СЕКЦИЯ 2

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА»

СОДЕРЖАНИЕ

СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Алехина М.В. 237

ОПЫТ НАПИСАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ВКР ПО ПЕРЕВОДУ Андреева Е.Д., канд.филол. наук, доцент 242

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА Аргунеев Э.П. 250

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАДПИСЕЙ НА ОДЕЖДЕ Баймуратова У. С., канд.филол. наук, Иванова М. А. 255

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Бочкарева Т.С., канд.пед.наук, доцент 260

ПЕРЕВОД КИНОФИЛЬМОВ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Будера Ю.С., Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент 266

КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА Быкова А.С. 271

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «ПОЛДЕНЬ. XXII ВЕК» А. И Б. СТРУГАЦКИХ Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент 277

ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент 286

ВИДЫ ЭВФЕМИЗМОВ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА Егорова Н. В., канд. филол. наук, доцент, Абсалямова А. Р. 290

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЛИКАЦИИ МОРАЛИ КАК СТРУКТУРНОЙ ЧАСТИ БАСНИ Егорова Н. В., канд. филол.наук, доцент, Шаульская А.А. 295

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА «HORSE» ДЖЕРАЛЬДИНЫ БРУКС) Елагина Ю.С., канд. филол. наук 301

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ИСКУССТВА И СОЦИУМА Елисеева И.А., канд. филол. наук 306

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ 74-ГО СОНЕТА У. ШЕКСПИРА, ВЫПОЛНЕННЫХ Б. А. КУШНЕРОМ, Б. Л. ПАСТЕРНАКОМ И И. З. ФРАДКИНЫМ Жариков И.А. 311

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент 315

ВИДЫ КОНФЛИКТОГЕНОВ В ИНТЕРВЬЮ НА КАНАЛЕ «ОСТОРОЖНО: СОБЧАК» Злобина В., Коробейникова А.А., канд. филол. наук, доцент 320

ОБРАЗ АХИЛЛЕСА В РАССКАЗЕ Э.М. ФОРЕСТЕРА «НЕБЕСНЫЙ ОМНИБУС» Иванова Е.Р., д-р филол. наук, доцент 329

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ БАШКИРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕСНИ КАК КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ Мельникова Е.А., канд.филол. наук, Исканярова Р. Р. 333

ЭКОЛОГИЯ ЯЗЫКА В ВУЗЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Ковалева С.Е. 341

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ QUIZLET) Коваленко Ю.И., Кудрявцева З.Г., канд.филол.наук 345

СТРОИТЕЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК НОРМА В ДЕЛОВОЙ РЕЧИ Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент, Зубашева А. Д. 349

КОРОНЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Крапивина М.Ю., канд.пед.наук, доцент, Фомиченко А.С., канд.психол.наук 354

АНАЛИЗ ЯЗЫКА ПИСАТЕЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Краснова Е.И. .. 359

ОНЛАЙН ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА Ласица Л.А., канд. филол. наук, доцент 364

КЛАУЗУЛЫ ВЕРХНЕЙ СТРОКИ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) И ВСЕХ СТРОК СТИХОТВОРЕНИЙ Н.А. НЕКРАСОВА Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор 367

ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ МОДИФИКАЦИИ ФОРМУЛЬНЫХ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) Н.А.НЕКРАСОВА Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор 375

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук 380

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ Мокрицкая Е.А., Павлова И.Н. 384

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОГО ИМЕНИ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ТЕКСТЕ РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ РУБЕЖА 19-20 ВЕКОВ Орлова С.Л., канд. филол. наук, доцент 388

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ИКТ Быкова А.В., Осиянова А.В., канд.пед.наук..... 393

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ СОТ-ТЕХНОЛОГИИ Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Осиянова А.В., канд.пед.наук 397

КЕЙС-МЕТОД В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Рогозина Е.В. 405

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПОДДЕРЖАНИИ СОСТОЯНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент 409

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент 414

ЮМОР В АНТИЧНОЙ КУЛЬТУРЕ Рудакова Е.А. 421

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА «ПРИОРИТЕТ 2030» Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор, Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент 429

ВЛИЯНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПРЕССИИ НА УСТНЫЙ ПЕРЕВОД ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ Синалиева Ю.И., Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент 433

«СОСТАВЛЯЮЩИЕ» ПОНЯТИЯ ДРУЖБА В ПОСЛОВИЦАХ РУССКОГО ЯЗЫКА Скоморохова С. В., канд. филол. наук, доцент 437

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ОЦЕНИВАНИЯ ПЕРЕВОДА Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент..... 446

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА АМЕРИКАНЦЕВ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА Сорокина В. М. 450

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» Стренадюк Г.С., канд. пед. наук 455

БИЛИНВАЛЬНЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Тулупова Е.Н..... 458

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ Фомиченко А. С., канд. психол. наук, Крапивина М. Ю., канд. пед. наук, доцент 462

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ Фомиченко А. С., канд. психол. наук, Стренева Н. В., канд. филол. наук, Стрижкова О. В., канд. филол. наук 465

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ФИЛОЛОГИЯ» Хрущева О.А., канд.филол.наук, доцент 468

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ НЕОЛОГИЗМОВ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ) Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент, Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент 475

«МУЖСКИЕ» ГЕШТАЛЬТЫ ЛОКУСА РОССИЯ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА Щипанова Ю.В., канд. филол. наук 479

ОБРАЗ НЕМЦА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА Якшибаева М.Д. 483

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ГОМОГЕННЫХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор 488

СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сапух Т.В., канд. пед. наук, доцент, Алехина М.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современный урок английского языка в общеобразовательных учреждениях в настоящее время имеет ряд обновленных методических и технологических компонентов. Изменилась форма планирования деятельности субъектов образовательного процесса. Теперь вместо краткого конспекта урока педагогом должна быть разработана технологическая карта урока [5].

Что же такое технологическая карта урока и откуда пришло это понятие? Понятие «технологическая карта» пришло в образование из промышленности – это вид технической документации, содержащей описание процесса изготовления определённого вида продукции. В данном документе определён чёткий алгоритм обработки изделия, применяемое оборудование и время, отводимое на выполнение каждой операции.

В образовании технологическая карта урока представляет собой обобщенно-графическое выражение сценария урока, основу его проектирования, средство представления индивидуальных методов работы.

В свете изменений в системе образования РФ трансформирует роль учителя в обществе и культуре. Современный педагог должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с учащимися.

В данной статье рассмотрены особенности технологической карты урока английского языка.

ФГОС нового поколения требует от педагога умения не просто вести урок, но грамотно его распланировать и проанализировать. В этой связи особую важность приобретает замена план-конспектов на технологические карты урока, которые обеспечивают качество сопроводительной документации [3].

Требования к технологической карте урока английского языка включают в себя следующие аспекты:

1. Четкие формулировки ключевых элементов технологической карты урока английского языка.
2. Подробное описание, тщательное планирование каждого элемента урока английского языка.
3. Полное отражение последовательности всех действий, осуществляемых на уроке.
4. Отражение координации и синхронизации деятельности всех субъектов педагогической деятельности.

Структура технологической карты урока английского языка опирается на требования ФГОС нового поколения. В настоящее время структура технологической карты включает в себя:

1. Название темы урока с указанием часов, которые отведены на ее изучение;

2. Цель освоения учебного содержания;

3. Планируемые результаты (личностные, предметные, метапредметные, информационно-интеллектуальную компетентность и УУД);

4. Метапредметные связи и организацию (формы работы и ресурсы);

5. Основные понятия;

6. Технологию изучения указанной темы (на каждом этапе работы определяется цель и прогнозируемый результат, даются практические задания на отработку материала и диагностические задания на проверку его понимания и усвоения);

7. Контрольное задание на проверку достижения планируемых результатов [4].

В системе начального и общего образования для планирования учебных занятий используются разные виды и формы технологических карт. Все зависит от восприятия технологической карты урока педагогом.

Однако, технологическая карта урока английского языка в обязательном порядке должна отражать системно – деятельностный подход. По ходу составления пояснительной записки к технологической карте урока английского формулируется цель и задачи урока [1].

В разных технологических картах есть несколько общих структурных элементов, которые отличают её от конспекта урока. В технологической карте выделяются такие разделы, как «деятельность учащегося», «деятельность учителя» и «планируемый результат».

Совершенно очевидно, что оптимальной формой для представления структуры урока является таблица. Образец технологической карты урока по ФГОС составить достаточно просто, опираясь на принципы системно-деятельностного подхода. Так, количество и содержание вертикальных столбцов в таблице определяют ход урока и роли участников образовательных отношений — педагога, учащихся. Количество строк в таблице определяется типом учебного занятия, что свидетельствует о динамичности технологической карты урока английского языка.

В технологических картах учитель должен детально расписать следующие этапы занятия:

1. Организация класса.
2. Проверка домашнего задания.
3. Актуализация знаний.
4. Ознакомление с новым материалом.
5. Первичная проверка изученного материала.
6. Закрепление.
7. Применение полученных в ходе занятия знаний на практике.

8. Обобщение и систематизация.
9. Домашнее задание.

Подведение итогов.

Составленная таким образом технологическая карта позволит учителю реализовать следующие аспекты:

1. Реализовать результаты, планируемые в соответствии с требованиями ФГОС;
2. Определить универсальные учебные действия, которые формируются в процессе изучения конкретной темы, всего учебного курса;
3. Системно формировать у учащихся универсальные учебные действия;
4. Осмыслить и спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;
5. Определить уровень раскрытия понятий на данном этапе и соотнести его с дальнейшим обучением (вписать конкретный урок в систему уроков);
6. Проектировать свою деятельность на четверть, полугодие, год посредством перехода от поурочного планирования к проектированию темы;
7. Освободить время для творчества (использование готовых разработок по темам освобождает учителя от непродуктивной рутинной работы);
8. Определить возможности реализации межпредметных знаний (установить связи и зависимости между предметами и результатами обучения);
9. На практике реализовать метапредметные связи и обеспечить согласованные действия всех участников педагогического процесса;
10. Выполнять диагностику достижения планируемых результатов учащимися на каждом этапе освоения темы;
11. Решить организационно-методические проблемы (замещение уроков, выполнение учебного плана и т. д.);
12. Соотнести результат с целью обучения после создания продукта-набора технологических карт;
13. Обеспечить повышение качества образования [2].

Технологическая карта урока может представлять собой таблицу, которая позволяет структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, деятельность учителя и деятельность ученика на уроке. Сегодня существует большое разнообразие вариантов технологических карт.

Например, в графическом варианте технологической карты могут быть отражены:

- этапы урока;
- время;
- деятельность учителя;
- деятельность обучающихся;
- методы, приемы и формы обучения;
- прогнозируемый результат образовательной деятельности;
- учебно-методическое обеспечение.

Этапы урока	Время, мин.	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Методы, приемы, формы обучения	Прогнозируемый результат образовательной деятельности	Учебно-методическое обеспечение

Второй вариант технологической карты предусматривает разделение деятельности учителя и учащихся. Деятельность учащихся разделяется на познавательную, коммуникативную и регулятивную деятельности, каждая из которых, в свою очередь, делится на осуществляемые действия и формируемые способы деятельности.

Деятельность учителя	Деятельность обучающихся					
	познавательная		коммуникативная		регулятивная	
	осуществляемые действия	формируемые способы деятельности	осуществляемые действия	формируемые способы деятельности	осуществляемые действия	формируемые способы деятельности

Третий вариант технологической карты урока может содержать:

- этапы урока;
- виды работы, формы, методы, приемы;
- содержание педагогического взаимодействия делится на деятельность учителя и деятельность обучающихся;
- формируемые УУД (универсальные учебные действия);
- планируемые результаты.

Этап урока	Виды работы, формы, методы, приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формируемые УУД	Планируемые результаты
		Деятельность учителя	Деятельность обучающихся		

Таким образом, структурную форму технологической карты каждый учитель выбирает сам, исходя из своих педагогических предпочтений. Можно использовать универсальную карту. Учитель вписывает большинство нужных на уроке параметров:

— все известные типы уроков,

— все УУД,

— известные цели и задачи,

— общую концепцию хода урока.

В результате при подготовке технологической карты на урок можно убрать ненужное содержание и добавить недостающее согласно тематике урока.

Таким образом, использование технологической карты урока иностранного языка позволяет систематизировать подход к проектированию плана урока, а также позволяет администрации школы контролировать выполнение программы и достижение планируемых результатов и осуществлять необходимую методическую помощь. Использование технологической карты обеспечивает условия для повышения качества обучения, т. к. учебный процесс по освоению темы или раздела проектируется от цели до результата,

используются эффективные методы работы с информацией, организуется поэтапная самостоятельная учебная, интеллектуально-познавательная и рефлексивная деятельность школьников и обеспечиваются условия для применения знаний и умений в практической деятельности.

Список литературы

1. Аникеев, А. Н. Технологическая карта урока иностранного языка / А. Н. Аникеев, Л. В. Бережнова, И. А. Соломахина // Вестник научных конференций. – 2018. – № 4-3(32). – С. 10-11. – EDN UQZWJC.

2. Гринченко, Н. А. Технологическая карта как форма планирования урока иностранного языка / Н. А. Гринченко // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 2. – С. 16-26. – EDN YZILYL.

3. Калугина, Е. В. Технологическая карта урока иностранного языка: трудности и проблемы проектирования / Е. В. Калугина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 36-40. – EDN ZTWPKD.

4. Лапшова, Н. К. Структурно-содержательная организация технологической карты урока иностранного языка / Н. К. Лапшова, В. А. Цыбанева // Научное мнение. – 2016. – № 11. – С. 121-126. – EDN WKAKHF.

5. Шайхутдинова, Т. Н. Технологическая карта урока иностранного языка как инновационное средство моделирования эффективного образовательного процесса / Т. Н. Шайхутдинова // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 12. – С. 136-142. – EDN JEWGBH.

ОПЫТ НАПИСАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ВКР ПО ПЕРЕВОДУ

Андреева Е.Д., канд.филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Согласно федеральному стандарту, образовательная организация вправе выбирать состав государственной итоговой аттестации, иными словами, организация самостоятельно решает вопрос о включении в ГИА государственного экзамена, однако защита выпускной квалификационной работы является обязательной. В Оренбургском государственном университете на направлении «Лингвистика» по профилю «Перевод и переводоведение» приняты оба итоговых испытания. И если государственный экзамен предполагает демонстрацию практических навыков, то выпускная квалификационная работа традиционно представляет собой научное исследование.

ВКР в форме научной работы была оправдана при делении бакалавриата на академический и практический, однако данное деление упразднено новыми ФГОС. В ОГУ студенты, обучающиеся по новым стандартам, выйдут на защиту в 2025 году. В связи с этим методической комиссией по направлению подготовки «Лингвистика» было принято решение о внедрении нового типа ВКР, начиная с выпускников 2022 года, для апробации и выявления проблемных моментов, которые возможно устранить к 2025 году.

Обсуждение необходимости перехода к новому типу ВКР для студентов-переводчиков уже несколько лет ведется в академической среде и в кругах работодателей. Основная идея выступлений против традиционной научно-исследовательской формы бакалаврской работы заключается в том, что научно-исследовательский труд не позволяет оценить практические и профессиональные навыки выпускника, поскольку представляет собой анализ чужого перевода, несмотря даже на то, что автор работы может предлагать свои варианты перевода отдельных фрагментов анализируемого текста. Кроме того, подавляющее большинство работ фокусируется на исследовании отдельных языковых явлений (на уровне лексики, грамматики или стилистики). Таким образом, текст как целостное построение оказывается вне сферы внимания студента, в то время как переводчик всегда работает с текстом, а не с его фрагментами, неважно, какого размера этот текст, и только в рамках текста можно находить переводческие решения, а также оправдывать или порицать их.

Согласно цифрам, приведенным в статье Е.Р. Поршневой, И.С. Алексеевой и И.Ю. Зиновьевой, 80% ВКР представляют собой теоретико-ориентированные работы и только 20% ориентированы на практику [9, с. 107]. Если учесть, что в статистике отражены результаты далеко не всех вузов, осуществляющих подготовку переводчиков, то процент практико-ориентированных работ может быть значительно ниже. Таким образом,

получается, что меньше одной пятой всех выпускников получает на итоговой аттестации адекватную оценку своих переводческих навыков, а наличие этих навыков у остальной части студентов остается невыявленным вообще, не говоря уже об уровне их сформированности.

Тем более насущным становится выработка такой формы ВКР, которая, с одной стороны, позволяла бы выпускнику демонстрировать полученные в ходе обучения профессиональные навыки, а с другой стороны, давала бы возможность работодателю, присутствующему на ГИА, оценить профессиональную готовность выпускника. Такая ВКР должна отвечать принципам практико-ориентированного обучения, интегральной оценки выпускника работодателем, междисциплинарности [9, с. 103]. Этому отвечает форма так называемой проектной ВКР, или переводческого проекта, которую в последние годы внедряют некоторые вузы, осуществляющие подготовку по профилю «Перевод и переводоведение».

В целом, о необходимости проектного метода в обучении переводу педагоги и практики говорят уже давно и регулярно. Так, проектной деятельности при подготовке переводчиков посвящены работы А.М. Власова [2], И.А. Наговициной и И.А. Лекомцевой [6], Н.В. Нечаевой и М.М. Степановой [8], Е.В. Кондрашовой и И.В. Дрыгиной [4], О.А. Сулеймановой, Н.Н. Беклемешевой и Т.Ю. Голубевой [10], А.Б. и С.Б. Гулиянц [1] и др. Данный метод «дает возможность организовать практико-ориентированное обучение, позволяя выполнять реальные проектные задания <…> возможность сформировать профессионально важные качества будущего переводчика» [1, с. 131].

Н.Н. Гавриленко, автор раздела о компетентности переводчика в коллективной монографии «Дидактика перевода: традиции и инновации», в понятие профессиональной компетентности переводчика включает «наряду с традиционными знаниями, умениями и навыками мотивацию к выполнению предстоящего перевода, наличие ценностных ориентаций, креативности и способности противостоять возможным экономическим изменениям. О сформированности профессиональной компетентности переводчика возможно говорить только тогда, когда она будет проявляться в деятельности, т.е. когда переводчик будет способен осознанно отбирать и использовать при выполнении профессиональных задач внутренние (компетенции) и внешние (компьютер, словари и т.д.) ресурсы» [3, с. 30].

Профессиональная компетентность в учебной деятельности во всей полноте может быть раскрыта именно через метод проектов и ВКР в формате переводческого проекта как логическое завершение подготовки переводчика. «При этом вырабатывается интегральное переводческое умение – обосновывать, формулировать и реализовывать на практике стратегию перевода целостного текста, формируются навыки анализа и редактирования собственного перевода. Защищая свой переводческий проект, студенты демонстрируют сложившееся устойчивое умение решать комплексные профессиональные задачи» [9, с. 111].

Ознакомление с переводческими проектами, выполненными в других вузах, позволило выявить наиболее общую структуру такой ВКР, которая в целом повторяет работу над переводческим заказом на реальном рынке труда.

Выделяются следующие части:

1) предпереводческий анализ: описание текста с точки зрения жанра и стиля, анализ темы и языковых особенностей текста, описание фоновой информации, обоснование модели и стратегии перевода и под. Иными словами, в этом разделе изложены выводы, которые делает переводчик на этапе ознакомления с текстом;

2) непосредственно перевод текста;

3) постпереводческий анализ: описание принятых переводческих решений и их аргументация;

4) экономический раздел: расчет стоимости перевода.

По мнению А.С. Муштаковой и Е.М. Пантелеевой, такая структура ВКР «позволит дипломнику продемонстрировать не только навык научно-исследовательской работы, которой будет посвящен раздел «Предпереводческий анализ», но и практические навыки письменного перевода включая саморедактирование, навыки работы в программах автоматизированного перевода, навыки составления on-line глоссария и использование его в переводе» [5, с. 45].

Данная структура ВКР была взята нами за образец и дополнена некоторыми параграфами в указанных разделах. Поскольку для апробации преподавателями кафедры были взяты переводческие проекты по переводу письменных информативных текстов, то структура ВКР выпускников 2022 года была примерно одинаковой.

Работа содержала три части: теоретическую, практическую и экономическую. Отказаться полностью от теоретической части пока не представляется возможным, поскольку осуществление студентами научной работы является одним из требований вуза, для чего в учебный план введены дисциплина «Основы научно-исследовательской работы» и практика «Научно-исследовательская работа». Однако содержание теоретической части максимально приближено к потребностям реальной переводческой деятельности. Так, в данной части студентами раскрывались следующие вопросы:

- обоснование стилистической принадлежности текста, поскольку тексты разных стилей требуют различных способов и стратегий перевода;

- особенности перевода текстов выявленного стиля для снятия дальнейших трудностей при работе с текстом как стилистическим единством и понимания стилистических различий в средствах выражения в исходном и переводящем языках;

- обоснование жанровой отнесенности текста и особенности перевода текстов выявленного жанра. Жанр является тем, что скрепляет языковые средства в изначально воспринимаемое читателем единство. К жанру, его построению и языковым средствам, у читателей имеются конвенциональные

ожидания, и соответствие этим ожиданиям является главным условием успешности (адекватности) перевода;

- анализ коммуникативной ситуации текста. Этот и два следующих раздела являются не столько научно-исследовательскими, как предыдущие, сколько аналитическими и основываются исключительно на тексте, который предложен (или выбран) для перевода. Если указанные выше разделы предполагают обращение к теоретической литературе, изучение «истории вопроса», выдвижение гипотез и их проверку, то анализ коммуникативной ситуации выполняется без строгого исследовательского аппарата, хотя и опирается на знания, полученные в курсах теории и практики перевода. От анализа коммуникативной ситуации во многом зависит задача переводчика и стратегии, которые будут применены к тексту оригинала, поэтому данный раздел опускать не следует;

- обоснование переводческих стратегий, которые будут применены к тексту;

- собственно предпереводческий анализ текста, например, по наиболее распространенной схеме И.С. Алексеевой. В рамках предпереводческого анализа студент во многом снимает трудности, которые встречаются в тексте перевода, поэтому при работе над ПАТ необходимо уйти от формального перечисления признаков текста по выбранному алгоритму, обосновывать каждый вывод текстовым материалом и прогнозировать, как та или иная черта отразится в переводе.

В практической части основной объем занимал собственно текст перевода. Здесь следует заметить, что были предложены два варианта оформления текста перевода в работе: а) когда текст перевода идет самостоятельно во второй главе, а текст оригинала помещается в приложении; б) когда текст оригинала и текст перевода размещены параллельно в основной части работы. На наш взгляд, второй вариант предпочтительнее, т.к. с одной стороны, выровненные два текста легко скопировать из системы автоматизированного перевода, которую использовал студент (в нашем случае, Smartcat), с другой, такой текст перевода удобнее воспринимать, нагляднее видны переводческие решения и трудности.

Кроме того, выпускники, работавшие над переводческим проектом, изначально были ориентированы на оформление текста согласно тому форматированию, которое было у исходного текста. Иными словами, если переводилась брошюра, то на выходе должна была получиться так же оформленная брошюра на русском языке. Такая работа позволила оценить цифровые навыки выпускника и его умение придерживаться условных требований заказчика.

Помимо текста перевода практическая часть содержала постпереводческий анализ решений, которые были применены автором перевода, и их обоснование согласно задачам перевода, стилистической и жанровой принадлежности текста, а также уровню необходимой прагматической адаптации текста. Также студентами был выполнен фоновый

комментарий, включающий в себя описание работы над единицами, которые могут быть непонятны носителям переводящего языка (поиск источников, выяснение объема значения искомой единицы, сопоставление возможностей восприятия данной единицы носителями языка оригинала и языка перевода, определение уровня адаптации и под.), а также собственно сами переводческие комментарии к единицам, в отношении которых было принято решение о необходимости пояснения значения в силу отсутствия у носителей переводящего языка фоновых знаний.

Экономическая часть содержала расчет стоимости перевода и сопутствующих работ, например, распознавание текста или конечное форматирование с учетом стоимости «оказанных» услуг на ранке перевода в нашем регионе.

Для выполнения подобного переводческого проекта у студентов имелись все теоретические знания, которые были получены в курсе теории перевода, а также практические навыки выполнения ПАТ и собственно перевода, однако, выполнение некоторых разделов ВКР вызвало затруднения.

Сложности, прежде всего, вызваны отсутствием или недостаточностью реального, не учебного, переводческого опыта у студентов. Так, было сложно оценить коммуникативную ситуацию и определить цель и задачи перевода, на основе чего определяются способ и стратегии перевода, поскольку в курсе практического перевода коммуникативная ситуация и цель перевода обычно заранее заданы преподавателем. Устранить эту трудность можно на учебном уровне, вводя соответствующие задания на описание коммуникативной ситуации или предлагая на перевод тексты с заведомо разными коммуникативными установками.

Непростым являлось описание переводческой стратегии, с которой автор будет подходить к тексту перевода. Однако причина этой сложности лежит скорее в теоретической области, т.к. понятие «стратегия перевода» в переводоведческих исследованиях до сих пор является размытым и во многом пересекается с другими понятиями. Мы решали данную проблему выбором точки опоры – теоретической концепции стратегии перевода, на основе чего выстраивали собственную стратегию.

Причина определенных сложностей в выполнении постпереводческого анализа заключалась в том, что у студентов недостаточно развиты навыки саморефлексии. В учебном процессе студент обычно полагается на мнение и оценку преподавателя, сдавая перевод на проверку, однако навык самоанализа и редактирования текста перевода является одним из ключевых навыков переводчика. Необходимо разработать методики формирования данного навыка на ранних этапах обучения на курсах практического перевода, что в дальнейшем облегчит написание соответствующего раздела ВКР.

Наиболее сложным в написании ожидаемо оказался экономический раздел. Будущие переводчики зачастую не интересуются положением дел на реальном рынке труда, оставляя данное знакомство на время после получения диплома, однако в такой ситуации они оказываются наиболее уязвимыми в

первые месяцы и возможно годы после выхода на рынок. Отсутствие знаний о переводческой отрасли приводит к тому, что студенты не знают, какие еще функции может выполнять переводчик и какие услуги предлагать, помимо собственно перевода, не способны оценить свои трудозатраты с учетом своей занятости, не могут рассчитать стоимость заказа, учитывая использование автоматизированных средств перевода и ТМ, временные затраты на составление глоссария, форматирование и верстку текста.

Могут быть предложены следующие пути решения для повышения экономической осведомленности выпускников. Во-первых, тесное сотрудничество с кафедрой, ведущей экономические дисциплины у студентов, и введение в рабочие программы по экономике и финансовой грамотности специализированных разделов, описывающих экономические и финансовые особенности переводческого рынка и формирующих навыки экономических расчетов в сфере переводческих услуг.

Во-вторых, неоценимую помощь оказывает участие студентов в деловых играх по типу деловой игры «Перевод объединяет профессионалов», проводимой Ассоциацией преподавателей перевода. Подобная квазипрофессиональная деятельность полностью имитирует работу переводчика на рынке, что неизбежно предполагает необходимость понимания экономической ситуации и успешного решения экономических задач. Так, упомянутая игра включает в сценарий такие «станции», как стандарты и управление переводческими проектами (расчет стоимости проекта и оценка необходимых для его выполнения ресурсов), перевод и налоги (выбор оптимальной формы организации деятельности и ее законное оформление), участие в тендерах (подготовка конкурсной заявки), заключение договоров на оказание услуг перевода, сдача-приемка проектов (сдача работы заказчику и получение расчета) [7].

В-третьих, необходимо вводить элементы экономического обоснования в работу над учебными проектами в курсе практического перевода. Так, в курсе «Письменного перевода первого языка» при работе над каждым текстом студенты получали набор минимум из трех обязательных заданий – собственно перевод в САТ-программе, составление глоссария и составление сметы. Поскольку тексты разные по тематике и сложности, оформлению, задачам и интегрированности с ТМ, студенты осваивают различные типы экономических расчетов.

Поскольку в этом году тематика проектных ВКР расширилась и в нее неизбежно вошел аудиовизуальный перевод, в структуру ВКР введен раздел по описанию технических средств, которые студент будет привлекать для выполнения проекта, и обоснование их применимости и экономической целесообразности.

Помимо обозначенных выше трудностей в написании разделов работы, необходимо разработать структуру таких элементов ВКР, как введение и заключение. Традиционная форма введения с описанием аппарата исследования и заключения как формулировки основных результатов

исследования не соответствует целям и задачам переводческого проекта. Поэтому перед преподавателями стоит задача трансформировать содержание этих частей ВКР. К примеру, заключение может содержать саморефлексию навыков, полученных при выполнении проекта, и оценку качества выполнения перевода. Во введении может быть описана социальная значимость проекта и его реализуемость на рынке переводческой отрасли.

В завершение также отметим несколько проблемных моментов, касающихся не содержания и структуры ВКР, а общей организации работы над ней.

Так, проект сам по себе предполагает коллективную деятельность. Поэтому принцип коллективности переносится и на выполнение ВКР как переводческого проекта. А.М. Муштакова и Е.М. Пантелеева первым условием такой ВКР называют коллективный характер. «Это позволит студентам обрести опыт командной работы в жестких временных рамках. <…> Коллективный характер работы предполагает завершение каждого этапа проекта к оговоренному сроку и подразумевает работу по составлению коллективного глоссария, а также использование программ автоматизированного перевода <…>» [5, с. 44]. Мы не можем не согласиться с бесспорной пользой выполнения перевода как коллективного проекта, но в настоящий момент не располагаем нормативной базой для выполнения ВКР несколькими выпускниками. Компромиссным решением может быть выполнение дипломного проекта командой студентов, но написание индивидуальной ВКР с описанием своего этапа или объема работы.

Другим важным условием выполнения переводческого проекта является его практическая значимость, то есть он должен осуществляться по социальному заказу (бюро переводов, организации-партнера, частного лица, волонтерским проектом и т.д.). Это бесспорно даст студенту дополнительную мотивацию и будет свидетельствовать об актуальности работы. Тем не менее, несмотря на очевидность данного требования к ВКР в форме переводческого проекта, в нашей практике это оказывается самым сложным. В связи с этим преподавателями кафедры были подобраны или одобрены такие тексты для перевода, которые потенциально могли быть объектом переводческого заказа, т.е. обладали высокой степенью прагматической адекватности.

В обеспечении переводческих проектов реальными заказами мы видим основную задачу кафедры по сопровождению ВКР в настоящий момент.

В заключение отметим, что проблемы, обозначенные выше, и возможные пути их решения были учтены при разработке заданий на ВКР в текущем учебном году, однако должно пройти еще немало времени, прежде чем такая форма выполнения ВКР станет также привычна, как и научно-исследовательская. Предстоит решение целого ряда вопросов, как нормативного характера, так и содержательного, также необходимо разработать адекватную методику оценки такой ВКР и форму представления проекта на защите. Тем не менее, переход к переводческому проекту является

необходимым для реализации задач ФГОС и подготовки переводчиков согласно профессиональному стандарту.

Список литературы

1. Гулиянц, А.Б. Метод проектов как средство профессиональной подготовки переводчиков в вузе / А.Б. Гулиянц, С.Б. Гулиянц // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2022. – № 45 (1). – С. 125-134. – DOI: 10.25688/2076-913X.2022.45.1.13

2. Власов, А.М. Применение проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода / А.М. Власов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 16 (3). – С. 262-264.

3. Гавриленко, Н.Н. Ключевые компетентности профессионального переводчика / Н.Н. Гавриленко // Дидактика перевода: традиции и инновации / под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. – М.: Флинта, 2020. – 224 с.

4. Кондрашова, Е.В. Интеграция метода проектов в процесс обучения письменному переводу / Е.В. Кондрашова, И.В. Дрыгина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – № 7 (25). – С. 39-46. – DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.25.04

5. Муштакова, А.С. Переводческий проект как форма выпускной квалификационной работы / А.С. Муштакова, Е.М. Пантелеева // Лексикографическая копилка. Выпуск 9. – СПб.: СПбГЭУ, 2019. – С. 42-47.

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

7. Нечаева, Н.В. Деловая игра «Перевод объединяет профессионалов»: активная форма обучения и оценки универсальных и профессиональных компетенций студентов переводческих образовательных программ / Н.В. Нечаева, Э.М. Каирова, Р.А. Храбрых // DIDACTICA TRANSLATORICA. – 2022. – №2. – С. 9-17.

8. Нечаева, Н.В. Студенческие проекты в вузе: ключ к практико-ориентированной подготовке переводчиков / Н.В. Нечаева, М.М. Степанова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 72 (5). – С. 96-101.

9. Поршнева, Е.Р. Практико-ориентированная выпускная квалификационная работа в профессиональной подготовке будущих переводчиков (уровень бакалавриата) / Е.Р. Поршнева, И.С. Алексеева, И.Ю. Зиновьева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2021. – № 3. – С. 103-114. – DOI: 10.15593/2224-9389/2021.3.9

10. Сулейманова, О.А. К вопросу об оптимизации модели подготовки современного переводчика / О.А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешева, Т.Ю. Голубева // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2020. – № 37 (1). – С. 114-122. – DOI 10.25688/2076-913X.2020.37.1.12

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аргунеев Э.П.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Говорение как продуктивный вид речевой деятельности занимает важное место в лингвистическом образовательном процессе. Обращение к вопросу развития иноязычной коммуникативной компетенции связано не только с актуализацией требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования языковых направлений подготовки, но и с определенными трудностями обучения говорению в процессе языкового образования.

В педагогической литературе выделяют такие трудности обучения говорению, как психологические (возрастные новообразования, индивидуальный уровень развития психических процессов (память, внимание, восприятие), адаптивность и психологическая гибкость мышления, страх ошибиться и другие), лингвистические (опыт изучения иностранных языков, владение базовыми лингвистическими основами, понимание языковой системы и другие), экстралингвистические (социальный опыт, читательский кругозор, стереотипизация национально-культурных особенностей страны изучаемого языка и другие).

Преодолению таких барьеров могут способствовать следующие методические условия: подбор соответствующего дидактического материала, создание благоприятного психологического климата при обучении испанскому языку в образовательном пространстве университета. С нашей точки зрения реализация данных условий возможна при использовании интернет-мемов как материла, активирующего устную речевую деятельность при обучении испанскому языку в образовательном пространстве университета.

Целью данной статьи является раскрыть методические особенности по использованию интернет-мемов как приема развития иноязычной коммуникативной компетенции при обучении испанскому языку в образовательном пространстве университета. Достижению данной цели способствует последовательное и логичное описание следующих аспектов изучаемой проблемы: лингвистические и экстралингвистические особенности мема, сущность и специфика понятия «иноязычная коммуникативная компетенция», методика использования мемов как приема обучения говорению на занятиях по испанскому языку.

Интернет-мем в контексте методической и педагогической призм научного дискурса рассматривается как метод или прием обучения

иностранным языкам в различных аспектах. Е.А. Дюстер и К.Д. Зацепина [1] раскрыли возможности интернет-мемов при обучении цифровому этикету. Ю.В. Ерофеев [2] рассматривал методические особенности развития коммуникативной и социокультурной компетенций. А.С. Мартынова [5] описала способы применения такого материала при изучении иноязычной лексики. М.В. Самофалова и К.Г. Ужакина [6] выделили возможности рассматриваемого средства в качестве мотивационного средства, стимулирующего изучение иностранного языка. Е.В. Ятаева и А.И. Кокшарова [9] определили дидактический потенциал интернет-мемов в процессе обучения грамматики студентов языковых ВУЗов.

Обращение к данному лингвистическому и культурному феномену в методике преподавания иностранных языков связано с его семиотической природой. Лингвистические особенности данного языкового образования описаны в работах А.В. Изгаршевой [3], С.В. Канашиной [4], С.А. Шомовой [7]. Опираясь на указанные работы, в данной статье мы под интернет-мемом ы будем понимать поликодовую единицу коммуникации в виртуальном пространстве, имеющую стандартизированную форму и структуру (текст, изображение, видео). Такая структура позволяет говорить о креолизованном тексте, под которым понимается текст, в котором взаимодействуют между собой знаки разных семиотических систем. Подобное определение, на наш взгляд, позволяет внести в исследовательское поле широкий спектр лингвистических явлений, состоящих из иконической, текстовой, звуковой частей. При этом взаимодействие знаков определенной системы будет приводить к синтезу и преобразованию категорий данных систем. Под структурой понимается взаимосвязь единиц, представляющая собой смысловое единство и целостность.

Среди лингвистических особенностей интернет-мемов в методическом аспекте можно выделить:

– речевая инвариантность, что выражается в возможности репрезентации множества языковых и речевых реакций на интернет-мем;

– высокая способность языковой единицы к эмерджментности, которая заключается в приращении дополнительных смыслов, систематизирующих семантические и ассоциативные поля интернет-мема;

– интертекстуальность, что проявляется в реализации диалогического взаимодействия как между структурными единицами интернет-мема, так и между отдельными мемами, создающими гипертекст;

– семантическая транспозиционность структурных единиц интернет-мема, что отражается в возможности замены вербального или иконического компонентов креолизованного текста, в результате которой создается новый интернет-мем.

Рассмотренные лингвистические характеристики раскрывают дидактический потенциал интернет-мемов при развитии иноязычной коммуникативной компетенции, под которой в методике преподавания иностранных языковой понимается способность осуществлять устную речевую

деятельность, согласно лингвистическим, социальным и культурным условиям коммуникации. Структура умения описана в программе Совета Европы [10] и представлена такими компонентами, как лингвистический, социолингвистический и прагматический.

В качестве методической разработки по развитию иноязычной коммуникативной компетенции при обучении испанскому языку в образовательном пространстве университета рассмотрим прием Интернет-мем.

Образовательными целями приема могут стать:

– актуализация лексики определенной тематики;
– закрепление грамматических оборотов;
– изучение фразеологизмов;
– отработка грамматических оборотов.

В качестве раздаточного материала могут быть использованы настольные игры «Что это за мем?» или «Мемограм» (рисунок 1). Такой материал состоит из карточек с интернет-мемами (иконический компонент) и ситуациями (вербальный компонент).

Рисунок 1 – Раздаточный материал для реализации приема «Интернет-мем»

Важным с дидактической точки зрения являются карточки с ситуациями, описывающими на испанском языке комическое явление действительности, которое может быть ограниченно в соответствии с образовательной целью занятия (актуализация лексики по теме «Отдых и хобби», изучение грамматической конструкции Futuro Próximo, изучение фразеологизмов тематической группы «Семья» и другие).

Рассмотрим варианты реализации приема. Первый заключается в следующей последовательности.

1 Студенты получают карточки с мемами (6 штук).

2 Преподаватель зачитывает ситуацию.

3 Студенты подбирают самый смешной мем из своего набора и выкладывают его на стол.

4 Преподаватель выбирает самый смешной. Этому студенту отдается текстовая карточка, и он комментирует свой выбор на испанском языке.

Далее игра продолжается. Роль ведущего передается студенту, который подобрал самый смешной мем. После каждого раунда студенты добирают себе по 6 карточек с интернет-мемами. Победителем становиться тот, кто набрал больше словесных карточек.

Второй вариант реализуется в той же последовательности, однако игрокам раздаются не карточки с мемами, а словесные материалы. В данном случае ведущий предлагает мем, на который участники игры подбирают ситуации.

Таким образом, интернет-мем как дидактическое средство обучение и прием развития иноязычной коммуникативной компетенции при обучении испанскому языку обладает такими преимуществами: создает непринужденную, эмоционально благоприятную образовательную среду; способствует развитию трех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистический – речевая реакция на интернет-мем, социолингвистический – соответствие реакции коммуникативной ситуации, заданной интернет-мемом, прагматический – распознавание и дифференциация невербальных средств общения, отражённых в интернет-меме, при репродукции устного высказывания); соответствует образовательному пространству университета (нацеленность обучения на развитие профессиональных навыков, воспитание и социализация субъектов образования). Наряду с этим, рассмотренный прием способствует преодолению психологических, лингвистических и экстралингвистических барьеров обучению говорению на испанском языке за счет реализации следующих методических условий: подбор соответствующего дидактического материала, создание благоприятного психологического климата при обучении испанскому языку в образовательном пространстве университета.

Список литературы

1 Дюстер, Е.А. Интернет-мемы на уроке русского языка как иностранного при обучении иностранных студентов цифровому этикету / Е.А. Дюстер, К.Д. Зацепина // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 3-1. – С. 171-178.

2 Ерофеев, Ю.В. Использование интернет-мемов для развития навыков коммуникативной и социокультурной компетенции (на примере немецкого языка) / Ю.В. Ерофеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 6 (159). – С. 141-147.

3 Изгаршева, А.В. Лингвистическая интерпретация интернет-мема: автореферат дис. ... к. фил. наук / А.В. Изгаршева. – Мытищи, 2021. – 24 с.

4 Канашина, С.В. Интернет-мем как медиатекст / С.В. Канашина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – 2019. – Вып. 19. – № 1. – С. 107-112.

5 Мартынова, А.С. Применение интернет-мемов в процессе обучения технической лексике для студентов агроинженерного направления / А.С. Мартынова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6-4 (108). – С. 114-118.

6 Самофалова, М.В. Возможности использования интернет-мемов как средства мотивации учащихся в контексте обучения иностранному языку / М.В. Самофалова, К.Г. Ужакина // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 4. – С. 303-310.

7 Шомова, С.В. Мемы как они есть: учебное пособие / С.В. Шомова. – Москва: Аспект Пресс, 2018. – 135 с.

8 Шепеленко, Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков / Т.М. Шепеленко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 1. – С. 117-125.

9 Ятаева, Е.В. Дидактический потенциал интернет-мемов как средства развития грамматической компетенции (на материале обучения студентов языковых вузов) / Е.В. Ятаева, А.И. Кокшарова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 4 (33). – С. 182-186.

10 Hutmacher, W. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАДПИСЕЙ НА ОДЕЖДЕ

Баймуратова У. С., канд.филол. наук, Иванова М. А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В наше время средства массовой информации непосредственно являются частью жизни каждого человека. СМИ обладают психологическим воздействием на индивида: могут изменить его мировоззрение, вдохновить или же вовсе избавить его от желания действовать. Многие люди привыкли считать, что средства массовой информации присутствуют лишь в интернете, в газетах, на телепередачах или радио. Поэтому им так трудно заметить проявления СМИ в одежде.

На данный момент мода считается многогранным объектом, который изучается психологами, филологами, историками, философами и многими другими специалистами. Эта сфера меняется довольно быстро и хаотично, однако есть одна неизменная вещь – мода не может существовать без языка. Язык и мода являются средством коммуникации культур разных стран, предприятий, сообществ. Они дополняют друг друга и помогают выразить мысли людей, динамику их отношений, изменения общества. В этом и заключается актуальность нашей статьи, ведь с помощью надписей мода имеет большое влияние на окружающий мир и его культуру речи.

Таким образом, объект нашего исследования – надписи на одежде, транслирующие различные посылы и содержащие разнообразную предысторию. Поэтому цель нашего исследования заключается именно в анализе современных надписей на одежде с точки зрения лингвистики. Материалами исследования послужили более 50 примеров различных слов и фраз на одежде и аксессуарах студентов Оренбургского государственного университета. Методами исследования послужили непосредственное наблюдение и интервьюирование, что способствовало проведению дальнейшего анализа опроса.

В лингвистических исследованиях определены функции надписей на элементах гардероба, присущие английскому и русскому языкам: когнитивная, характеризующая образ человека; информативная, являющаяся самопрезентацией или оцениванием самого себя; прагматическая, ответственная за побуждение, привлечение внимания и эмоционально-оценочной реакцией [1]. Зарубежные лингвисты также интересуются одеждой как невербальным средством общения, что в лингвистике эквивалентно знаковой системе, языку и коммуникации. Томас Топоришич и Тияна Тодорович в своей статье «Language of Dressing as Communication System and its Functions – Roman Jakobson’s Linguistic Method» («Язык одежды, как система коммуникации и функционирования – лингвистический метод Романа Якобсона», перевод наш) акцентируют внимание на том, что практически все

виды общения могут быть достигнуты благодаря одежде: в ней присутствуют так называемые «коды», посылающие «сообщения» людям, которые непроизвольно читают и обрабатывают данную информацию. Так, показывается роль невербальной коммуникации, которая достигается благодаря элементам гардероба [4].

Определенно, стоит также обозначить эстетическую и коммуникативную функции, где первая может проявляться благодаря всевозможным ассоциациям. Приведем пример 80х годов XX века – Жан-Поль Готье демонстрирует новую коллекцию одежды с элементами славянских букв, что привело к ажиотажу среди поклонников моды. Большое внимание уделялось исключительно букве «Ж», которая, по нашему мнению, может напоминать иностранцам жука, паука и даже снежинку [3]. Коммуникативная же функция может проявляться благодаря транслированию на одежде фраз, совпадающих с предпочтениями, желаниями, увлечениями обладателя этой вещи, адресанта, а адресатами являются все окружающие. Например, у одного из респондентов Оренбургского государственного университета на сером свитере была красная надписью «I don’t smoke», что всецело отражало образ жизни студентки. У другого – название музыкальной группы «Tomorrow Together» на свитшоте, что демонстрирует музыкальные предпочтения студента и способствует коммуникации с теми, с кем вкусы совпадают.

Таким образом, надписи на одежде обладают рядом функций с определенным значением.

Весь собранный нами для лингвистического анализа материал мы классифицировали следующим образом:

1) в соответствии с выбором типа алфавита: кириллица и латиница;
2) в соответствии с тем, на каком элементе гардероба нанесена надпись (головной убор, верхняя одежда, свитер, блуза, футболка, свитшот, аксессуары и даже носки);
3) в соответствии со сферой использования: демонстрация названия бренда (логомания), желание призвать к каким-либо действиям, транслирование необычной ассоциации.

Надписи на элементах одежды на кириллице в нашем анализе составляют 20% из 100% по отношению к латинице, при этом их основными функциями являются прагматическая и коммуникативная, привлекающие внимание, вызывающие эмоционально-оценочную реакцию и побуждающие к чему-либо, например: «Все очень круто, но надо переделать», «Белая надпись», «Могу себе позволить», «Я верю в мечту», «Девочкам все можно», «Делай то, что любишь» и другие). Отметим, что кириллица не всегда была востребована, однако первые коллекции российского дизайнера Г. Рубчинского помогли русскому алфавиту стать популярным. Так, бренд «Zara» в 2016 году вдохновился новым направлением и выпустил свою коллекцию футболок с надписью «Союз». Еще один пример – это транслитерирование английской фразы и последующее использование кириллицы («Walk of shame» у российского дизайнера Андрея Артемова обрела новый вид «Волк оф шейм») [2].

Кроме того, кириллица может использоваться в комбинации с латиницей на одежде или аксессуарах. Так, на тканевой сумке респондента в ОГУ читаем надпись «JUST ОЙ ВСЁ IT», что обозначает существование такого феномена, как билингвизм.

Как уже было сказано, латиница действительно популярнее, чем кириллица. В нашем исследовании она составляет 80% из 100% по отношению к кириллице, что объясняется популярностью английского языка, его узнаваемостью. Стоит отметить, что по содержанию контекста надписи на одежде имеют разные вариации: они могут быть веселыми или бессмысленными, а также грубыми или непристойными. Логомания весьма частотна на латинице «Victoria's Secret», «Reserved», «Love Republic», «SinSay», «FunDay», «Puma», «Outventure», «Adidas».

Прагматическая функция надписей на одежде, проявляющаяся в призыве к чему-либо, становится актуальной во время или после ярких социальных, экологических или политических событий. Например, коллекция сумок Анны Хиндмарч с надписью «I'm not a plastic bag» («Я не полиэтиленовый пакет», перевод наш) способствовала к отказу от пластика и переходу на тканевые сумки/мешки, что доказывает возможность изменять реальность с помощью надписей на одежде. Или обратимся к рекламе для развития туризма – надпись на футболках «I love New-York» («Я люблю Нью-Йорк», перевод наш), которая после 11 сентября 2001 года стала символом скорби (как и в подобных трагических случаях в Мадриде в 2004 г. и Лондоне в 2005 г. появились надписи на футболках «Я люблю Мадрид» и «Я люблю Лондон»).

Как видим, латиница намного популярнее кириллицы (80% употреблений надписей на латинице, 20% употреблений надписей на кириллице), однако в ней меньше функций для интерпретаций идей. Возможно, это связано с тем, что русские буквы немного сложнее и необычнее для правописания мировыми брендами. Поэтому многие иностранцы могут видеть различные силуэты на надписях или на самих буквах. Кроме того, латиница по большей мере берет на себя роль призыва или рекламы, благодаря своей популярности – ведь легче передавать информацию с помощью международного языка. Рассматривая использование русских букв зарубежными брендами, можно сделать вывод, что в одежде они играют больше эстетическую роль, нежели информативную. Благодаря своей оригинальности, многие иностранцы могут использовать кириллицу, как символ или ассоциацию к какому-нибудь объекту или явлению, который возникает у них в голове.

Мы провели опрос студентов Оренбургского государственного университета на предмет знания и понимания тех надписей, которые присутствуют у них на элементах одежды. Нами были заданы вопросы следующего характера:

1) знают ли они перевод фразы (при условии, что она представлена на латинице);
2) для чего эта надпись, что она транслирует окружающим, какие функции, по их мнению, несёт.

Нам было интересно рассмотреть, насколько популярная кириллица среди студентов и разобрать функции одежды на приведенных ниже примерах. По данным нашего исследования, большинство студентов (60% процентов) всегда переводит надписи, ведь им важен их смысл и ожидаемый посыл. Например, надпись на рубашке со стороны спины «AntiSocial Social Club» («Антисоциальный социальный клуб», перевод наш) демонстрирует отношение студента к окружающему миру благодаря когнитивной функции. Остальная часть респондентов (это 40%) не знает перевода фразы на собственной одежде и не задумывалась над ее переводом. Например, на свитшоте одного студента большая надпись «Just Chill» («Просто расслабься», перевод наш) имела оригинальный внешний вид. Таким образом, эстетическая функция среди опрошенных студентов играет намного больше роли, чем когнитивная, информативная и прагматическая.

Переходя ко второму вопросу, затрагивающему функции надписей на одежде, студенты предложили эстетическую и коммуникативную функции, которые, на наш взгляд, являются самыми распространенными. Например, у одного студента на кофте присутствовала следующая фраза: «I want to shock the world with Dior» («Я хочу поразить мир с помощью бренда Диор», перевод наш). Данная надпись выражает принятие, «неотвержение» покупателем бренда, даже если тот не знает перевода всего текста, он видит наличие в нем названия бренда. Кроме того, здесь показаны намерения влияния на окружающую среду, что можно отнести к прагматической функции. Приведем еще один пример, представленный кириллицей – футболку с эпатажной надписью: «Всё очень круто, но надо переделать». По словам девушки, данная фраза олицетворяет её студенческую повседневность, когда многие преподаватели просят скорректировать выполнение определенного вида работ, особенно научную.

Таким образом, мы проанализировали надписи на одежде студентов Оренбургского государственного университета. Все рассмотренные примеры мы квалифицировали в соответствии с несколькими признаками: во-первых, все надписи можно разделить на то, каким алфавитом они написаны. Во-вторых, каждое слово / фразу на одежде можно отнести к одной из трёх функций: когнитивной, информативной, прагматической. В нашей статье мы также выявили эстетическую и коммуникативную функции надписей на одежде. В-третьих, надписи могут быть употреблены на любом элементе гардероба, что показывает их универсальность. Более того, надписи на одежде могут стать частью СМИ, транслируя важные моменты во всех сферах жизни людей.

Список литературы

1. Дергилева М.В. Английские надписи на одежде как новое средство коммуникации // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2021. № 12 (80). [Электронный ресурс].- Режим доступа:

https://scipress.ru/philology/articles/anglijskie-nadpisi-na-odezhde-kak-novoe-sredstvo-kommunikatsii.html (Дата обращения: 27.12.2021 г.)

2. От «Спаси и сохрани» до «Волк оф шейм»: как кириллица стала модной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://theblueprint.ru/fashion/industry/cyrillic-in-fashion

3. Русская коллекция Готье, повлиявшая на развитие логомании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://svadba1000.ru/moda/60191-russkaya-kollektsiya-gote-povliyavshaya-na-razvitie-logomanii.html

4. Todorović T., Toporišič T. Language of Dressing as Communication System and its Functions – Roman Jakobson's Linguistic Method. In *Fibres and Textiles in Eastern Europe* 25(5): 127, October 2017. [Electronic resource]. Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/320737083_Language_of_Dressing_as_Communication_System_and_its_Functions_-_Roman_Jakobson's_Linguistic_Method

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бочкарева Т.С., канд.пед.наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Эффективность функционирования педагогической системы зависит от факторов, обстоятельств, которые определяются как условия. В педагогике данные условия не являясь сами по себе причиной событий, в то же время усиливают или ослабляют действие причины. Именно с таких позиций условия и определяются как факторы, события от которых зависит эффективное функционирование педагогической системы.

Понятие "педагогические условия" определяется как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешность достижения поставленной задачи. В теории воспитания условия рассматриваются как среда, в которой протекают те или иные педагогические процессы.

В данной статье рассматриваются условия как совокупность обстоятельств, способствующих развитию речевой культуры, как преподавателей, так и студентов. Мы выделяем следующие условия: учет особенностей развития свойств и структурных компонентов речевой культуры. Развитие речевой культуры преподавателя и студентов успешно, если оно организовано как целостный процесс, в результате которого наблюдаются положительные сдвиги в компонентах речевой культуры: мотивационном, содержательном, коммуникативном. Осознание значимости речевой культуры личности способно дать положительный импульс развитию качеств речи и речевых умений в соответствии с идеалом. Мотивационный компонент в определенной степени прогнозирует развитие других компонентов речевой культуры. Мотивационный компонент в структуре речевой культуры представлен знаниями и мотивами в сфере речевого общения. Содержательный компонент представлен качествами речи. Качества речи являются основой речевой культуры. Развитие качеств речи является целенаправленным процессом. Работа по их совершенствованию ведется преподавателями не только на занятиях, но и во внеаудиторное время. Коммуникативный компонент является основным в сфере речевого общения. Развитие этого компонента способствует сознательному отбору языковых средств, необходимых в той или иной ситуации. Развитие этого компонента зависит от

социальных условий жизни и деятельности человека, является результатом его общения и взаимодействия с другими людьми [2].

С развитием и совершенствованием речевой культуры речь студентов претерпевает изменения. Студенты начинают использовать в своей речи средства словесной образности, что обеспечивает эмоциональность и выразительность речи, умело проводят отбор языковых средств, подходящих для определенных условий общения, работают над совершенствованием своих качеств речи, что непосредственно влияет на развитие общей культуры.

Различные предметы, изучаемые в университете, выдвигают на первый план те или иные структурные компоненты и особенности речевой культуры студентов и преподавателей. Это обусловлено тем, на какие сферы мышления, прежде всего, воздействует речь учителя. Другими словами, специфика речевой культуры зависит от функциональной потребности [1].

Развитие речевых характеристик преподавателей, которые способствуют пониманию содержания учебного материала.

В современном обществе возникла острая необходимость повышенного внимания каждого преподавателя к речевой культуре в рамках университетского образования.

Практика работы в высших учебных заведениях показывает, что основная нагрузка по формированию всей системы речевых умений и качеств речи сейчас обычно ложится на преподавателей гуманитарного цикла дисциплин: филологов, историков, философов, психологов, педагогов, преподавателей иностранного языка.

Преподаватели выступают перед студентами, демонстрируя все свои умения нарисовать словом общественно-историческую эпоху, яркие запоминающиеся биографии и судьбы деятелей мировой истории и культуры, пересказать тот или иной эпизод, выразительно зачитать отрывок, вступить в полемику, обосновать свое мнение. От этого зависит образовательный и воспитательный эффект занятия. На таких занятиях у студентов наиболее полно развиваются такие качества речи, как богатство словарного запаса, выразительность, эмоциональность речи, содержательность, образность.

Естественный цикл дисциплин занимает положение между гуманитарными и точными предметами. С одной стороны занятие имеет форму литературного рассказа, а с другой стороны оно насыщено большим количеством конкретных понятий, терминов и т.д. При работе над речевой культурой на таких занятиях на первый план выступают такие качества речи, как правильность речи, богатство словарного запаса (особенно в плане

терминологической наполняемости речи), ясность изложения мысли, развиваются умения задавать вопросы, доказывать и т.п.

Точные науки в первую очередь опираются на цифры, формулы, законы и теоремы. При развитии речевой культуры студентов на занятиях химии, теоретической механики, высшей математики, сопротивление материалов в первую очередь обращается внимание на развитие логичности, точности выражения мысли, системности изложения, наполняемость речи терминами и их точное использование. Кроме того, развиваются умения доказывать, отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы и отвечать на них.

Однако проблемами речевой культуры сталкиваются в большей или меньшей степени все преподаватели, независимо от того, какой предмет они преподают. Работа над развитием речи, развитием речевой культуры - важнейшая педагогическая проблема межпредметного характера [5].

Каждому преподавателю необходимо рассматривать речевую культуру в учебном процессе в рамках университетского образования как педагогическую проблему и ценность, потому что развитие познавательной деятельности и общения органично связано с развитием речевой культуры, они взаимообусловлены. От понимания преподавателем задач по развитию речевой культуры - своей и студентов - в конечном итоге зависит и совершенствование учебного процесса и воспитания общей культуры студентов, формирование их личности.

Эти задачи мы сводим к следующему:

- работать над формированием и совершенствованием качеств речи, над развитием речи как средства многозначного выражения идей, мыслей, чувств, переживаний, отношений, как средства воздействия на других;

- предъявлять повышенные требования к своей речи как эталону, образцу речи для студентов;

- вести систематическую борьбу с неряшливастью речи, ее примитивностью на своих занятиях и во внеаудиторное время;

- обращать особое внимание на вопросы студентов, их характер, учить студентов задавать вопросы, размышлять над ними. Все это способствует развитию их речевой культуры.

Развитие речевой культуры студентов на занятии по любому предмету может быть реализовано путем использования личностно-ориентированных методик или программ развития речевой культуры студентов, включенной в рабочую программу по какой-либо дисциплине. В подобной программе ставятся цели и задачи развития трех компонентов речевой культуры: мотивационного, содержательного, коммуникативного, представленных

знаниями, мотивами, качествами речи и общей культурой личности. Эти программы используются с учетом специфики предмета и его влияния на качества речи. Результатом реализации программ является не только качественный сдвиг в компонентах речевой культуры, но и личностные достижения студентов.

Таким образом, следующее условие - ориентация преподавателя на личностные достижения студента при развитии его речевой культуры.

Классификация достижений студентов может быть основана на различных характеристиках. Например, комплексная характерис-тика коммуникативных, общеучебных, общекультурных, социаль-ных, профессиональных, исследовательских навыков и умений студентов.

Мы предложили свою классификацию уровня личностных достижений каждого студента. Данная классификация состоит из четырех компонентов:

1) академические достижения;
2) коммуникативные умения, в основе которых лежит развитие и совершенствование речевой культуры;
3) творческая деятельность;
4) социальная активность внутри и вне университета.

По нашему мнению, данная характеристика позволяет определить динамику направления развития личности студента и выявление перспектив этого развития [6].

Всем известно, что в деле воспитания и обучения мелочей нет. Поэтому нельзя недооценивать роль подражательного момента в воспитании и обучении. Нельзя забывать об огромном влиянии личности преподавателя на студента. Необходимо использовать в благоприятных целях стремление студентов подражать речевому стилю педагога. При помощи подражания можно и нужно направить развитие речевых навыков студентов в нужное русло.

Следующее важное условие для эффективного развития речевой культуры - создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии.

Способность преподавателя создать для студентов благоприятную атмосферу на занятии стимулирует их активность. Благополучная атмосфера отражается на процессах познания и общения.

Наше исследование показало, что благожелательный тон преподавателя, создаваемый им психологический комфорт на занятии способствует тому, что у студентов исчезает боязнь высказываться вслух при любой аудитории. Это стимулирует желание учиться, стремление развивать свою речевую культуру. Необходимо, чтобы каждый преподаватель задумывался над созданием именно такой обстановки на занятии.

Эмоционально-благополучная атмосфера на занятии создается преподавателями для того, чтобы студенты могли сами анализировать свои ответы, ответы своих одногруппников, свободно высказывали свою точку зрения. Преподаватели должны высказывать положительные суждения по поводу речи студентов, стараться показать прогресс в совершенствовании отдельных качеств речи, найти необходимые речевые выражения в той или иной ситуации.

Созданный преподавателем эмоциональный тонус студента должен способствовать благополучному протеканию занятия.

Преподавателю необходимо создание такой атмосферы на занятии, которая рождает желание выразить свое отношение к происходящему, испытывать удовольствие от собственных речевых возможностей, от собственного продвижения и успешного выполнения речевых действий. Преподаватель должен уделять особое внимание разнообразным эмоциональным речевым проявлениям студентов.

Благоприятная атмосфера на занятии помогает студенту проявить собственное "Я". Студенту предоставляется возможность овладеть вниманием своих товарищей и преподавателя, сообщить что-то новое, раскрыть свои творческие речевые возможности.

Таким образом, создание благоприятной эмоциональной атмосферы на занятии - важнейшее условие совершенствования речевых умений, качеств речи студентов и развития его речевой культуры.

Совокупность этих условий обеспечивает успешную деятельность преподавателя по развитию речевой культуры студентов через программу по развитию речевой культуры студентов, что способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса в целом.

Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Развитие речевой культуры студентов. / Т.С. Бочкарева – Вестн. Оренб. гос. ун-та. – Оренбург, 2001. – №2. – С. 58-63.

2. Бочкарева, Т.С. Учебный процесс в условиях университета как основной фактор развития речевой культуры и аксиологического потенциала личности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар. 2013. №4. С. 108-111.

3. Богомолова, А.Ю., Бочкарева Т.С. Сложность определения понятия «концепт» и история его развития в научной теории // Вестник Оренбургского государственного университета, 2014.№11. С. 83-87.

4. Дускаева, Л.Р.: Стилистика официально-деловой речи./ Л.Р.Дусакаева. - М.: Академия, 2011.-210с.

5. Еремина Н.В., Томин В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2772-2778.

6. Сахарова Н.С., Томин В.В. Развитие полиэтнической компетентности студентов университета в процессе кросскультурного взаимодействия // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. № 2. С.144-152.

7. Слепович, В.С. “ Business Communication”. / В.С.Слепович. - Минск, Издательство “Белорусский Дом Печати”, 2002. – 353с.

8. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www. learn - english. ru.

9. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www. rusnauka.com.

ПЕРЕВОД КИНОФИЛЬМОВ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Будера Ю.С., Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Целью данной статьи является определение и описание различных способов адаптации (субтитрирование, закадровое озвучивание, дубляж) иностранных фильмов на русский язык.

Актуальность статьи заключается в недостаточной изученности способов перевода кинофильмов как вида переводческой деятельности в связи с постоянным увеличением объема аудиовизуального контента.

В настоящее время продукция киноиндустрии пользуется популярностью в сфере развлечений и искусства, и спрос на произведения кинематографа высокого уровня только возрастает. Несмотря на то, что ежегодно на экраны выходит большое количество кинокартин отечественного производства, значительную часть рынка занимают иностранные фильмы самых разных жанров и на разных языках. В связи с процессом глобализации и резко возросшим за последние годы интересом к изучению иностранных языков, среди которых и французский язык, часть населения предпочитает смотреть зарубежные кинокартины на языке оригинала. Однако большинство русскоговорящих зрителей по-прежнему делает выбор в пользу фильмов со звуковым переводом по разным причинам, например, из-за недостаточного уровня владения языком. В связи с этим возникает потребность в качественном переводе фильмов.

Как и любой вид перевода, перевод произведений кинематографа тоже имеет ряд особенностей и трудностей, с которыми в ходе работы сталкивается переводчик. В «Толковом переводоведческом словаре» Л.Л. Нелюбина комбинированность киноперевода объясняется тем, что «перевод кино- и видеоматериалов сочетает черты синхронного, последовательного и письменного перевода в зависимости от цели и характера работы (перевод на аудиторию, для дубляжа, озвучивание и пр.)» [5].

В свою очередь Ю.Л. Оболенская считает, что перевод художественных фильмов – это особый вид художественного перевода, непосредственной задачей которого является «осуществление полноценной межъязыковой эстетической коммуникации путём интерпретации исходного текста, реализованной в новом тексте на другом языке» [6]. Однако перевод документального кино, как одного из жанров, также может быть включён в данное определение, поскольку в нём, как правило, встречается техника монтажа, при которой эпизоды монтируются не всегда хронологически, что может привносить с собой определенный элемент художественности.

Перевод любого фильма – как художественного, так и документального – всегда неразрывно связан с определёнными трудностями не только

лингвистического, но и технического характера, что напрямую влияет на степень эквивалентности и адекватности перевода в отношении к оригиналу, а также его техническому воплощению на экране (например, синхронность артикуляции актёров и реплик дублёров).

Прежде всего, для того, чтобы разобраться в этих особенностях, следует обратиться к истории кинематографа, которая берет начало в конце XIX века и входит в фазу активного развития примерно к 30-м годам прошлого столетия.

Стоит заметить, что в то время переводчикам не нужно было синхронизировать текст перевода с артикуляцией актеров, так как фильмы имели только звуковое сопровождение, а перевод текста не имел отличий от перевода литературных произведений.

Зрители получали вербальную и невербальную информацию не одновременно, а последовательно. По этой причине переводчиками не учитывался прагматический аспект текста перевода, в большинстве случаев переводчик даже не имел возможности ознакомиться с видеорядом, то есть с невербальной составляющей.

С появлением звукового кинематографа (фильмов с аудио-рядом) такой вид перевода утратил актуальность. Несомненно, фильмы с субтитрами, являющиеся усовершенствованной технологией перевода немого кино, на сегодняшний день остаются одним из самых популярных и распространенных форматов киноперевода.

Считается, что создателем этого способа является киновед и переводчик Г.Г. Вайнберг. Изначально такой вид перевода не был особо востребован, однако невозможно было отрицать, что он обладает рядом преимуществ.

Распространение субтитрирование получило в основном в небольших странах, например, в Бельгии, Швеции, Португалии. Данный факт объяснялся скромными кассовыми сборами ввиду небольшого населения этих стран. На субтитрирование фильмов требуется гораздо меньший бюджет, чем на профессиональное дублирование зарубежных картин, ежегодно выходящих на экран в большом количестве.

Использование субтитров предполагает полное сохранение исходного звукоряда кинофильма. Переведенные реплики персонажей воспроизводятся в нижней части экрана в виде текста [2]. Однако существует ряд строгих правил субтитрирования, которые переводчику необходимо соблюдать.

Переводчику следует перевести фразу таким образом, чтобы финальный вариант уместился в ограниченное количество строк и знаков, определенных международными стандартами скорости чтения и отображения субтитров на экранах. Кроме того, субтитры должны совпадать со сменой планов в кадре, что сокращает время перевода [3].

Однако перевод фильмов под субтитры имеет ряд отличий от перевода, выполненного для последующего закадрового озвучивания и дублирования. В первых переводах, выполненных под закадровое озвучивание, не были учтены технические ограничения. Такой перевод кинотекста был максимально стандартизирован, а потому в некоторых случаях неточен.

Стоит отметить, что в настоящее время технология закадрового перевода практически не изменилась, так как, по словам многих исследователей, минимальное количество трудностей в работе с закадровым озвучиванием не ограничивает переводчиков техническими усложнениями работы. Закадровый перевод и дубляж в определенном смысле схожи, потому что трудности, с которыми переводчики сталкиваются при выполнении данного вида работы, практически идентичны: учет темпа речи и синхронности артикуляции актеров и реплик дублеров.

Для дубляжа ключевой проблемой является необходимость выполнить перевод таким образом, чтобы артикуляция языка оригинала совпадала с артикуляцией переводящего языка настолько, насколько это возможно. Такое соотнесение движений артикуляционного аппарата называется липсингом. В закадровом переводе липсинг не учитывается, что делает этот вид перевода несколько проще.

Следовательно, единственное отличие закадрового озвучивания и дубляжа – это отсутствие оригинальной звуковой дорожки на фоне, что, разумеется, не упрощает задачу переводчиков кинофильмов.

Говоря о закадровом озвучивании, можно разделить этот вид перевода на две категории. К первой категории относятся случаи, когда озвучивание выполняют профессиональные актеры дубляжа, но на фоне слышна звуковая дорожка оригинала. Такой вариант часто используют современные компании по озвучиванию фильмов («LostFilm», «New Studio», «Кубик в кубе»).

Этот вид адаптации обычно не принято выделять в отдельную категорию, его скорее считают разновидностью закадрового перевода, несмотря на то, что он имеет ряд особенностей, отличающих его как от профессионального дублированного перевода, так и от одноголосого закадрового озвучивания.

Отличие от дубляжа заключается еще и в том, что зритель слышит оригинальный текст. Следовательно, проработка звуковой дорожки является менее детальной в интонационном плане (например, один актер дубляжа может озвучивать несколько ролей).

В озвучке фильма под дубляж принимает участие целая команда профессиональных актеров. Данный вид перевода характеризуется значительным сокращением материала. Это вызвано необходимостью совпадения артикуляции актеров с переводом их реплик на другом языке. Такой метод озвучивания является весьма дорогостоящим.

Широкое распространение дубляж получил в СССР и позже в России. Отчасти это было связано с тем, что в соответствии с государственной идеологией вся поступавшая в страну заграничная кинопродукция должна была проходить строгий контроль и цензуру. В результате сложилась российская школа кинодубляжа, благодаря чему на русский язык ежегодно дублировалось более ста иностранных игровых и неигровых фильмов, а для зрителей гораздо привычнее стало воспринимать иностранное кино в дублированном варианте [4].

Одно из главных преимуществ дубляжа заключается в том, что данный вид перевода удобен для восприятия. Все внимание зрителей сосредоточено на действиях, происходящих на экране, что позволяет не отвлекаться на чтение субтитров [2].

Ко второй категории закадрового озвучивания относится вся продукция с нелицензированным переводом, по-другому такой перевод обычно называют «пиратским». Однако это не является показателем низкого качества фильмов, выпускающихся с таким переводом, так как многие компании, занимающиеся нелицензированными записями, делают качественный многоголосый перевод и даже приглашают профессиональных актеров озвучивания для работы над некоторыми проектами, как это делает упомянутая выше студия перевода «New Studio». Таким образом, оба подвида данной адаптации незначительно уступают друг другу и могут быть в равной степени востребованы и популярны.

Несмотря на то, что существуют разные взгляды на способы перевода фильмов, многие лингвисты предлагают свои варианты классификаций. Среди них и переводчица с русского языка М. Берди, которая в одной из своих статей выделила следующие виды киноперевода [1]:

1 Работа синхронного переводчика.

В этом случае синхронист переводит фильм без опоры на монтажные листы. Иногда он вынужден переводить фильм без предварительного просмотра, пытаясь как можно точнее передать его содержание.

2 Озвучивание фильма одним актёром или самим переводчиком.

При этом сохраняется оригинальный звукоряд, что даёт возможность зрителю оценить эмоциональную составляющую фильма, а также разграничить реплики разных персонажей. Данный вид перевода также известен под названием «псевдодубляж».

3 Озвучивание фильма двумя актёрами – мужчиной и женщиной при сохранении оригинального звукоряда.

4 Полный дубляж фильма.

При таком виде перевода происходит полная замена реплик на языке оригинала на язык перевода с максимально возможным совпадением артикуляции.

5 Использование титров при полном сохранении исходного звукоряда.

Таким образом, каждый способ перевода фильмов имеет как преимущества, так и недостатки, ограничивающие вариативность действий переводчика. Переводчику необходимо учитывать тот факт, что любое искажение содержания в угоду попадания в хронометраж или для сохранения национального колорита языка оригинала в тексте перевода, может привести к существенному искажению смысла. В таком случае переводчику необходимо принять решение, что важнее: сохранение смысла исходного высказывания или лингвистическое адаптирование фразы, продиктованное выбранным способом перевода кинофильма, будь то субтитрирование, закадровое озвучивание или профессиональный дубляж.

Список литературы

1 Берди, М. Киноперевод: мало что от Бога, много чего от Гоблина / М. Берди, Д.М. Бузаджи, Д.И. Ермолович // Мосты: журнал переводчиков, 2005 – №4. – С. 57.

2 Егорова, Т.А. Субтитрование и дубляж. Определение, сравнение методик. Плюсы и минусы [Электронный ресурс] / Т.А. Егорова // Вестник науки и образования, 2019. – С. 46-50. – Режим доступа: https://cyberleninka.m/artide/n/subtitrovanie-i-dublyazb-opredelenie-sravnenie-metodik-plyusy-i-minusy (дата обращения: 11.01.2023).

3 Земцов, С.С. Дублирование и субтитрование: о предпочтениях российского и западного кинозрителя / С.С. Земцов // European Student Scientific Journal, 2014 – №3. – С. 6.

4 Матасов, Р.А. Перевод кино/видео материалов: лингво-культурологические и дидактические аспекты / Р.А. Матасов // М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2010 – С. 211.

5 Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Нелюбин Л.Л. // Москва: Флинта : Наука, 2003 – С. 320.

6 Оболенская, Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода. Судьбы произведений русских писателей XIX века в Испании и Латинской Америке / Ю.Л. Оболенская // М. : Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 1998. – С. 311.

КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Быкова А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В современном мире возникают новые тенденции в сфере обучения и изучения иностранных языков. Развитие международного рынка труда и расширение международных связей привели к появлению потребности в подготовке профессионалов, владеющих иностранными языками. Поскольку в условиях формирования глобального информационного общества приобретают особую важность вопросы коммуникативного взаимодействия и сотрудничества, одной из главных целей обучения становится подготовка обучающихся, готовых к социальному взаимодействию на родном и иностранном языках, а также к эффективной коммуникации в мультикультурном обществе [1].

Многие ученые считают, что преподавание иностранного языка должно носить коммуникативно ориентированный характер, иметь практическую и функционально-деятельностную направленность, поскольку коммуникативная методика подготавливает учащихся к общению с носителями других языков и культур [1, 3]. А.И. Галеева и В.Л. Гатауллина полагают, что в современной системе образования развитие коммуникативной культуры личности выходит на первый план [3].

Однако, помимо готовности к продуктивному коммуникационному взаимодействию, обществу нужны инициативные специалисты, которые способны быстро ориентироваться в постоянно меняющемся мире и достигать успеха в своей деятельности. Творческая деятельность помогает развивать эмоциональную и интеллектуальную сферы личности. Поэтому коммуникативно-творческий подход в обучении иностранным языкам становится основополагающим и эффективным.

Реализация коммуникативно-творческого подхода возможна в самых разнообразных формах. Среди заданий, которые базируются на коммуникативно-творческом подходе, наиболее часто встречаются сюжетно-ролевые игры, методы мозгового штурма, игры на совместное придумывание сказок, интервью, ток-шоу и многие другие. Ученые также предлагают задания с применением рисунков, в которых может быть нарушена последовательность событий, на основе которых требуется составить рассказ или описание изображенных ситуаций, выразить собственное мнение о происходящем [4]. Такие задания обеспечивают мотивационно-побудительный уровень общения, а также помогают создать особую атмосферу на занятии, которая приближена у естественным условиям общения [2].

В рамках коммуникативно-творческого подхода мы предлагаем метод анкетирования в качестве результативной формы проведения занятий испанского языка.

Под анкетой мы понимаем систему вопросов, которые направлены на выявление характеристик какого-либо объекта или предмета [6]. Метод анкетирования преимущественно используется в научных или маркетинговых исследованиях. Вопросы анкеты могут как открытыми (специальные вопросы), так и закрытыми (общие и альтернативные вопросы).

Ученые О.Н. Фетюхина и Л.В. Акопджанян предлагают классификацию открытых вопросов:

1. Неструктурированный вопрос (не предполагает конкретную формулировку ответа), например, ¿Qué piensas de los problemas ambientales en el mundo?
2. Подбор словесных ассоциаций (респондент называет слова или фразы, которые у него ассоциируются с предложенными словами), например, ¿Cuáles son tus asociaciones con la palabra “la casa”?
3. Завершение предложения (необходимо закончить предложенное предложение собственными мыслями): Me gusta hacer submarinismo porque...
4. Завершение рассказа (респонденту предлагается закончить незавершенную ситуацию-рассказ): Una persona querida te ha ofendido mucho y te sientes…
5. Завершение рисунка (необходимо представить себя на месте одного из нескольких героев, которые изображены на рисунках, и от его имени выразить свое мнение): Hay dos personas en la imagen. Hablan de viajes. Uno de ellos piensa que no es importante a viajar porque hay libros sobre viajes y no tiene sentido gastar dinero en viajes. ¿Qué puedes decirle?
6. Тематический тест на восприятие (придумать рассказ по представленной картинке): Hay dos personas en la imagen. Están en el supermercado. ¿Qué está pasando y qué puede pasar? [6]

Выше представленная классификация может послужить подспорьем для использования метода анкетирования на занятиях. Также мы рекомендуем использовать такой тип заданий после прохождения темы, после ознакомления и закрепления лексического материала в рамках данной темы.

Реализация метода анкетирования происходит в несколько этапов.

I. Прежде всего учащимся дается задание составить 15-20 вопросов в настоящем времени изъявительного наклонения (Presente de indicativo), обращаясь на «ты» (“tú”), используя пройденный лексический материал.

Следует отметить, что в испанском языке глаголы настоящего времени имеют разные окончания в зависимости от лица и группы спряжения. Так, глаголы имеют следующие окончания:

Таблица 1 – Личные окончания глаголов в Presente de indicative

	1 группа	2 группа	3 группа
yo	-o	-o	-o
tú	-as	-es	-es
él, ella, usted	-a	-e	-e
nosotros/as	-amos	-emos	-imos
vosotros/as	-ais	-eis	-is
ellos, ellas, ustedes	-an	-en	-en

Однако в испанском языке также существует 6 групп отклоняющихся глаголов, что является особенностью испанской грамматики.

1(а) группа: корневая гласная -е в ударной позиции преобразуется в дифтонг ie (pensar – pienso, piensas, piensa, pensamos, pensáis, piensan).

1(б) группа: корневая гласная -о в ударной позиции преобразуется в дифтонг ue (jugar– juego, juegas, juega, jugamos, jugáis, juegan)

2 группа: корневая гласная -е в ударной позиции преобразуется в -i (pedir – pido, pides, pide, pedimos, pedís, piden).

3 группа: корневая гласная -е в ударной позиции преобразуется в дифтонг -ie (preferir – prefiero, prefieres, prefiere, preferimos, preferís, prefieren).

4 группа: например, в глаголе dormir корневая гласная -о в ударной позиции преобразуется в дифтонг -ue (dormer – duermo, duermes, duerme, dormimos, dormís, duermen).

5(а, б) группа: основа в 1 лице единственного числа оканчивается на -zc, а затем прибавляется окончание (conocer – conozco, conoces, conoce...;).

6 группа: глаголы, оканчивающиеся на -uir во всех лицах, кроме 1 и 2 множественного числа, меняют -i на -y (construir – construyo, construyes, construye, construimos, construís, construyen).

Отдельным блоком в испанском языке идут глаголы индивидуального спряжения, которые имеют особую основу и корневые изменения:

(hacer – yo hago...ellos hacen; decir – yo digo... ellos dicen, poner – yo pongo; venir – yo vengo; saber – yo se ...ellos saben; ir – yo voy...ellos van; ver – yo veo... ellos ven; ser – yo soy...tu eres...ellos son и так далее). Спряжение этих глаголов нужно выучить наизусть.

Так, учащиеся, выполняющие такое задание, должны хорошо владеть лексическим материалом, а также уже знать все особенности преобразований глагола в Presente de Indicativo. Если группа учащихся недавно познакомилась с грамматическим материалом или уровень владения испанским языком низкий, то необходимо перед проведением анкетирования повторить спряжение глаголов в настоящем времени.

В зависимости от возраста, уровня владения испанским языком, темы занятия задание может варьироваться: могут меняться требуемые типы вопросов в анкете (используя классификацию открытых вопросов, вопросы завершение рассказа, рисунка и тематический тест на восприятие подходят

учащимся с уровнями B1 и выше), использование прошедшего и других времен, употребление сослагательного наклонения и так далее.

Более того, в зависимости от темы условия составления анкеты также могут меняться. Например, могут добавляться элементы ролевой игры: в рамках темы «La Comida» – «Вы хотите открыть ресторан, который будет пользоваться популярностью у подростков/взрослых. Но вы не знаете, какие блюда стоит включить в меню. Необходимо составить и задать вопросы партнеру, чтобы выяснить предпочтения подростков/взрослых в еде»; в рамках темы «Hogar, Dulce Hogar» – «Вы не знаете, что подарить другу на день рождения. Составьте и задайте ему вопросы о его предпочтениях, чтобы на основе его ответов получить список подходящих для него подарков»; по теме «Carácter y Personalidad» необходимо узнать своего партнера, черты характера, чтобы составить его психологический портрет.

Развивающий потенциал таких заданий огромен, поскольку они требуют от учащихся провести множество видов работ с информацией: анализ, синтез, группировка, а также отсеять несущественные полученные данные, на их основе сделать вывод. Составление анкеты и дальнейшая работа с ней напрямую развивает критическое мышление.

Приводим пример общих, альтернативных и специальных вопросов в настоящем времени по теме «Ocio y Aficiónes», которые могут составить учащиеся с уровнем владения испанским языком A2:

1. ¿Te gusta ir a las galerías de arte?
2. ¿Prefieres más leer líbros o ver películas? ¿Por qué?
3. ¿Quiéres aprender a tocar instrumentos musicales?
4. ¿ Cuál es tu película favorita? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es tu afición favorita? ¿Por qué?
6. ¿Qué haces en tu tiempo libre en invierno?
7. ¿Qué música prefieres escuchar? ¿Por qué?
8. ¿Te gusta salir con tus amigos?
9. ¿Haces deporte? ¿Por qué?
10. ¿Juegas al ordenador?
11. ¿Sabes montar a bici?
12. ¿Limpias la casa a menudo?
13. ¿Te gustan los juegos de mesa? ¿Por qué?
14. ¿Corres por el parque por la mañana?
15. ¿ Qué sabes cocinar? ¿Por qué?

II. После составления вопросов анкеты, которая может быть оформлена в зависимости от пожеланий интервьюера (многие учащиеся продумывают стиль анкеты, ее внешний вид, шрифт написанных вопросов и так далее), учащиеся работают в парах, по очереди задавая друг другу вопросы и записывая полученные ответы на них. Следует попросить учащихся отвечать максимально развернуто для достижения наибольшего результата. Поскольку работа происходит в парах, у учащихся есть возможность раскрыться и проявить себя.

Во время индивидуальной работы и работы в парах преподаватель следит за ходом работы, обращая внимание на допущенные ошибки или возникшие сложности при ответах на вопросы.

III. После получения ответов учащиеся составляют текст про своего партнера на основе полученных ответов, добавляя свои замечания и наблюдения, чтобы в итоге получился полноценный связный текст.

Важно подчеркнуть, что на каждом этапе применения метода анкетирования учащиеся используют лексический материал, в частности испанские глаголы, в различных вариациях: сначала учащиеся составляют вопросы, спрягая глаголы во 2 лице единственного числа, затем выражают свое мнение с использованием тех же глаголов в 1 лице единственного числа, после этого текст составляется от 3 лица единственного числа. Данное задание является эффективным средством отработки грамматического материала с активизацией его в речь.

IV. На последнем этапе учащиеся представляют полученный текст, рассказывая его. Рекомендуется перед представлением рассказов дать задание слушателям, чтобы, например, после презентации проголосовать за самые веселые или развернутые ответы или интересно представленный материал, вследствие этого все учащиеся будут задействованы в работе.

Так, во время работы с анкетами учащиеся работают индивидуально, в парах, а также со всей группой. Некоторые ученые уверены, что чередование групповой и индивидуальной работы, а также работы в парах ведет к постоянному обмену мнениями, что, в свою очередь, создает творческую атмосферу [5]. Более того, при таком чередовании объем усвоения грамматического и лексического материала значительно повышается.

Таким образом, коммуникативно-творческий подход дает учащимся возможность закрепить полученные знания, создает естественные условия для общения и реализации творческого потенциала личности, способствует развитию критического мышления учащихся и повышению их мотивации к изучению испанского языка.

Список литературы

1. Алимова, Р.Р. Актуальные вопросы преподавания испанского языка в вузе на современном этапе / Р.Р. Алимова, Р.А. Гонсалес // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2018. – №2. – С. 230-235.

2. Боц, А.М. Технология коммуникативно ориентированного подхода в обучении грамматике испанского языка (на примере современных грамматических пособий и учебно-методических комплектов испанских методистов: I. Molina, M. Alvarez, F. Castro, O. Cerrolaza и др.) / А.М. Боц // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №4. – С. 170-173.

3. Галеева, А.И. Развитие коммуникативной культуры при обучении испанскому языку / А.И. Галеева, В.Л. Гатауллина // Казанский лингвистический журнал. – 2018. – №2 (1). – С. 79-86.

4. Спатарь-Козаченко, Т.И. Способы создания естественных ситуаций общения на уроке иностранного языка / Т.И. Спатарь-Козаченко, Э.А. Гозалова, А.В. Королев // КПЖ. – 2018. – №6 (131). – С. 143-146.

5. Спатарь-Козаченко, Т.И. Формирование компетенций с учетом индивидуальной работы в интерактивном обучении на уроках испанского языка / Т.И. Спатарь-Козаченко // КПЖ. – 2018. – №1 (126). – С. 96-98.

6. Фетюхина, О.Н. Метод анкетирования в маркетинговых исследованиях фирм / О.Н. Фетюхина, Л.В. Акопджанян // Science Time. – 2016. – №2 (26). – С. 582-587.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «ПОЛДЕНЬ. XXII ВЕК» А. И Б. СТРУГАЦКИХ

Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

На первом этапе нашего исследования произведен анализ семантического пространства терминов, совпадающих в своем определении со словарным, в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век» [2].

Методом сплошной выборки из романа Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век» выделено 25 контекстов. Основным критерием их отбора являлось употребление в них научного термина с сопровождающей его авторской трактовкой.

Далее из контекстов выделялись семантические элементы, определяющие сущностные черты употребляемого термина. Так, например, из приведенных выше контекстов выделены следующие семантические элементы: «был легкой, быстроходной машиной»; «пятиместная открытая платформа»; «на четырех автономных гусеничных шасси»; «руки оттягивал»; «громоздкий», «со снятым предохранителем». Таким образом, всего из контекстов выделено 83 семантических компонента.

На следующем этапе формировались семантические поля, объединяющие все выделенные компоненты со сходным смысловым значением. Так, например, семантические элементы «был легкой, быстроходной машиной», «со снятым предохранителем», «на четырех автономных гусеничных шасси» отнесены к полю **«технические характеристики»**; «пятиместная открытая платформа», «громоздкий» – к полю **«внешнее описание»**; «руки оттягивал» – к полю **«свойства»**.

В результате проведения полевого анализа образовано 7 семантических полей, объединяющих в себя основные характеристики используемых терминов: **«обозначаемый предмет / явление», «внешнее описание», «технические характеристики», «свойства», «совершаемые операции», «принцип работы», «экстралингвистические факторы»**.

На следующем этапе выявлены наиболее значимые поля. Из данных таблицы следует, что наибольшим удельным весом обладает поле **«обозначаемый предмет / явление»** (удельный вес 25%). Такой показатель объясняется особенностями процесса определения термина, установление границ применения которого осуществляется путем сопоставления с обозначающим его объектом или признаком. При этом само именование и определяемая часть являются неотъемлемыми компонентами его структуры. [1, с.47]. Таким образом, трактовка термина через обозначаемый им предмет или явление является наиболее логичной конструкцией научного определения.

Заметим, что удельный вес остальных семантических полей находится в достаточно небольшом диапазоне (± 6%), что указывает на относительную равнозначность составляющих их компонентов.

Вторым по значимости является семантическое поле **«внешнее описание»** (удельный вес 15%). Наличие достаточного количества элементов данного поля свидетельствует о стремлении автора помочь читателю визуализировать те или иные объекты или явления, обозначенные терминами: «Но вот он медленно сползал в черную дыру, где жирно блестела глубокая вода. От воды валил пар. – Каверна, – хрипло сказал Новаго» [2, с.5-6].

Подробное описание действий, совершаемых описываемым объектом, также создает необходимую картину для понимания его назначения: «Это УСМ-16. Универсальная стиральная машина с полукибернетическим управлением. Стирает, гладит и пришивает пуговицы. Осторожнее! Не наступите» [Там же, с.122]. Именно поэтому семантическое поле **«совершаемые операции»** находится на третьей позиции по своему удельному весу (14%).

Семантические поля **«свойства»** и **«экстралингвистические факторы»** (удельный вес 13%) имеют равное значение при определении терминов. Это связано с тем, что составляющие их компоненты преимущественно дают дополнительную характеристику описываемого объекта, будь то его функции, воздействие на окружающее пространство либо история его создания. Более низкие показатели наполненности полей **«технические характеристики»** (удельный вес 10%) и **«принцип работы»** (удельный вес 9%) обусловлены научным характером их содержания, которое в художественном тексте используется в меньшей, но достаточной мере.

Следующий этап исследования – количественное выявление связей, определение силы взаимодействия между полями и построение графосемантической модели семантического пространства терминов в произведении Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век».

Для определения количества и силы связей между семантическими полями подсчитано количество сочетаний, которые каждое семантическое поле образует с каждым другим семантическим полем в рамках каждого контекста. Например, сочетание, «определяемый предмет – свойство» встречается в произведении пять раз. Всего возможных взаимных сочетаний полей – 19, а общее количество таких взаимодействий – 52. Исходя из этих данных, определен средний показатель, он равен приблизительно 3.

Таким образом, определено среднее максимально возможное количество взаимосвязей между полями в романе. Если взаимосвязей меньше среднего максимально возможного количества взаимосвязей, то такая связь между полями будет считаться слабой (обозначена пунктирной линией), если будет находиться в пределах от 3 до 5 включительно – средней (обозначена сплошной линией), если больше 5 – сильной (обозначена жирной сплошной линией).

Семантическое пространство научных терминов в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век» представлено в виде графосемантической модели на Рисунке 1.

На графосемантической модели ядерным является поле **«обозначаемый предмет / явление»**. Данное поле обладает большей валентностью (т.е. способностью образовывать большое количество взаимосвязей), поскольку образует наибольшее количество сильных связей с другими полями. Это обусловлено тем, что описание различных характеристик, свойств и признаков объекта чаще всего сопровождается определением того, чем данный объект является, что он обозначает. Так, в примере «Ридер – человек, способный непосредственно воспринимать и расшифровывать чужие мысли», прежде всего, указано, что под данным термином понимается человек [Там же, с.254]. Именно это указание помогает отнести свойство «непосредственно воспринимать и расшифровывать чужие мысли» к способности человека, а не какого-либо технического устройства. Данный пример также демонстрирует логическую связь семантического поля **«обозначаемый предмет / явление»** с семантическим полем **«свойства»**.

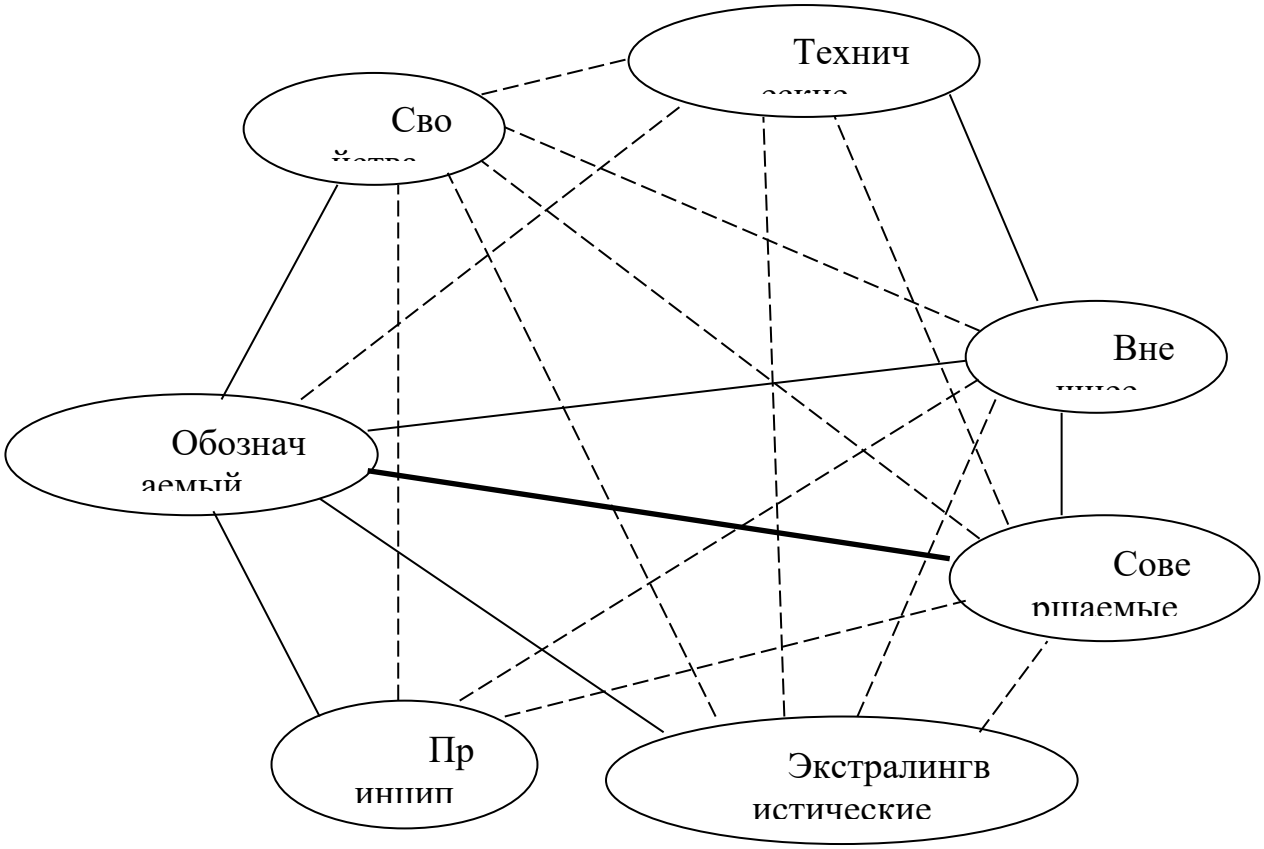

Рисунок 1 –Графосемантическая модель семантического пространства научных терминов в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век»

Такие же по силе связи наблюдаются с полями **«внешнее описание»**, **«принцип работы»**, **«экстралингвистические факторы»**,асамая сильная – с

полем **«совершаемые операции»**. Это объясняется последовательностью построения описания термина и раскрытия образа, создаваемого автором. Так, при описании киберов в первую очередь автор говорит о том, что это «машины», «великолепные озонаторы», «это не грубые механизмы вашего времени», «это квазиорганизмы», «маленькие добрые солдаты огромной славной армии ассенизации». Далее указываются совершаемые ими действия и операции: «они поедают мусор, сухие ветки и листья, жир с грязной посуды», «они еще и озонируют воздух, витаминизируют воздух, насыщают воздух легкими ионами». Определив обозначаемый данным термином предмет и его действие, автор переходит к описанию дополнительных его характеристик. Для этого дается их внешнее описание: «они с такими лопатками, с пылесосами»; описывается принцип их работы: «все это служит им топливом»; указываются экстралингвистические факторы: «в наше время никто не делает одноплановых машин» [Там же, с.112-113]. Такие взаимосвязи помогают автору создать полную картину описания обозначаемого термином предмета или явления, а читателю детально и всесторонне ее воспринять.

Стоит отметить, что между семантическими полями присутствует множество связей, которые представлены практически во всех их возможных взаимных сочетаниях. Это обусловлено, прежде всего, употреблением в художественном тексте научной терминологии, которая характеризуется наличием достаточного количества составляющих ее компонентов определения и логикой выстраивания связей между ними.

В ходе исследования проанализированы термины с сопровождающими их многокомпонентными описаниями (25 контекстов). Также выявлены термины, определение которых состоит из одного компонента: «Речь шла о наукевулканологии, о вулканах вообще и непокоренных вулканах в частности» [Там же, с.58]; термины, которые называются, но не получают авторского толкования: «Самое время сейчас им всем объединиться и строить прямоточники» [Там же, с. 36] (22 контекста). Такая особенность связана с художественным стилем изложения текста и желанием автора как помочь читателю сформировать понимание описываемой действительности, так и позволить ему самостоятельно определять значение того или иного предмета и явления.

Таким образом, проведен анализ модели семантического пространства научных терминов в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век» с помощью метода графосемантического моделирования. Основные сущностные черты научных терминов выражаются авторами через определение предмета или явления, которые тот или иной термин обозначает, т.к. именно предметное описание в наибольшей степени конкретизирует значение используемого термина. Описание обозначаемого предмета находится в непосредственной связи с описанием совершаемого этим предметом действия, ведь именно выполняемые операции раскрывают деятельностную составляющую семантики термина. Дополняют созданный автором образ, наполняют его деталями и фактами такие взаимосвязанные компоненты, как внешнее описание, свойства,

принцип работы, технические характеристики и экстралингвистические факторы. В совокупности эти составляющие придают значение не только тому, чем является и что совершает обозначаемый термином предмет, но и какими принципами и свойствами обусловлена его деятельность, в чем его особенность и какими отличительными чертами он обладает, позволяющими отнести такое описание к многокомпонентному определению научного термина.

На втором этапе исследования с помощью метода графосемантического моделирования так же произведен анализ семантического пространства терминов, являющихся авторскими новообразованиями, в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век». Из произведения отобраны 28 контекстов, содержащих употребление авторского термина с сопровождающим его описанием: «Поль вдруг вскочил и с необыкновенной живостью изобразил ракопаука. Отвратительный скрежещущий вой многоногого чудовища, пробирающегося через джунгли страшной Пандоры, огласил окрестности» [Там же, с.144]. Так, например, из приведенного выше контекста выделены следующие семантические элементы: «Поль вдруг вскочил и с необыкновенной живостью изобразил»; «отвратительный, скрежущий вой»; «многоногого чудовища»; «пробирающегося через джунгли страшной Пандоры». Таким образом, всего из контекстов выделено 206 семантических компонента, что значительно превышает количество семантических элементов термина при относительно равном количестве выявленных контекстов.

На следующем этапе формировались аналогичные семантические поля, объединяющие все выделенные компоненты со сходным смысловым значением. Так, например, из приведенного выше примера семантический элемент «Поль вдруг вскочил и с необыкновенной живостью изобразил» отнесен к полю «**экстралингвистические факторы**»; «отвратительный, скрежущий вой» – к полю **«свойства»**; «многоногого чудовища» - к полю **«обозначаемый предмет / явление».**

Наибольшим удельным весом обладает поле **«совершаемые операции»** (удельный вес 24%). Преобладание в семантическом пространстве авторских терминов компонентов данного поля свидетельствуют о том, что при описании автором созданного образа, его ключевые характеристики раскрываются, прежде всего, через описание совершаемых им действий или операций. Следует отметить, что в отличии от семантического пространства научных терминов, в семантическом пространстве авторских терминов преобладает описание не обозначаемого предмета, а совершаемого им действия. Такая закономерность объясняется характером процесса определения. Если для определения уже существующего термина достаточно и необходимо сопоставить его с некоторым известным объектом или явлением, то для раскрытия созданного автором неизвестного читателю образа может оказаться недостаточной или невозможной его ассоциация с реальным объектом. Поэтому полнота образа создается с помощью описания его поведенческих особенностей, особенностей процесса его функционирования и применения.

Аналогично трактуется значимость семантического поля **«свойство»** (удельный вес 18%), компоненты которого призваны дополнять созданный образ, расширять границы его восприятия читателем, характеризовать качественную сторону предмета или явления: «Характеризуются они редукцией третьей левой руки, парной к третьей правой гектокотилизированной, тремя рядами присосок на руках, полным отсутствием целома, необычайно мощным развитием венозных сердец, максимальной для головоногих концентрацией центральной нервной системы и некоторыми другими, не столь значительными особенностями» [Там же, с.274-275]. Такое описание «септоподов» создает довольно полное представление об особенностях их внутренней организации.

Как отмечалось ранее, семантическое поле **«обозначаемый предмет / явление»** (удельный вес 16%) занимает не ведущую, но так же значимую роль в описании авторской терминологии. Следует отметить, что определение объекта через объект является привычной, но не всегда доступной для читателя формой определения авторского термина, что является существенным различием в определении существующего термина или некоторого новообразования: «При деритринитации особенно опасны эти самые легенные ускорения. Откуда они берутся и в чем их суть – я совершенно не понял. Какие-то локальные вибрационные поля, гиперпереходыплазмы и так далее» [Там же, с.86].

Взаимосвязь образа объекта с характеристикой его внешности обусловливает следующую по порядку позицию поля **«внешнее описание»** (удельный вес 13,5%)**.** Характеристика объекта через описание его внешних признаков, наглядных особенностей объекта позволяет визуализировать его представление: «На гребне недалекого бархана, повернув к ним страшную треугольную голову, сидел мимикродон – двухметровый ящер, крапчато-рыжий, под цвет песка» [Там же, с.7-8].

Аналогичным удельным весом обладает поле **«экстралингвистические факторы»** (13,5%),компоненты которого призваны раскрывать образ описываемого предмета или явления, но уже через отношение к нему сторонних объектов, предоставление дополнительной информации: «Недавно на факультете установили новый, очень хороший волноводный вычислитель ЛИАНТО, и Валя проводил возле него все свободное время. Валя торчал бы возле него и ночью, но ночью на ЛИАНТО велись вычисления для дипломантов, и Валентина беспощадно выгоняли [Там же, с.25]. Семантические поля **«принцип работы»** (удельный вес 8%) и **«технические характеристики»** (удельный вес 7%) так же, как и в семантическом пространстве научных терминов занимают последние позиции. Их компонентов достаточно для дополнительного описания как научных, так и авторских терминов.

Семантическое пространство авторских терминов в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век» представлено в виде графосемантической модели на Рисунке 2.

На графосемантической модели ядерным является поле **«совершаемые операции»**. Данное поле обладает наибольшей валентностью, поскольку образует сильные связи с другими полями. Смещение ядра относительно ядра семантического пространства научных терминов обусловлено разной степенью восприятия определения термина существующего и термина, введенного автором. Если научный термин определяется достаточно лаконично, то при раскрытии образа авторского новообразования необходимо более подробное и художественное описание, о чем свидетельствует и гораздо большее количество составляющих семантическое пространство авторских терминов компонентов. Полнота образа авторского термина достигается изображением предмета или явления в моменте реального времени, в его действии: «Дорога текла в нескольких шагах от Кондратьева шестью ровными серыми потоками. Это были так называемые полосы Большой Дороги. Полосы двигались с разными скоростями и отделялись друг от друга и от травы улиц вершковыми белыми барьерами. На полосах сидели, стояли, шли люди» [Там же, с.96].

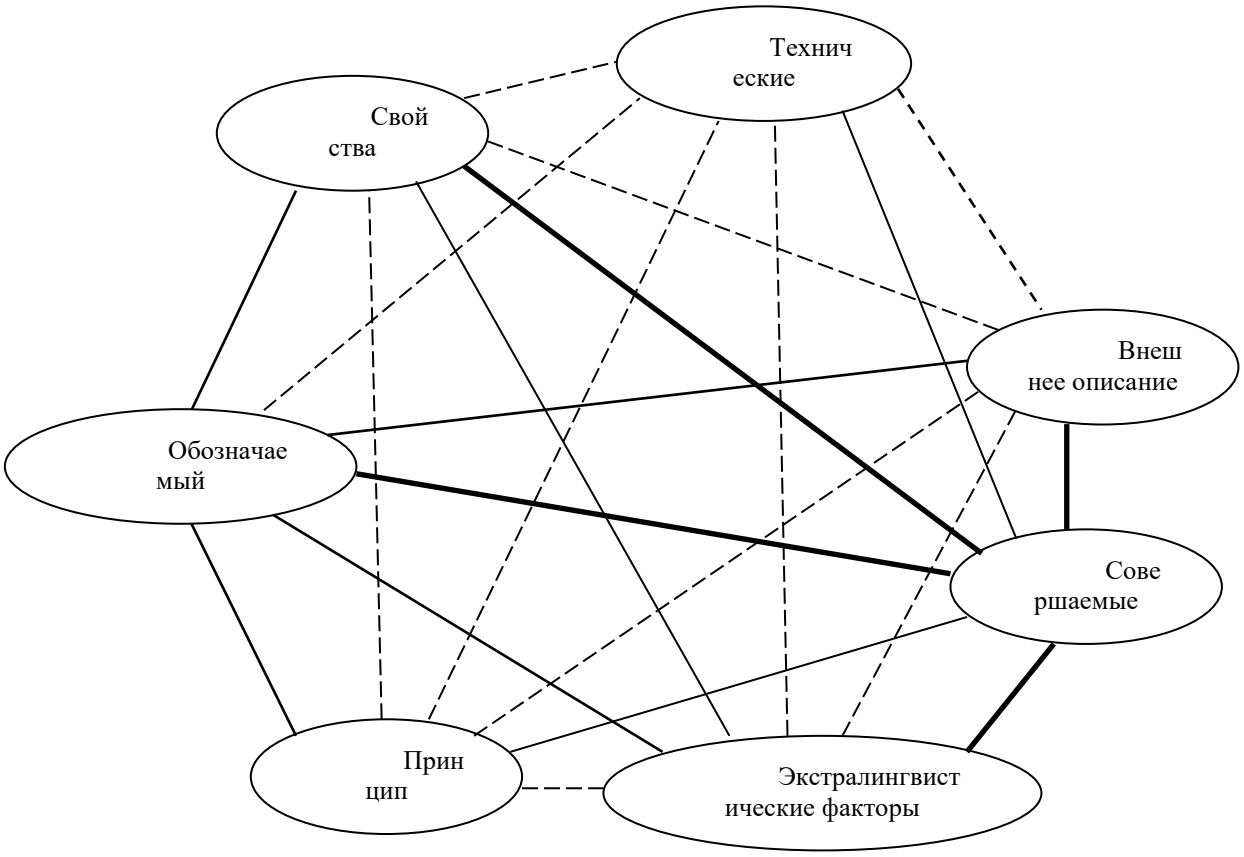

Рисунок 2– Графосемантическая модель семантического пространства авторских терминов в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век»

Вторым по валентности является поле «**обозначаемый предмет / явление**». Такой показатель свидетельствует о приближенности определения авторского термина к определению научного термина, его стремлении к

определенной структуре определения. Непосредственное соотношение авторского термина с обозначаемым им объектом в большинстве случаев является необходимым для точного его понимания: «Оо-ика – это гигантский глубоководный кальмар». Отсутствие такого определения может повлечь за собой ложное представление об авторском образе. Только непосредственно определив обозначаемое, автор приступает к дополнению его элементами описания. Так, в данном контексте следующим описываются свойства: «Он свиреп и стремителен, как молния», затем внешнее описание: «У него мощное тугое туловище, десять цепких рук и жесткие умные глаза», далее подробно описывается поведение и манера его действий, которую дополняют сторонние факторы.

Компоненты семантических полей **«принцип работы»** и **«технические характеристики»** образуют наиболее сильную связь с полем **«совершаемые операции»**. Такая взаимосвязь наиболее часто встречается при описании некоторого физического объекта или явления: «МЗ-8 является эмбриомеханическим устройством, которое способно в любых условиях на любом сырье развертываться в любую конструкцию, заданную программой» [Там же, с.311].

Заметим, что в отличие от модели семантического пространства научных терминов, семантические связи между полями семантического пространства авторских терминов существуют во всех возможным комбинациях, что является естественным в художественном тексте, не ограничивающем структуру описания.

Помимо авторских терминов с сопровождающими их многокомпонентными описаниями (28 контекстов), также выявлены новообразования, определение которых состоит из одного компонента: «Еще через несколько минут Кондратьев увидел впереди голубоватый свет, газосветные лампы столба с указателем и почти бегом сошел к самодвижущейся дороге» [Там же, с. 101]; новообразованные термины, которые называются, но не получают авторского толкования: «Почему «Зубр» хуже АГК-7 в условиях азотистого избытка? А кто первый изобрел окситан?» [Там же, с. 61] (29 контекстов).

Таким образом, проведен анализ модели семантического пространства авторских терминов в романе Б. и А. Стругацких «Полдень. XXII век» с помощью метода графосемантического моделирования. Основные сущностные черты новообразованной терминологии выражаются автором через определение действия, которые тот или иной термин совершает, так как именно динамика описания в наибольшей степени конкретизирует его значение. Дополняются совершаемые объектом действия его свойствами и непосредственно обозначаемым предметом или явлением. Дополняют созданный автором образ, наполняют его деталями и фактами такие взаимосвязанные компоненты, как внешнее описание, принцип работы, технические характеристики и экстралингвистические факторы. Такое взаимодействие компонентов обусловливает подробное и исчерпывающее

описание предмета или явления, образ которого автор создает посредством новообразованного термина.

Список литературы

1. Иванов, Е.А. Логика: учебник / Е.А. Иванов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.:БЕК, 2001. – 368 с.

2. Стругацкий, А.А. Полдень. XXII век: [фантастический роман] / Аркадий и Борис Стругацкие. – Москва: Издательство АСТ, 2016. – 352 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дмитриева Е.В., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Иностранный язык в большинстве неязыковых вузов, несмотря на то, что является обязательным элементом профессиональной подготовки специалиста, многими рассматривается как второстепенный, вспомогательный предмет. Тем не менее, он обладает большими возможностями для развития личности.

Любое занятие языком способствует развитию мышления. Нельзя правильно выразить мысль, не осмыслив сами факты деятельности, предметы, явления, о которых идет речь.

Изучение иностранного языка развивает логическое мышление (в этом отношении язык и его законы сходны с математикой и ее законами). В языке отражается логичность и системность постижения материального мира. Если обучаемые научились видеть систему во всем множестве разрозненных фактов языка, то непременно повышается их общелингвистическая грамотность, развивается интерес к языку как явлению.

Поняв сущность естественных языков, легче усвоить искусственные языки, разобраться при необходимости в других знаковых системах, в частности изучить языки программирования.

Иностранный язык – предмет, который вырабатывает у будущих специалистов умение правильно и грамотно излагать свои мысли на родном языке, избавляет их от профессионального косноязычия. Изучение иностранного языка помогает овладеть культурой устного и письменного общения. Грамотный перевод научной статьи или патента, составление реферата или аннотации, библиографической справки, выступления с докладом на материале прочитанной иностранной литературы – все это не только обогащает знания, но и вырабатывает у студентов умение самостоятельно работать с информацией, необходимой специалисту. Развитие навыков устного общения в различных речевых ситуациях – это также и обучение профессиональному общению, способствующее воспитанию личных и деловых качеств молодого специалиста.

Интеллектуальная, мыслительная деятельность является необходимым компонентом обучения иностранному языку, поэтому необходимо «превратить учебную деятельность из совокупности механических операций по усвоению абстрактных языковых знаний и отработки речевых навыков в творческую интеллектуальную активность». [3].

При рассмотрении процессуальной стороны творчества применительно к обучению иностранному языку необходимо обратить внимание на особое

качество процесса овладения речью на родном и иностранном языках. У объекта, владеющего речью на родном языке, процесс порождения речевого высказывания «1) начинается с мотива и общего замысла (который известен субъекту с самого начала в самых общих чертах), 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с потенциальными связями; 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирается на поверхностную синтаксическую структуру» [6].

Языковые творческие способности рассматриваются как такие индивидуально-психологические характеристики личности, которые субъективно влияют на успешное получение нового рецессивного или продуктивного результата при использовании как известных способов его получения, где новым оказывается результат, так и сопровождаемого поисками нового пути решения языковых задач. [4].

В процессе речевой деятельности общее всегда осуществляется по законам данного языка с учетом системы грамматических, фонетических, лексических и стилистических средств и правил. При этом фонетические и грамматические правила определяются замкнутыми и не допускающими отклонения кодовыми наборами. Это уже само по себе ведет к тому, что в составе языкового акта значительное место занимают алгоритмизированные процессы.

В процессе порождения или восприятия речевых посылок выделяют два вида компонентов: технические и содержательные.

Техническая сторона речевой деятельности охватывает в основном процессы фонетического и грамматического плана, включает образование форм слова, словосочетаний и предложений, разворачивается по определенным правилам в соответствии с набором существующих в языке структур. Выбор и сочетание этих структур при речепроизводстве могут определенным образом варьироваться, однако сами они реализуются только в предписанном коде.

Таким образом, технические компоненты предполагают регламентированные способы осуществления языковых операций. Но уже в выборе грамматического явления для наиболее адекватного выражения мысли в соответствии с ситуацией, целью высказывания, выбранным регистром и стилем речи необходимо присутствуют творческие компоненты.

Выполнение нормативов, как в рецептивном, так и в продуктивном плане субъективно переживается коммуникантом как чувство языка. Но даже в тех случаях, где использование языковых средств в каждом конкретном высказывании осуществляется в жестко регламентированных пределах, коммуникативные акты речемыслительной деятельности содержат в себе творческие составляющие, так как в языке существуют различные способы передачи языковых отношений.

В процессе овладения иностранным языком осуществляется взаимодействие осознаваемого и неосознаваемого, а также сохраняется существенная роль интуиции. Однако возможности проявления творческого

потенциала обучаемых оказываются различными в процессе овладения языковой или коммуникативной компетенцией.

Данная компетенция предусматривает овладение произносительными нормами иностранного языка и достаточным лексическим запасом, а также умениями правильно в грамматическом отношении строить и воспринимать речь на иностранном языке [2], что открывает широкий простор для проявления творческого потенциала обучаемого.

Следует отметить, что упорная повседневная и систематическая работа над формированием навыков живой, непринужденной устной речи, над преодолением многочисленных языковых трудностей должна развить у обучаемых упорство, выдержку, творческую инициативу, способствовать развитию их внимания и укреплению их памяти.

Необходимо дать студентам возможность творчески использовать знания языкового плана, какими скудными они бы ни были, с самого начала обучения. Для этого важно найти средства для развития мотивации студентов к творческому использованию знаний иностранного языка.

Активность учебной деятельности и ее мотивы тесно взаимосвязаны и развиваются одновременно. Толчком к учебной деятельности при изучении иностранного языка является потребность индивида в знании языка, желании овладеть им. Если учебная деятельность протекает успешно и дает положительные результаты, возникает мотив успеха и эпизодический интерес к изучению предмета, который активизирует учебную деятельность обучаемого по усвоению языка. В результате активной, успешной деятельности студентов, систематического контроля со стороны преподавателя возникает познавательный интерес (в том случае, если знания, умения и навыки по языку достигают того минимума, который нужен для возникновения познавательного интереса). [1]

Основными возможностями иностранного языка как учебного предмета в развитии творческой активности обучаемых являются:

иностранный язык как учебный предмет обладает свойством интеграции знаний и умений из всех областей знаний, благодаря чему есть возможность использовать межпредметные связи для формирования мыслительных операций;

учебный материал в виде слов, фраз, текстов, вопросов, заданий, игр, изучается поэтапно, - что дает возможность постепенно включать все анализаторы и обеспечивать активное функционирование всех психических процессов (в т.ч. и познавательных);

возможность активизировать познавательные процессы существует благодаря механизмам перцепции и апперцепции, сложившихся на основе родного языка;

выполнение интеллектуальных действий возможно благодаря использованию таких способов и форм обучения, которые с целью развития творческой активности применяются на занятиях по другим дисциплинам.

Список литературы

1.Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни.- М.: «Мысль», 1991. – 299с

2.Иванова, С. Г. Повышение мотивации к обучению профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Иванова С. Г., Дмитриева Е. В. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 23-25 янв. 2019 г., Оренбург / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ,2019. - . - С. 2367-2374. . - 8 с

3. Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка// Иностранные языки в школе.- 1975.- №5- С.72-76.

4. Никольская И.В. Развитие языковых творческих способностей учащихся средней школы при овладении английским языком: Дисс… канд. пед. наук: Одесса, 1985. – 160с

5. Daniel M. Self-Scoring Emotional Intelligence Tests. Canada, 2000

6. Lowenfeld Victor. Brittain. W. Lambert. Creative and mental growth. Brittain-8ed-New York: Macmillan. London: Collier Macmillan, cop. 1987-XVI-510p.

ВИДЫ ЭВФЕМИЗМОВ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА

Егорова Н. В., канд. филол. наук, доцент, Абсалямова А. Р.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В настоящей статье рассматриваются виды эвфемизмов в речи современного политика. Целью работы является анализ текста высказываний современного политика, выявление в них различных видов эвфемизмов**.**

Язык можно считать одним из главных инструментов в политической сфере, поскольку выступления политиков зачастую направлены на формирование нужных взглядов и суждений со стороны общества. Однако целью употребления таких языковых приемов является не только манипулирование, но и соблюдение этических норм.

Зачастую политики не используют лексемы в ее прямом значении. Грубые или ругательные слова, указывающие, например, на отрицательную оценку ситуации в стране или на социальные проблемы, обычно табуируют, заменяя их на нейтральные или даже смягчающие слова и выражения.

В данной работе мы выявили четыре основных вида политических эвфемизмов [3].

1 Эвфемизмы, используемые для исключения различных видов дискриминации.

А) расовая и этническая дискриминация;

Б) дискриминация по половой принадлежности;

В) дискриминация по социальному статусу;

Г) возрастная дискриминация;

Д) дискриминация по состоянию здоровья;

Е) дискриминация по внешнему виду.

2 Эвфемизмы, так или иначе соотносящиеся с идеями политической корректности. В отличие от эвфемизмов, призванных исключить разного рода дискриминацию, такие лексические единицы используются с целью смягчения негативных факторов, а в отдельных случаях и для манипуляции общественным мнением.

3 Эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических факторов.

4 Эвфемизмы, направленные на смягчение антигуманных высказываний.

Наиболее остро в 21 веке стоит вопрос о расе, поле, национальности, поэтому часто политики употребляют эвфемизмы, исключающие расовую и этническую дискриминацию.

Например, в высказывании «Представьте себе вот как: афроамериканцев должны лечить только афроамериканские врачи…» использован эвфемизм «афроамериканцы» вместо слов с негативной окраской «негры», «чернокожие»

и т.п. Часто политики заменяют слово «племя» на «народ», чтобы избежать возможных конфликтов и недопониманий.

Таким образом, мы видим, что главной задачей новых слов и выражений является не оскорбить лиц, относящихся к этническим меньшинствам, представителей других рас и национальностей, и наряду с этим подчеркнуть самобытность и равноправный статус определенных групп.

Что касается дискриминации по половой принадлежности, то она чаще всего выражается в стремлении исключить сексизм. Например, политические деятели используют эвфемизмы, направленные на повышение статуса женщины: «сопровождающий полет» вместо «стюард\стюардесса», «прекрасный пол» вместо «женщина» [2]. Тут можно отметить генерализацию значения лексической единицы «блондинка», которая все чаще называет глупую женщину. Следует отметить, что эвфемистические единицы, маскирующие природные недостатки женщин, очень распространены в современном языке: модель «плюс сайз» вместо «имеющая лишний вес». Как мы видим, само понятие «женщина» эвфемизируется, даже несмотря на то, что денотат как таковой не обладает негативной коннотацией. Однако отдельные лексемы могут выступать в роли эвфемизмов и дисфемизмов одновременно. Тем не менее, в политических текстах преобладают нейтральные слова, сглаживающие гендерную проблему.

Представители правительства также стремятся смягчить глобальную проблему социального, имущественного неравенства. Эвфемизмы в данном случае являются инструментом завуалирования неутешающих фактов действительности.

Так, в высказывании «Направление в первоочередном порядке признанных нуждающимися в социальном обслуживании членов семей мобилизованных граждан в стационарные организации социального обслуживания, включённые в Реестр поставщиков социальных услуг Оренбургской области» [4] эвфемизмом является слово «нуждающимися», которое употребляется вместо «бедные». Также часто эта лексема заменяется на «необеспеченные» («оказать материальную помощь необеспеченным гражданам»), «лишенные благ», «малоимущие»; «неблагоприятная семья» вместо «бедная, пьющая» и т.д.

В эту группу также относят эвфемизмы, поднимающие престиж отдельных профессий. Политкорректность соблюдается при названии многих ремесел: «сотрудники похоронного бюро» вместо «гробовщик», «специалист по гигиене окружающей среды» вместо «дворник», «барбершоп» вместо «парикмахер», «оператор машинного доения» вместо «доярка», «оператор на бойне» в значении «мясник», «контролер» вместо «надзиратель» (исполняющий смертный приговор) [2]. Например, «К слову, оператор машинного доения, по расчетам на первый месяц, будет получать от 30 до 40 тысяч рублей» [1].

Таким образом, политические деятели аккуратно обходят вопрос социального неравенства, а также стараются поднять востребованность менее престижных профессий по мнению общества.

В речи политика, несомненно, видное место занимают эвфемизмы, исключающие возрастную дискриминацию. За последнее десятилетие этот вопрос обратил на себя существенную долю внимания в связи с повышением пенсионного возраста, мобилизацией и другими событиями в стране. С целью избежать использования слова «старый, престарелый», введены следующие эвфемизмы: «человек старшего поколения», «зрелый», «человек преклонного возраста», «человек золотого возраста» и т.д. Например, «одна из приоритетных задач – это забота о людях старшего поколения» [4].

Следовательно, политики не только сглаживают какую-либо информацию, но и стараются соблюдать нормы приличия и этикета (одна из функций эвфемизмов), а именно – уважение к старшим.

Эвфемизмы, исключающие дискриминацию по состоянию здоровья, направлены на повышение статуса людей с физическими недостатками, умственными отклонениями, неизлечимыми болезнями. В политической сфере не используются слова «немой», «калека», «слепой» и т.п. – они заменяются эвфемизмами «люди с ограниченными возможностями», «лишенный зрения\слуха». Людей с диагнозом ДЦП называют «особенными», «детьми солнца», «испытывающих затруднения в обучении», «с задержками в развитии». Слово «болезнь» заменяется на «состояние».

В предложении «Правительство РФ утвердило план мероприятий по реализации четырехлетней концепции реабилитации людей с ограниченными возможностями на 4 года» [2] эвфемизм «люди с ограниченными возможностями» заменяет лексемы «инвалиды», «калеки» и другие слова, которые могут иметь негативную коннотацию и провоцировать конфликт в обществе.

Таким образом, тема физических недостатков, отклонений и болезней является табу для многих сфер жизни, в том числе политической. Политики толерантно обсуждают важные проблемы, соблюдая нормы этикета, проявляя уважение к людям, чье физическое состояние отличается от общей массы.

Эвфемизмы, направленные против дискриминации по внешнему виду, применяются в речи политиков с целью не обидеть людей, не соответствующих принятым стандартам красоты, поддержать достоинство таких людей и исключить всякого рода негативную критику. Например, эвфемизм «страдающий недостатком волос» является заменой грубого «лысый», эвфемизм «человек с нестандартными вертикальными пропорциями» вместо «очень низкий» (карлик), «очень высокий» (дылда), «человек крупных размеров», «ширококостный», «полный», «упитанное телосложение» вместо грубого «толстый». Сюда относятся и названия магазинов для людей с особенными размерами – «Дюймовочка» (для людей с маленькими размерами одежды), «Большой добрый человек» (для людей с большими размерами).

В качестве примера можно привести высказывание Сергея Лаврова по отношению к украинке Надежде Савченко: «Девушка специфическая, кстати, достаточно упитанная, поэтому все эти истерики про ее голодовку – я думаю, теперь все уже понимают, чего они стоят» [2]. Эвфемизмом здесь является слово «упитанная» вместо «полная, толстая».

Также выделяют группу идеологических эвфемизмов, которые соотносятся с политической корректностью и используются с целью избежать негативных последствий в политике и экономике.

Эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических факторов, также преобладают в речи современных политиков. В течение XX века термин «экономический кризис» был вытеснен словом «падение», затем оно было заменено на «депрессия», что вызвало новый эвфемизм – «отступление». Современные политики употребляют выражения со значением «экономический кризис» в своей речи: «период стабилизации экономики», «период отрицательного роста», «значительный спад». В состав этих словосочетаний входят лексемы с отрицательной коннотацией (спад) и позитивной (рост). То есть рост экономики есть, но он пошел на спад. Данная языковая игра позволяет зашифровать реальные факты действительности и избежать отрицательной реакции общества.

Например, чтобы смягчить негативный эффект слова «увольнение» возникли эвфемизмы «сокращение штата», «оптимизация»: «Предлагаю начать оптимизацию системы управления с 1 января и не растягивать, а провести ее за три месяца, до 1 апреля» [4]. «Оптимизация системы управления» предполагает увольнение части сотрудников. Такое завуалирование фактов действительности позволяет политикам избежать негативной реакции у аудитории.

Эвфемизмы, направленные на прикрытие отдельных аспектов политики государства, являются частотными в политической сфере.

Так, например, говоря о военных действиях, политические деятели часто употребляют слово «конфликт», в то же время толковые словари трактуют лексему как «столкновение, серьёзное разногласие, спор» [5]; жертвы среди мирного населения и военнослужащих – «сопутствующий ущерб», который фиксируется в словарях со значением «убыток, урон, потеря» [5], причем часто материальные. Например, «у сирийского конфликта нет военного решения, он может быть урегулирован только в ходе политического процесса, ведомого и осуществляемого самими сирийцами» при содействии ООН [1]. Здесь эвфемизмом является слово «конфликт», употребленное в значении «война».

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в речи современного политика встречаются различные виды эвфемизмов, осуществляющие различные функции: смягчение, сокрытие, искажение информации о негативных экономических факторах, антигуманной политике государства, агрессивных военных действиях, незаконных действиях властей, последствиях военных действий, неспокойной обстановке в отдельных регионах, дискриминации по социальному статусу, полу, расе и т.д. Однако, нами было отмечено то, что данная стратегия не всегда направлена на сокрытие

информации, а наоборот является эталоном соблюдения этических норм. Эвфемизация помогает политику выразить уважение к людям старшего поколения, неблагополучным, к людям с особенностями развития, к женщинам, мужчинам и даже к недружественным странам.

Список литературы

1. Газета «Известия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iz.ru/news/283476 (дата обращения 06.10.2022)

2. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Русский язык конца XX столетия (1985-1995) – М., 1996. – 427 с

3. Москвин, В. П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования // Вопросы языкознания. - 2001. - № 3

4. РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ria.ru/20050708/40873918.html (дата обращения 06.10.22)

5. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Просвещение, 1976.

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЛИКАЦИИ МОРАЛИ КАК СТРУКТУРНОЙ ЧАСТИ БАСНИ

Егорова Н. В., канд. филол.наук, доцент, Шаульская А.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Басенный жанр уже много столетий привлекает исследователей. Определение термина «Басня» представлено в разных трудах. За основу в нашей работе мы взяли понятие М. Л. Гаспарова. Басня – «жанр дидактической литературы: короткий рассказ в стихах или прозе с прямо сформулированным моральным выводом, придающим рассказу аллегорический смысл... повествовательной частью басня сближается со сказками (особенно животными сказками), новеллами, анекдотами; моралистической частью – с пословицами и сентенциями…» [1]. Ключевыми особенностями басни являются: нравоучительность, краткость размера, наличие персонажей животных и предметов, аллегорически-иносказательный смысл, сатирическое начало, злободневность, вольный ямб, присутствие образа рассказчика, просторечия и разговорная лексика, двухчастная композиция (рассказ и мораль), связь с народным творчеством. Благодаря данным особенностям басня и достигает главной цели, которая направлена на «…впечатление в уме какой-нибудь нравственной истины, заимствуемой из общежития…» [2].

Язык басни заключает в себе разнообразные особенности: разговорную речь, использование просторечий, смешение стилей речи, присутствие афоризмов, пословиц и поговорок, различных средств художественной выразительности, экспрессивно окрашенной и оценочной лексики, форм слов, свойственных речи разговорной и др. Такое богатство языковых средств басни, несомненно, способствует ее главному назначению. Отвлеченная истина, представленная строгим философским языком, действует «на одни способности умственные» и надолго не остается в уме. А истина, переносящая читательское воображение в «новый мечтательный мир», пробуждает чувство, «впечатлевается в рассудке сильнее и должна сохраниться в нем долее» [2].

Мораль – поучительная часть басни, важная основа данного жанра. Обычно в морали баснописцы высмеивают пороки человеческого общества, дают полезные наставления, призывают к нравственности. Мораль подводит итог всей басни, дает материал для раздумий. По этой причине она должна быть наиболее лаконична и понятна. По мнению В.А. Жуковского, в стихотворной басне заключается вымысел, который «украшен всеми богатствами поэзии». Главная задача баснописца: «запечатлевая в уме нравственную истину, нравиться воображению и трогать чувство» [2]. Этому способствуют и различные языковые особенности.

Нами были проанализированы лексические, морфологические, синтаксические и словообразовательные особенности морали как структурной части басни, а также средства художественной выразительности.

Началу становления русской басни как жанра, передающего национальные традиции и нравы, способствовал А.П. Сумароков. Язык Сумарокова отличается грубостью и меткостью. В морали его басен обнаруживается множество слов из категории разговорной лексики («дурачества» – «Сатир и гнусные люди», «вымаран» – «Арап», «слыло» – «Надежда» и др.). Просторечия тоже занимают большое место в структуре сумароковской морали: «похулять» – «Мужик с котомой», «сквозь» – «Сатир и гнусные люди», «иль» – «Ружье» и др. Многие слова и выражения в современном языке выходят из употребления и для нас являются уже устаревшими: «живот» (в значении «жизнь») – «Ослова кожа», «тщись», «умалять» – «Мужик с котомой», «коловратно» – «Коловратность» и др. Данная лексика затрудняет понимание текста современным читателем. Несмотря на большое количество просторечных и разговорных элементов, на грубость сумароковского языка, в структуре морали присутствует и «книжная» лексика: «вовек» – «Непреодолеваемая природа», «око» – «Сатир и гнусные люди», «хула» – «Старик со своим сыном и Осел» и др. В сумароковской морали обнаруживаются и пословицы, поговорки, устойчивые выражения, которые придают языку басни народную окраску («Где много мамушек, так там дитя без глаза» – «Единовластие», «Вовек так быть» – «Арап» и др.).

Итак, для создания национального колорита Сумароков прибегает к использованию разговорной и просторечной лексики, включает в структуру морали разнообразные устойчивые народные выражения.

Особенности сумароковского языка проявляются и в морфологии и словообразовании. Помимо устаревшей лексики, мораль изобилует и непривычными современному читателю формами слов: «собрегает», «миляе», «разна», «наказуя», «прямыя», «на небеси». Сумароков наполняет мораль наречиями («неоднократно», «гораздо», «вовек»), прилагательными («чужие», «тяжела», «честной») с экспрессивно-оценочной окраской. Благодаря этому читатель ощущает отношение рассказика к сказанному. Вторыми (после существительных) по частотности употребления в сумароковской морали являются глаголы. Глаголы передают динамичность действия («Всех минется тварей век: / Что родится, то живот смертью заключает; / Будь доволен, человек, / Что твои, конечно, смерть суеты скончает» – «Ослова кожа»), глаголы в начальной форме придают морали вневременной смысл («отвечать», «молчать», «жить», «равняться»). Личные и притяжательные местоимения добавляют искренности и взволнованности («Я скажу не маня…» – «Мужик с котомой», «А вам наделают премножество стыда» – «Змея и Пила», «А мысль моя…» – «Коловратность»). Существительные в творительном падеже придают морали живописность («рекою», «тварью», «с боярами»). Сумароков использует и уменьшительно-ласкательные суффиксы, придающие окраску разговорной речи («немножечко», «трудненько»).

Таким образом, данные морфологические и словообразовательные языковые особенности морали направлены на сближение языка с народной речью. Также они придают языку басни выразительность и эмоциональность.

Рассмотрение синтаксических особенностей морали в текстах Сумарокова показало, что встречается большое количество сложных предложений («Не сделаешь вовек красавца из урода, / Никто того не даст, чего не даст природа» – «Непреодолеваемая природа»). При помощи таких сложных конструкций Сумароков насыщает мораль максимальным количеством информации, но в то же время затрудняет ее понимание читателем. Сумароковская мораль изобилует простыми союзами: «…И все потребно, что ни есть; / Но разна польза, разна честь…» – «Свеча». Обилие союзов в предложении способствует созданию определенного ритма повествования, что придает речи наиболее плавный характер. Сумароков в некоторых моралях использует обращение («Солдат, не можешь ты равняться с генералом» – «Свеча») при помощи которого добивается наиболее доверительной и искренней обстановки между рассказчиком и читателем.

Итак, синтаксические особенности сумароковской морали способствуют плавности повествования, информационной наполненности, сближают повествователя и читателя.

Средств художественной выразительности в сумароковской морали не так много. Сумароков использует эпитеты («старинную сказку», «темную пред оком тучу»), сравнения («в злодее чести нет, ни разума в чурбане»), метафоры («быстро взор не понеси»). Встречается в структуре морали и анафора («Кто хочет, / Пускай хлопочет, / Пускай хохочет, – / Хула не яд…» – «Старик со своим сыном и Осел»), и аллитерация («Покор*с*твуя *с*воей *с*удьбе, / Имей *с*ообщество ты *с* равными *с*ебе» – «Горшки»). Во времена творчества Сумарокова басенный жанр только начинал свое развитие в отечественной литературе. Сумароков создавал басни не как дидактические, а как сатирические, «шутейные» [4]. Сумароков превратил басню в национальный жанр, заставил «персонажей вульгарно пьянствовать, ругаться, бахвалиться», тем самым придал басне характер народный [4]. Но язык его произведений еще не достиг той выразительности, меткости слова, лаконичности, какой достиг язык крыловских басен.

Басни Крылова отличаются подлинной народностью, глубоким пониманием национального характера. Именно в творчестве Крылова жанр басни окончательно обрел «разговорное просторечие» и преодолел скованную книжность литературного языка [4]. Мораль басен Крылова наполнена словами из разных стилей речи. Лексика разговорного стиля присутствует как минимум в половине текстов: «твердили» («Ворона и Лисица»), «примолвить», «хвалиться» («Синица»), «несешься» («Ворона и Курица»), «помаленьку» («Лисица и Сурок»), «щеголяют» («Тришкин кафтан») и др. Помимо разговорной лексики, в моралях обнаруживается и большое количество просторечий. Например, «всяк» («Пустынник и Медведь»), «этаких» («Осел и Соловей»), «завсегда» («Щука и Кот»), «видал» («Тришкин кафтан») и др. В

крыловских баснях искусно смешиваются архаические и литературно-книжные формы с разговорными и просторечными [3]. Так, в морали присутствует и высокая «книжная» лексика. Она придаёт языку басни оттенок торжественности, приподнятости. Например, «он *вкушает* их плоды» («Свинья под дубом»), «*праздность* не досадна» («Пчела и Мухи») и пр. В моралях Крылова встречаются слова и из категории «специальной» лексики, обозначающие принадлежность к определённому кругу профессионального употребления («*приход* с *расходом* свесть» – «Лисица и Сурок»). Как и в моралях Сумарокова, многие слова и выражения из крыловских басен непонятны современному читателю, так как они уже перешли в разряд устаревшей лексики («сей» – «Крестьянин и Смерть», «стократ» – «Щука и Кот», «коль» – «Демьянова уха» и др.). Для стилистической манеры Крылова характерны пословицы, поговорки, фразеологизмы: «по пятам несешься» («Ворона и Курица»), «пушок на рыльце есть» («Лисица и Сурок»), «на руку не чист» («Зеркало и Обезьяна») и др. Иногда баснописец включает в структуру морали и отсылки на народный опыт («примечено стократ», «И подлинно, весь город знает»). Некоторые выражения впоследствии стали афоризмами («…в Тришкином кафтане щеголяют»). В крыловской морали фигурируют и антропонимы, например, Хавронья, Климыч, Петр.

Итак, посредством смешения стилей речи, большого количества разговорных и просторечных слов, включения в структуру языка устойчивых выражений мораль басен Крылова достигает наибольшей выразительности и меткости.

Уникален язык крыловских басен и со стороны морфологии и словообразования. Крылов вводит в язык морали разнообразные наречия и прилагательные («вздорней, «тошнее», «знатен», «дорога», «не впрок», «по-пустому», *«помаленьку», «украдкою»*), усилительные частицы («*Уж* сколько раз твердили миру…»). Многие из них экспрессивно-окрашены и передают отношение самого рассказчика («…как бывает жить не тошно, / А умирать еще тошней» – «Крестьянин и Смерть»). Насыщенность языковой структуры морали глаголами позволяет передать динамичность действия («… по пятам несешься / А как на деле с ним сочтешься – / Попался, как ворона в суп!» – «Ворона и Курица»). Глаголы в форме инфинитива добавляют тексту отвлеченный вневременной смысл («видеть», «умирать», «связаться», «хвалиться», «молиться» и др.). Разговорный характер некоторым глаголам придают своеобразные признаки. Например, глаголы со значением неполноты действия: «примолвить», «помолчать». За счёт использования в морали личных и притяжательных местоимений достигается оттенок искренности, взволнованности («…нам видеть можно…» – «Крестьянин и Смерть», «А я скажу…» – «Музыканты», «…твои и проза и стихи…» – «Демьянова уха»). Существительные в форме творительного падежа добавляют живописность и непринуждённость описания («с *дураком* связаться» – «Пустынник и Медведь», «*делом*…не надобно хвалиться» – «Синица»). Довольно часто в крыловской морали встречается противительный союз «да» (в значении «но»): «Кто знатен

и силен, / Да не умен…» («Слон на воеводстве»). Данный союз придает языку басни оттенок живой народной речи. Колорит разговорной речи Крылов создает и при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов («голубок», «деревеньку», «уголок»).

Итак, все морфологические и словообразовательные языковые особенности направлены на приближение языка морали к разговорной речи. Посредством этого басенный рассказчик сближается с читателем, что помогает ему наиболее ясно и красочно донести нравоучение.

Рассмотрение синтаксических особенностей позволило обнаружить в структуре морали одной басни синтаксический параллелизм: «За что же, не боясь греха, / Кукушка хвалит Петуха? / За то, что хвалит он Кукушку» («Кукушка и Петух»). В данном случае параллелизм придает поэтической речи морали особую выразительность, усиливает вопрос, поставленный во второй строке. Встречается в морали Крылова и такое синтаксическое средство передачи экспрессии как многосоюзие: «Случается нередко нам / И труд и мудрость видеть там…» («Ларчик»). В некоторых моралях Крылов использует обращение: «Писатель, счастлив ты…» («Демьянова уха»). Посредством обращения рассказчик сближается с читателем или выражает свое отношение к предмету речи, например, в басне «Чиж и Голубь» он порицает Голубя («Вперед чужой беде не смейся, Голубок»). В морали Крылов в равной степени использует простые и сложные предложения («Хоть, может быть, я тем немного досажу, / Но вместо басни быль на этом я скажу» – «Прихожанин», «Я даже видел то вера: / Что Климыч на руку нечист, все это знают; / Про взятки Климычу читают, / А он украдкою кивает на Петра» – «Зеркало и Обезьяна»). Благодаря включению в структуру морали сложных предложений язык становится наиболее выразительным и информационно наполненным.

Таким образом, синтаксические особенности морали в баснях Крылова способствуют созданию поэтической выразительности, передачи авторской экспрессии и живой разговорной речи.

Текст крыловской морали изобилует разнообразными тропами и стилистическими фигурами: эпитетами («услужливый дурак», «тьму примеров»), метафорами («на руку не чист», «в сердце льстец отыщет уголок»), сравнениями («попался, как ворона в суп»), оксюмороном («тих на словах»), аллитерацией («Так *ч*асто *ч*еловек в рас*ч*етах слеп и глу*п*. / За с*ч*астьем, кажется, ты *п*о *п*ятам несешься: / А как на деле с ним со*ч*тешься – / *П*о*п*ался, как ворона в су*п*» – «Ворона и Курица»), инверсией («Климыч на руку нечист», «То рады мы тому молиться»). Данные средства придают языку произведения экспрессии.

Таким образом, Сумароков и Крылов прибегают к использованию средств разных языковых уровней. Все эти средства в своей совокупности сближают текст морали с разговорной речью, помогают передать позицию автора, создать доверительные отношения между рассказчиком и читателем, придают морали народный колорит. Это позволяет морали предоставить читателю какой-либо урок, оставить яркий след в его сознании, тем самым закрепить в нем

нравственные истины. В отличие от языка басен Сумарокова с его архаически-грубоватой речью, сложными синтаксическими конструкциями, «нарочито вульгарной фразеологией и лексикой» [4], язык Крылова лаконичен, наполнен живописными деталями, большим количеством народных оборотов, синтезом книжной и разговорной речь, разнообразными меткими средствами художественной выразительности. Крылов смог преодолеть грубость и архаичность языка своего предшественника и вывести басенный жанр на совершенно иной эстетический уровень: истинно народный, понятный и доступный каждому.

Список литературы

1. Гаспаров, М.Л. Басня / М.Л. Гаспаров // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – Москва: Интелвак, 2001. – С. 73-74.

2. Жуковский, В.А. О басне и баснях Крылова [Электронный ресурс] / В.А. Жуковский. – Режим доступа: http://zhukovskiy.lit-info.ru/zhukovskiy/proza/basni-krylova.htm (дата обращения: 16.10.2022).

3. Мансурова, Т.Т. Особенности русского языка в баснях И.А. Крылова / Т.Т. Мансурова, Ж. Тошниёзова // Scientific progress, Науки об образовании: Special Issue, 2022. – № 1. – С. 33-38.

4. Степанов, Н.Л. Русская басня / Н.Л. Степанов // Русская басня XVIII-XIX веков. – Ленинград: Советский писатель, 1977. – С. 5-62

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА «HORSE» ДЖЕРАЛЬДИНЫ БРУКС)

Елагина Ю.С., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Ежегодно факультет филологии Оренбургского государственного университета проводит конкурс перевода среди профессиональных и высших учебных заведений. Подобные конкурсы дают возможность начинающим переводчикам попробовать свои силы в данном виде деятельности, а также получить независимую оценку качества своих переводов. Кроме того, победа в подобном конкурсе может стать отличным пунктом в портфолио молодого специалиста.

Материалом для данного анализа послужили переводы конкурса 2022 года в номинации «Перевод художественного текста» языковой пары «английский-русский», выполненные на основе отрывка рассказа “Horse” Джеральдины Брукс.

Участники конкурса должны были предоставить перевод в электронном виде, конкурсанты могли использовать любые словари и справочные материалы.

Все работы были зашифрованы для обеспечения максимально беспристрастной работы жюри. Каждая работа оценивается по следующим критериям:

– передача общего эстетического впечатления от текста оригинала;
– смысловая близость к оригиналу;
– богатство словаря и выразительность синтаксиса;
– использование стилистических средств;
– соблюдение грамматических норм;
– грамотность текста;
– оформление текста.

Работа может набрать от 0 до 10 баллов путем подсчета среднего арифметического от общей суммы баллов.

Одна из главных задач, стоящая перед переводчиком добиться максимальной смысловой близости к оригиналу текста, избежать искажений смысла, а также неточностей в переводе.

Анализ конкурсных работ позволил выявить несколько мест в тексте, вызвавших у участников сложности с их пониманием и передачей. Проанализируем их:

... the woman was dragging a bench press to the curb. –
... она тащила к обочине <u>верстак для обжима книг</u>.
... она тащит к краю тротуара <u>большой металлический стол.</u>

... женщина выполняла жим лежа на бордюре.

... она тащила к тротуару спортивную скамью со стойкой.

В данном случае возникла сложность с пониманием как самого предмета, который был у женщины, так и с тем, что именно она делала.

Словарь дает следующее определение данной лексической единицы: a bench to do a weightlifting exercise in which one lies supine on a bench and with both hands pushes a barbell or fixed weight upward from chest level to arm's length and then lowers it back to chest level: usually repeated in sets [4].

Таким образом, данный предмет не может быть верстаком для обжима книг или металлическим столом, а вариант «спортивная скамейка со стойкой» является подходящим для перевода, и, конечно же, вариация перевода, в которой девушка делала жим лежа, является грубым искажением смысла.

Рассмотрим следующий пример:

... she shoved the bench into the tetering ziggurat she'd assembled. –

... женщина укладывает все в самодельную коробку.

... соседка заталкивает скамейку в собранный ею шаткий шатер.

… как скамейка растворилась в куче вещей.

... как женщина запихивает скамейку в нагроможденный ею шаткий алтарь.

... женщина пытается поставить скамейку в огромную кучу вещей, отдаленно напоминающую пирамиду.

Чтобы понять, какие варианты в данном случае можно использовать в переводе, обратимся к определению лексемы «*зиккурат*». Он является храмовой башней, святилищем гл. божества. Представлял собой поставленные ступенями друг на друга высокие террасы (от 3 до 7, в форме усечённой пирамиды или параллелепипеда) с храмом наверху, был сложен из сырцового кирпича, каждый ярус ярко окрашивался в свой цвет [2].

Таким образом, женщина соорудила из вещей некое нагромождение, которое было шатким (*tetering*). Исходя из данного определения, можно точно утверждать, что вариант «самодельная коробка», также как и «шатер» не позволят создать нужный образ в переводе; вариант «растворилась в куче вещей» не показывает, что это была шаткая конструкция, поэтому, на наш взгляд, хоть и не является грубым искажением, тем не менее, не передает значение оригинального текста полностью. Пирамида и алтарь являются неким возвышением, поэтому варианты с применением данных лексем создают текст идентичный оригиналу.

Следующее выражение, вызвавшее сложности с переводом, было "*the faux-Moroccan footstool".* Проанализируем некоторые варианты перевода: *стульчик для ног из эко-кожи, сувенирная марокканская подставка для ног, пародия на марокканскую скамеечку для ног, скамейки для ног из поддельного марокканского дерева.*

Слово "footstool" трактуется как "a low stool upon which to rest one's feet when seated" [4], обозначая низкую скамейку, на которую для удобства можно поставить ноги, когда вы сидите, таким образом, «скамейка», «подставка для

ног», «стульчик» или «оттоманка» можно считать хорошим вариантом при переводе. Что касается “faux-Moroccan”, слово “faux” означает “artificial or imitation; fake” [4], то есть это подделка или имитация определенного изделия, в нашем случае имеется в виду, что изделие (подставка для ног) выполнено в марокканском стиле или представляет собой имитацию данного стиля. Таким образом, представленные в тексте варианты перевода конкурсантов грубо искажают смысл.

В процессе перевода одна из задач, стоящих перед переводчиком, заключается в передаче стилистического значения, подразумевающего воссоздание в тексте аналогичного эффекта, при этом от переводчика не требуется сохранить сам прием. Как показал анализ конкурсных работ, данная задача вызвала сложности у многих участников. Рассмотрим несколько примеров.

Perhaps she just wanted to purge the house of every trace of him. – Возможно, она хотела хорошенько убраться после того, как он наследил. Возможно, она просто хотела очистить пространство от каждого следа, который он за собой оставил.

Представленные переводы данного предложения, как можно увидеть, говорят о том, что участники не увидели метафору и не смогли правильно ее перевести. Стоит сказать, что таких работ не много, в большинстве случаях метафора была переведена удачно: *чтобы дома больше ничего не напоминало о нем, хотела избавиться от воспоминаний о нем.*

В следующем примере так же был нарушен смысл при передаче метафоры:

Theo jolted awake to spinning lights bathing his walls in a wash of blue and red. – Тео проснулся лежа в ванной, а яркие огни омывали его стены синим и красным цветами. Тео проснулся от того, что вращающиеся огни сирены окрасили воду в ванной в синий и красные цвета.

Рассмотрим еще один пример.

The thought of that casserole made Theo’s mouth water. – От мысли еде у Тео текли слюни. Воспоминание о еде вызвало у Тео обильное слюноотделение. Мысли об этом блюде стали причиной того, что у него закапали слюни.

На наш взгляд, данные варианты перевода были не вполне удачны, так как вместо устойчивого словосочетания «потекли слюнки» или «текли слюнки», были представлены варианты, которые чаще всего используют для описания болезни, например гиперсаливации.

Анализируя тексты по критерию соблюдения грамматических норм, можно выделить следующие типы допущенных в переводах ошибок:

– неправильное употребление падежа после управляющего слова: *Theo wondered why she hadn’t had a yard sale. – Тео удивился тому, что она не устроила распродажи.*

– неправильные формы предлога в сочетании со знаменательными словами: *…тихо уезжают с двора; …и направился к вдове*

– неправильное согласование слов: … *он и Клэнси просто стоял и смотрел…*

– калькирование грамматических конструкций исходного языка: *This was meant to be read by normal people. – Это должно было быть считано нормальными людьми.*

Критерий грамотности текста предполагает соблюдение орфографических и пунктуационных норм языка перевода.

Анализируя орфографические ошибки работ, каких-либо постоянно повторяющихся типовых ошибок выявлено не было, тем не менее, были встречены следующие (индивидуальные) ошибки: *огни амывали, выключили серену, полиэтиленновый мешок*. Подобные ошибки можно объяснить невнимательностью конкурсанта и несоблюдением всех этапов перевода, включающих в том числе коррекцию опечаток на третьем этапе.

Применительно к переводу на русский язык соблюдение пунктуационных норм предполагает расстановку знаков препинания не путем механического переноса из исходного текста, а в соответствии с правилами русской пунктуации. Чаще всего именно такой тип пунктуационных ошибок можно было встретить в переводах.

His immense ears, like radar dishes, twitched toward the noise. – Его огромные уши, на манер радиолокаторов, дёрнулись в сторону шума.

В данном примере выражение «на манер радиолокаторов» не является причастным оборотом, соответственно, не требует выделения.

Рассмотрим еще один пример:

Propped against it, a hand-lettered sign: FREE STUFF. – На прислоненной к нему табличке красовалась надпись: БЕСПЛАТНО.

В данном случае также не соблюдена пунктуационная норма языка перевода, так как в русском языке условные наименования, не сочетающиеся синтаксически с родовым словом, заключаются в кавычки [3].

Одна из типичных пунктуационных ошибок, встречающихся в представленных работах, заключается в использовании орфографического знака, обозначающего дефис, вместо пунктуационного знака тире в предложении [1]: *Все, что осталось - мигающий курсор…*

Рассматривая критерий оформления текста, стоит отметить, что большинство работ были оформлены с соблюдением требований к оформлению текстового документа, представленного в информационном письме. Самой распространенной ошибкой в данном критерии было несоблюдение одинарного межстрочного интервала, а также отсутствие выравнивания текста по ширине. Подобные ошибки говорят больше о невнимательности участников, чем об их неумении.

Таким образом, проведенный анализ позволил определить ряд типовых и индивидуальных ошибок. Типовые ошибки являются объективными, они характерны для многих работ и объясняются набором объективных трудностей перевода. Так как большинство студентов кафедры теории и практики перевода со второго курса уже являются участниками данного переводческого конкурса,

на наш взгляд, будет эффективным проводить подробный разбор типовых переводческих ошибок, обсуждая варианты перевода.

Список литературы

1. Длинное или короткое: как ставить тире [Электронный ресурс] / «Теории и практики» Режим доступа: https://theoryandpractice.ru/posts/18471-dlinnoe-ili-korotkoe-kak-stavit-tire (дата обращения: 14.01.2023)

2. Зиккурат [Электронный ресурс] /Большая российская энциклопедия 2004–2017 Режим доступа: https://bigenc.ru/fine_art/text/2878639 (дата обращения: 14.01.2023)

3. Имена и названия [Электронный ресурс]: Как правильно употреблять кавычки в собственных наименованиях – / «Грамоту.ру» Режим доступа: http://new.gramota.ru/spravka/letters/75-kav2 (дата обращения: 14.01.2023)

4. Dictionary.com названия [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.dictionary.com (дата обращения: 14.01.2023)

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ИСКУССТВА И СОЦИУМА

Елисеева И.А., канд. филол. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Рубеж XX-XXI веков характеризуется серьезным процессом глобализации. Обнаруживается множество дискуссий по поводу указанного процесса и его влияния на общество вообще и на культуру в частности. Представляясь как процесс, реализующий идею единства, на самом деле глобализация воплощается в разъединении человечества. «Однако смысл глобализации как объективного процесса заключается в интеграции этносов, обществ, государств, культур и цивилизаций» [4].

Данный процесс может в конечном счете иметь довольно разрушительный эффект и привести к размыванию традиций, культурных смыслов и ценностных ориентаций. Вместе с тем, именно ценностные ориентации характеризуют личность, являясь ее одним из самых важных качеств или свойств последней. «Их сущность заключается в том, что они являются нравственными категориями деятельности сознания, направленными на социализацию, развитие, самореализацию личности в обществе. При этом ценностные ориентации выступают в качестве конкретной формы существования и проявления направленности личности, ее потребностей и интересов. В них содержится социальный опыт человека, сконцентрированы результаты процесса воспитания и самовоспитания» [3].

Важно отметить, что каждая нация на протяжении многих веков создает свою собственную культуру, которая сопровождает его представителя на протяжении всей его жизни и передаётся из поколения в поколение. Являясь частью культуры, искусство также отвечает за становление личности, ее развитие, генерирование целеполагающих установок и идей, выработку необходимых качеств и свойств.

Формирование личности представляет собой сложный и многогранный процесс, задействующий многие сферы общества, ибо личность может восприниматься не только как некий индивид, но и как составляющее социума, его представитель, раскрывающийся в полной мере в социальных отношениях. «Безусловно, в основе духовной жизни общества лежит социализация индивидуума» [6].

В данном вопросе большая роль отводится искусству как одному из главенствующих компонентов, участвующему в формировании прогрессивной личности. «Искусство раскрывает противоречивые взаимосвязи высокого и низменного, духовного и материального, чувственного и аскетичного при помощи системы образов, выразительных средств» [5]. Благодаря воспитательному потенциалу искусства человек приобретает такие важнейшие качества, как честность, гуманизм, желание совершенствования и

самосовершенствования. Благодаря искусству у человека возникает стремление к гармонии, миру, красоте, истине, всему прекрасному.

Кроме вышеизложенного, искусство призвано доставлять человеку эстетическое удовольствие, радость, истинное наслаждение гармонией форм, буйством красок, переливом звуков. Именно в этом и проявляется гедонистическая функция искусства, как его предназначение доставлять наслаждение человеку, вызывать его восхищение и наслаждение произведениями искусства, которые передают, транслируют миру свободу и эстетическое богатство окружающего мира. Важным в данном вопросе видится и возникновение желания быть приобщенным к творчеству мастера, ощущать истинное наслаждение и радость от погружения в осознание его творений и эстетического совершенства. Таким образом, искусство не только способствует формированию эстетических вкусов, но и стремиться пробудить, развивать творческий потенциал человека, его активное содействие в сооружении прекрасного, отвечает за его социализацию.

Анализируя воздействие искусства на общество, нельзя не подчеркнуть его несомненное достоинство в плане просвещения и обучения. «Как известно, искусство есть средство для пропаганды тех или иных идей, передачи информации или средство для разъяснения массам о тех или иных проблемах» [1].

Несомненно, важным представляется и то, что искусство оказывает существенное влияние на формирование идеологических основ общества, тем самым способствуя развитию общественной системы в целом. В данном случае обнаруживаются социальные функции искусства. Принимая во внимание, что художественный процесс происходит не в отдельно взятой эстетической сфере, а имеет место быть в социальной среде, где вся окружающая действительность так или иначе затрагивает его, а разного рода события, будь то исторические, экономические, политические, вторгаются в восприятие человека произведений искусства, видится существенным рассмотрение и всестороннее изучение социальной роли искусства.

Нельзя отрицать, что искусство, имея в своей сути социальную природу, находит отражение в социальных отношениях, которые обнаруживают нацеленность на созидание, приобретение, познание, освоение, исследование, сохранение и распространение ценностных идей, установок, идеалов и ориентаций, которые отвечают за установление и поддержание взаимопонимания между людьми в самых разных социальных ситуациях.

Думается, что уровень развития культуры нации, ее культурный прогресс определяется многогранным взаимодействием человека с природным и социальным окружением, динамикой развития искусства и культуры.

Искусство обнаруживает огромную значимость и в общении людей разных эпох, транслируя тем самым нетленные ценности, составляющие основу духовности. Так, «…искусство и является тем инструментом, благодаря

которому, мы не только получаем эстетическое удовольствие, но и возможность, и способ получения определенного знания и общения не только с современниками, но и нашими предшественниками» [7].

Видится существенным, что искусство, предоставляя человеку уникальную возможность безгранично умножать свой внутренний опыт, приобщаясь при этом к бесценному опыту всего человечества, не размывает личность, растворяя ее, а наоборот, способствует сохранению ее уникальности, исключительности, позволяя человеку стремиться к самопознанию, определению себя как неповторимому индивиду. В структуре социального опыта обнаруживаются эти духовно-нравственные процессы. Благодаря искусству человек познает в какой степени потребности личности становятся человеческими.

Таким образом, именно искусство представляется одним из возможных средств понимания и осознания истинно человеческой сущности его как родового и социально организованного существа, осуществляя сопоставление личностного, межличностного и надличностного уровней.

Говоря о взаимодействии человека и искусства, роли последнего в плане прогрессивного развития общества, нельзя не акцентировать двустороннее содержание данного процесса, их взаимное влияние друг на друга. «Искусство начинается тогда, когда его предметом становится человек и мир человека. Человек – это не единичный индивид, это все многообразие его социальных связей. История человека – это история Homo socialis, человека как социального существа. Важнейшим механизмом социализации выступает искусство» [2].

Неразрывная связь социума и искусства обнаруживается на протяжении всей истории человечества. Восприятие человеком окружающей действительности, формирование мировосприятия, самоидентификация, самопознание находят свое выражение в работах искусства.

Искусство непрерывно прогрессирует, трансформируя свой облик, в котором находит отражение и отклик образы окружающего мира, общества, потребности новой жизни. Происходящие сущностные преображения окружающей среды, общества, быта людей, своевременно находят отклик в искусстве, в связи с этим искусство может рассматриваться и как фактор творческого жизнеустроения,

Современное искусство обнажает массу проблем, ибо порой представляет собой протест, бунт или оппозиционность творца, его ответ традиционным нормам и стереотипам, подвергающий своеобразной проверке общественную мораль. В разные периоды истории представители искусства выступали певцами существенных изменений, переворотов и революций. Нелишним отметить, что современное искусство частично используется как политический инструмент. Рубеж XX-XXI веков ознаменован возникновением сообществ, которые занимались порой не столько искусством в его основном значении,

сколько экспериментами провокационного характера, что, безусловно, оказывало деструктивного влияния на общество.

Характерной чертой искусства рубежа XX-XXI веков является подверженность влиянию цифровой революции, которая пропитала социум, затронув и мир искусства. Нельзя отрицать, что взаимодействие технологий и искусства наблюдалось на протяжении всей истории развития человечества, но особое влияние технология оказала на его становление и развитие именно в указанный период.

Попадая под трансформацию современных технологических инноваций, традиционное искусство полностью преобразуется, представляя собой в конечном счете искусство технологий. Кибернетика, нанотехнологии, биотехнологии представляют собой совершенно новые, видоизмененные формы искусства.

Новейшие виды искусства порождают массу вопросов, противоречий и отмечены дискуссионностью, что связано с отсутствием смыслового аппарата, регулирующего философское содержание форм инновационного искусства, и обнаруживают острою необходимость формирования новых эстетических категорий.

Размытые границы инновационных форм искусства ставят под сомнение пределы эстетического, выводя на первый план вопросы интеллекта, общества, и идентичности. Думается, что этическая и религиозная сторона новейших, связанных с технологическими инновациями цифровой цивилизации, видов искусства провоцирует коллизию с художественными ценностями. Вместе с тем, нельзя не отметить, что подобные виды искусства популяризируют науку.

Инновационные технологические достижения в цифровой сфере кардинально революционизировали реальность искусства, дополнив ее новым культурным значением, преобразовав и открыв новые горизонты, которые стали возможными в процессе слияния науки и искусства.

Список литературы

1. Амиржанова А.Ш., Дегтярева Г.В. Место и роль искусства в социуме // Международный журнал экспериментального образования, 2017. № 5. С. 7-9

2. Заховаева А.Г. Искусство и общество: виновато ли искусство в духовном кризисе общества? // Философия и общество, 2012. № 3. С. 79-84.

3. Колесова К. А. Влияние искусства на формирование ценностных ориентиров личности в современном городе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 30. – С. 191–195.

4. Культура на рубеже XX-XXI веков: глобализационные процессы. СПб.: Нестор-История, 2009. – 632с.

5. Ротмистров В. И. Отражение действительности в живописи как форма взаимосвязи искусства и общества // Научно-методический электронный

журнал «Концепт», 2018. № 4 (апрель). URL: http://e-koncept.ru/2018/185014.htm.

6. Трояновская Алина Дмитриевна, Хвесько Тамара Владимировна Влияние искусства на формирование духовно-нравственной личности в современном обществе // Образовательный процесс. 2018. №6 (8). – С. 15-19.

7. Чапля Татьяна Витальевна Социокультурные аспекты взаимодействия общества и искусства // Интерэкспо Гео-Сибирь, 2016. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-vzaimodeystviya-bschestva-i-iskusstva

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ 74-ГО СОНЕТА У. ШЕКСПИРА, ВЫПОЛНЕННЫХ Б.А. КУШНЕРОМ, Б. Л. ПАСТЕРНАКОМ И И. З. ФРАДКИНЫМ

Жариков И.А.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Внимание переводчиков постоянно привлекает к себе 74-й сонет Шекспира, который представляет собой как высокую художественную ценность, так и сложность для перевода.

Для анализа были взяты поэтические переводы 74-го сонета, выполненные Б. А. Кушнером, Б. Л. Пастернаком и И. З. Фрадкиным, потому что они, по мнению литературоведов, являются одними из лучших: «(...) он решительно порвал с буквализмом, стремясь к внутреннему сходству (…) Переводы у Пастернака всегда и живы и ясны» [2, с. 24]. Многолетний труд И. З. Фрадкина высоко оценён филологом и переводчицей Е. Л. Лавровой: «Игорь Фрадкин успешно справляется с задачей передачи стиля “Сонетов”. Его переводы (…) точны в передаче смысла и стиля, современны по языку и высокохудожественны» [3, с. 160]. Мы бы так не сказали: поэтические стереотипы *роковое заточенье, нетленность, преодолеть забвенье* (обилие слов с суффиксом -ен’j- – уже знак старинного стиля, правда, без элизий, в полном варианте -ен’иj- было бы еще старомоднее (у Пастернака они, кстати, тоже есть: *сожаленье, ограбленье, тленье*, но их нет у Кушнера), *бесценный клад*. У Фрадкина стиль нейтральный, с умеренным старомодным флёром.

В 74 сонете У. Шекспир защищает свой глубоко индивидуальный стиль, отказываясь усваивать вместе со временем новые поэтические приемы. Проанализируем текст оригинала (далее — ***ТО***):

«But be contented when that fell arrest
Without all bail shall carry me away,
My life hath in this line some interest,
Which for memorial still with thee shall stay.
When thou reviewest this, thou dost review
The very part was consecrate to thee:
The earth can have but earth, which is his due;
My spirit is thine, the better part of me.
So then thou hast but lost the dregs of life,
The prey of worms, my body being dead,
The coward conquest of a wretch's knife,
Too base of thee to be rememberd:
The worth of that is that which it contains,
And that is this, and this with thee remains» [4, с. 118].

Коммуникативное намерение сонета состоит в том, что тело поэта бренно, но дух его будет жить в произведениях, ибо всё прекрасное – бессмертно.

Рассмотрим некоторые особенности поэтики сонета:

1. Можно встретить перифразы «*fell arrest*» в значении «смерть», «*prey of worms*» в значении «мёртвое тело»; эпитет «coward *conquest*»; олицетворение «*fell arrest shall carry me away*». Также сонет содержит немало инверсий «*…fell arrest without all bail shall carry me away, my life hath in this line some interest, which for memorial still with thee shall stay…*»; повторов «*when thou reviewest this thou dost review*», «*the earth can have but earth*»; параллельных конструкций «*and that is this, and this with thee remains*».

2. В оригинале нагнетаются слова, указывающие на смерть – *arrest, dead, carry away, a wretch's knife, earth, memorial, prey of worms, dregs of life*.

3. Автор пользуется сложными конструкциями с многочисленными союзами: *when, which, and, but, so*, т. е. выдерживает синтаксическую ясность и связность. Всё это в основном передаётся в переводах Б. А. Кушнера, Б. Л. Пастернака и И. З. Фрадкина, которые мы рассматриваем [1; 4, с. 236; 3].

Таблица 1 - Переводы 74 сонета У. Шекспира, выполненные Б. А. Кушнером, Б. Л. Пастернаком, И. З. Фрадкиным

Перевод Б. А. Кушнера	Перевод Б. Л. Пастернака	Перевод И. З. Фрадкина
«Но не терзайся, и когда за мной Придут, чтоб взять без лишней канители, Пусть эти строки сохранят живой Ту память, что у нас отнять хотели. И если вместе быть нам не дано, Мой высший дух отыщешь за строкою Земля возьмет, что ей обречено, Моя душа останется с тобою. И потому лишь мусор бытия, Червей добычу, жалкий плод разбоя Утратишь ты, когда погибну я, - Простую плоть, что памяти не стоит. Пускай в земле истлеет низкий прах, – Моя душа с тобой – в моих стихах» [1].	«Но успокойся. В дни, когда в острог Навек я смертью буду взят под стражу, Одна живая память этих строк Еще переживет мою пропажу. И ты увидишь, их перечитав, Что было лучшею моей частицей. Вернется в землю мой земной состав, Мой дух к тебе, как прежде, обратится. И ты поймешь, что только прах исчез, Не стоящий нисколько сожаленья, То, что отнять бы мог головорез, Добыча ограбленья, жертва тленья. А ценно было только то одно, Что и теперь тебе посвящено» [4, с. 236].	«Но знай: пускай ни выкуп, ни залог Меня из рокового заточенья Не вызволят – нетленность этих строк Поможет мне преодолеть забвенье. Мой прах – земле, она свое возьмет, Нетронутым оставив остальное; Мой дух – тебе, на все века вперед, Чтоб ты всегда беседовал со мною. Тебе – все лучшее, что есть во мне, Червям – мое беспомощное тело, Которое однажды в тишине Пронзит клинок разбойный озверело. Не тело, а душа – бесценный клад: Она в стихах, что для тебя звучат» [3].

Перевод Б. А. Кушнера мы будем называть текст перевода 1 (***ТП1***), перевод Б. Л. Пастернака - ***ТП2***, перевод И. З. Фрадкина – ***ТП3***.

В ТП1 автор передает образность оригинала достаточно полно – тело поэта – хрупкая оболочка, которая исчезнет после смерти; и лишь его произведения, в которые автор вкладывает свои чувства и мысли, будут жить вечно. Но переводчик вводит современные речения: «*без лишней канители*», «*мусор бытия*». В ТП2 подчеркивается мысль об уязвимости, тленности плоти и бессмертии творчества поэта, как это было сделано в ТО. Эта мысль автора выдержана точно.

В ТП3 переводчик вводит свои понятия, стараясь точнее передать замысел автора (например, «*нетленность этих строк поможет мне преодолеть забвенье*»). То же происходит и при переводе замка: «*Не тело, а душа — бесценный клад: она в стихах, что для тебя звучат*».

Авторы переводов стремятся соответствовать структуре ТО.

1. Все три переводчика стремятся сохранить образы ТО: «*prey of worms*» (ТО) – «*червей добычу*» (ТП1) – «*жертва тленья*» (ТП2) – «*червям – моё беспомощное тело*» (ТП3); «*coward conquest*» (ТО) – «*жалкий плод*» (ТП1) – «*добыча*» (ТП2); «*fell arrest shall carry me away*» (ТО) – «*за мной придут, чтоб взять без лишней канители*» (ТП1) (*за мной придут, взять* – весьма ощутимое осовременивание) – «*в острог…я смертью буду взят под стражу*» (ТП2) (*острог* – редкое слово, что типично для идиостиля Пастернака) – «*…ни выкуп, ни залог меня из рокового заточенья не вызволят…*» (ТП3).

2. В ТП1 автор пошел по пути формального соответствия, он сохраняет сложные конструкции с союзами. В ТП2 и ТП3 также используются сложные конструкции с союзами, но в тексте перевода есть причастный и деепричастный обороты, вводные конструкции, удобные для русских читателей.

3. В отличие от Б. А. Кушнера и Б. Л. Пастернака, И. З. Фрадкин использует звукопись (а не последовательные аллитерации), например: *пронзит… разбойный озверело* (здесь переводчик допускает амфиболию). Опорное [з] оттеняется повторяющимися [н] и [р].

4. Каждый переводчик адекватно передает размер сонета (5-стопный ямб, но сплошные мужские клаузулы заменяют чередованием мужских и женских).

Все три переводчика пытаются передать синтаксис Шекспира, и прежде всего первую строку с противительным союзом, обеспечивающим сцепление с сонетом 73: ***But*** be contented… (ТО) – *Но не терзайся* (ТП1) – *Но успокойся* (ТП2) – *Но знай* (ТП3).

Все переводчики адекватно передали мысли и образы сонета. Что касается раскрытия самих значений слов, выявлено, что каждый переводчик стремится использовать словарные дефиниции по-разному. Б. Кушнер передает слова, близкие к оригиналу, Б. Л. Пастернак и И. З. Фрадкин стремятся точнее передать образ, нарисованный Шекспиром, поэтому вводят дополнительные понятия.

Конечная цель в трёх переводах достигнута, несмотря на лексические и грамматические трансформации.

Список литературы

1. Кушнер, Б. А. Вильям Шекспир. Сонеты / Б. А. Кушнер. – М.: ВГИБЛ, 1989. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/SHAKESPEARE/shks_sonnets22.txt_with-big-pictures.html.

2. Морозов, М. М. Шекспир, Бернс, Шоу... / М. М. Морозов. – М.: Искусство, 1967. – 325 с.

3. Фрадкин, И. З. Уильям Шекспир. Сонеты / И. З. Фрадкин. – СПб.: Деан, 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/SHAKESPEARE/sonnets15.txt.

4. Шекспир У. Сонеты: на англ. яз. с параллельным русским текстом / сост. А. Н. Горбунов, вступ. ст. А. Зорина / У. Шекспир. – М.: Радуга, 1984. – 368 с.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Заболотная С.Г., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный медицинский университет»

Цель совершенствования медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации заключается в обеспечении подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных на мировом рынке, медицинских кадров в соответствии с потребностями системы здравоохранения и современными тенденциями развития общества. Таким образом, высшая медицинская школа должна обеспечить систему интегрированных теоретических, клинических, практических и лингвистических знаний, умений и навыков, направленных на становление личности высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному и личностному росту и профессионально-академической мобильности в условиях информатизации общества и развития наукоемких технологий. Современный высококлассный специалист в области медицины – это человек, обладающий не только широкими профессиональными компетенциями, но и обширным кругом гуманитарных знаний.

Мероприятия, осуществляемые в рамках развития международного сотрудничества, подразумевают разработку и реализацию билингвальных образовательных программ, развитие англоязычной среды в вузе [1]. Профессиональная направленность пронизывает весь процесс обучения иностранным языкам в медицинском вузе, поскольку наблюдается интеграция профессионального и лингвистического развития будущих специалистов в области медицины, т.е. знакомство с профессией и изучение иностранного (английского) языка проходят одновременно.

Обучение иностранному языку в медицинском вузе носит многоцелевой характер, и это позволяет говорить о том, что компетентностным ядром является тенденция к подготовке специалистов на стыке медицины и других наук: УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (Категория: Коммуникация);

УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (Категория: Межкультурное взаимодействие);

ОПК -1. Способен реализовывать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности (Категория: Этические и правовые основы профессиональной деятельности);

ОПК-10. Способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических

ресурсов, медико-биологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий с учетом основных требований информационной безопасности (Информационная грамотность);

ОПК – 11. Способен подготавливать и применять научную, научно-производственную проектную, организационно-управленческую и нормативную документацию в системе здравоохранения (Категория: Научная и организационная деятельность).

В процессе же лингвистической подготовки в медицинском университете мы стараемся решить следующие задачи: - развитие у студентов готовности к межкультурной профессиональной коммуникации в рамках диалога культур; - использование иностранного языка как средства межкультурного профессионального общения; - совершенствование индивидуальных способностей студентов, а также учет личностных потребностей и интересов; - создание условий к межкультурному профессиональному общению. Решение поставленных задач позволяет студентам медицинского вуза использовать английский язык в определенных целевых, профессионально ориентированных ситуациях, с которыми им предстоит встречаться как во время обучения в вузе, так и в своей будущей профессиональной деятельности.

Первыми шагами в лингво-профессиональном развитии будущих специалистов в области медицины является работа с медицинской терминологией на занятиях по иностранному языку. Для успешного изучения медицинской терминологии в Оренбургском государственном медицинском университете была разработана дисциплина «Специальная лексика в медицине» (в рамках дисциплины по выбору), согласно требованиям ФГОС ВО. Программа дисциплины разработана в соответствии с требованиями Стратегии развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года [1], где отмечается необходимость изучения современной медицинской литературы, посещение медицинских конференций, что невозможно без формирования у студентов терминологической грамотности, т.е. возможности работы с профессионально ориентированными аутентичными англоязычными источниками; устного общения с пациентами и медицинским персоналом; письменного медицинского общения; предоставления докладов и презентаций на международных конференциях.

Для этого студенты должны знать основные особенности фонетического, грамматического и лексического аспектов английского языка; специальную медицинскую терминологию на иностранном языке, употребляемую в научных аутентичных текстах. Соответственно, должны уметь соотносить профессиональную лексику на иностранном языке с соответствующем определением на русском; реализовывать основные приемы перевода профессионально ориентированного текста. И, в итоге, студенты должны владеть необходимым объемом терминологических единиц и терминоэлементов в рамках устной и письменной профессионально ориентированной коммуникации.

В своей работе по обучению студентов медицинского вуза терминологии на английском языке, преподаватели кафедры иностранных языков ОрГМУ опираются на следующие педагогические принципы в рамках реализации профессиональной направленности лингвистической подготовки будущих специалистов в области медицины:

- аксиологичности – где каждый термин представляет собой ценность с точки зрения личности студента-медика, а также определяет его ценностного отношение к собственной деятельности по изучению английского языка;

- этапности и преемственности – указывают на поступательный ритм работы с лексикой, где каждый предыдущий этап является базой следующего, при обязательном усложнении деятельности по работе с медицинской терминологией на английском языке [2];

- технологичности – подразумевает использование всех возможностей современных педагогических технологий при обучении студентов-медиков специальной терминологии на английском языке с учетом их потребностей, способностей и интересов, направленный на развитие личности студента в целом;

- рефлексивности – дает возможность студентам оценить и проанализировать собственную деятельность, в частности, по овладению лексикой английского языка.

Работа с медицинской терминологией на иностранном языке подразумевает актуализацию личностного компонента иноязычной деятельности и, как следствие, системно-ценностное развитие личности студента медицинского вуза, что, в свою очередь, обеспечивает достижение практических результатов владения иностранным языком, значимых для будущей профессии.

Таким образом, студенты медицинского вуза должны изучать специализированную лексику для получения терминологического (общемедицинского, клинического, фармацевтического) словарного запаса, который позволит им в дальнейшем читать аутентичную профессиональную литературу, правильно заполнять истории болезни, обсуждать проблемы с пациентами и персоналом больницы, выступать с докладами и принимать участие в дискуссиях на международных конференциях, активно участвовать в обмене научными и профессиональными знаниями на международной арене.

За последнее время наблюдается возрождение внимание к изучению профессионально ориентированного словарного запаса английского языка.

Существуют различные точки зрения на преподавания лексики в рамках лингво-профессионального развития студентов медицинского университета: от явного обучения до косвенного (ситуативного) введения лексического материала. При косвенном походе овладение медицинской лексикой является «сопутствующим элементом» коммуникативной деятельности. Но, в целом, обучение медицинской терминологии нацелено на обучение студентов использовать стратегии, которые помогут им понимать и запоминать слова на

английском языке. Согласно Уалласу (Wallace) «знать» термин означает обладать способностью: 1. Узнавать его в устной и письменной формах;

2. Соотносить его с соответствующим объектом или концептом;

3. Использовать его в соответствующей грамматической форме;

4. Произносить и писать его правильно по буквам;

5. Использовать данное слово в правильных сочетаниях;

6. Использовать на соответствующем уровне формальности [3].

Исходя из нашего опыта, который совпадает с мнением Савилль-Тройке (Saville-Troike), для лучшего запоминания слова более эффективной является когнитивная «обработка» термина и терминоэлемента, чем механическое обучение, поскольку, чем больше решений принимает студент в отношении того или иного термина и чем более когнитивно востребованы эти решения, тем лучше запоминается слово [4].

Введение новой лексики (клинической, анатомической, гистологической и др. терминологии) подразумевает заранее спланированные этапы занятия. Однако косвенное обучение медицинской терминологии может происходить на различных этапах занятия, когда незнакомая лексика используется в тексте, дискуссии, ролевой игре, работе над проблемными ситуациями. Специальная лексика может быть представлена в контексте. Лучшим контекстом на данном этапе являются тексты, относящиеся к предметной области медицины. Термины в контексте дают студентам возможность увидеть «окружение» незнакомого слова, например, связанные с ним словосочетания или грамматические структуры. При ознакомлении со значением новых слов, возможно использование различных методов обучения, таких как перевод, предоставление визуальной опоры (демонстрация изображения), реальных вещей, определений, ассоциаций, семантических наборов (синонимов, антонимов), ситуационных наборов, связанных с профессионально ориентированной темой. При изучении медицинской терминологии важно знать, как работают суффиксы и префиксы, терминоэлементы.

Не вызывает сомнения тот факт, что введение новой лексики – это лишь первый шаг к её изучению. Чтобы закрепить новые слова, т.е. обеспечить их перенос в долговременную память, студенты медицинского университета должны иметь широкие возможности использовать новую терминологию в различных упражнениях и видах деятельности. Самыми актуальными и эффективными упражнениями по работе с новой лексикой в рамках реализации дисциплины «Специальная лексика в медицине», стали упражнения на замену терминов, ассоциации между словами, встречающимися в лексических блоках, упражнения по заполнению пробелов, упражнения по созданию ментальных карт, упражнения со множественным выбором, сопоставление слов с антонимами, упражнения по замене разговорного термина на профессиональный медицинский термин, упражнения по словообразованию, решение кроссвордов и другие, т.е. упражнения, направленные, в том числе, на развитие творческих способностей студентов.

Большинство приведенных упражнений являются рецептивными. Продуктивные упражнения направлены на мотивацию собственных решений относительно выбора лексики или использования выбранных слов в собственных предложениях. В продуктивных заданиях студентам-медикам предстоит включать недавно изученные слова в письменную и устную деятельность, подразумевая завершение или создание предложений и текстов.

Таким образом, обучение специальной лексике в медицине в рамках лингво-профессионального развития студентов медицинского университета – это сложный и увлекательный процесс, основными методологическими принципами которого являются:

- медицинская терминология должна быть представлена в контексте, который показывает возможности её использования;
- новую профессионально ориентированную лексику следует практиковать и закреплять с помощью как рецептивных, так и продуктивных упражнений;
- рецептивные упражнения необходимо сочетать с творческими заданиями;
- стратегия «выведения» значения нового термина из контекста – важная возможность пополнения словарного профессионально ориентированного запаса.

Список литературы

1. Проект Стратегии развития медицинского и фармацевтического образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: https:// File/strategia_razvitia_medobrazovania.pdf (дата обращения: 05.01.2023)

2. Заболотная С.Г. Лингво-профессиональное развитие студентов медицинского вуза в контексте аксиологического подхода // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12-2; С.167-170

3. Saville-Troike M. Introducing Second Language Acquisition / M. Saville-Troike. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 230 p.

4. Wallace M.J. Teaching vocabulary / M.J. Wallace. Heinemann Educational Books, 2011. – 144 p.

ВИДЫ КОНФЛИКТОГЕНОВ В ИНТЕРВЬЮ НА КАНАЛЕ «ОСТОРОЖНО: СОБЧАК»

Злобина В., Коробейникова А.А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Актуальность нашей статьи обусловлена интересом к коммуникативному процессу и к его роли жизни каждого человека, поэтому данная проблема активно обсуждается в коммуникативистике. Языкознание как наука о языке изучает его форму, свойства, историческое развитие и др. В свою очередь, оно подразделяется на теоретическое (теоретическое изучение языка, обобщающее данные о нём) и прикладное (оно базирует на теоретическом и подразумевает использование лингвистики на практике, в жизни человека). В целом, оно подразумевает под собой целый ряд дисциплин, занимающихся изучением разных сторон языка. Современное языкознание обращается к смежным наука и образует тем самым стыковые дисциплины: психолингвистику, социолингвистику, этнолингвистику, лингвоконфликтологию и др. Вместе с тем этим дисциплины возникли уже из существующих направлений языкознания. Например, лингвоконфликтология как дисциплина выделилась из коммуникативной лингвистики, при необходимости подробного изучения речевого конфликта. Исследование конфликтных коммуникативных актов, которое предполагается и в нашей работе, позволяет проследить соотнесение теории лингвоконфликтологии с живой звучащей речью (применение теории на практике).

Для анализа мы выбрали текст интервью с Еленой Блиновской («Елена Блиновская: о том, как устроен бизнес, реальных заработках и восторге от себя» – 3 января, 2022г.), размещённый на канале «Осторожно:Собчак». Данный материал исследования был выбран нами, потому что характеризовался зрителями и СМИ в контексте «скандальности». Само интервью набрало большое число просмотров (13 миллионов), вызвало отклик, пародии.

В процессе работы над материалом исследования использованы: описательный метод, подробный анализ словарных дефиниций, дискурсивный анализ. При рассмотрении конфликтогенов в целом, использовался системный подход. В процессе выявления, конфликтогенов и синтонов, реализуемых в видеоинтервью Ксении Собчак, использовался контент-анализ.

Прежде, чем приступить к анализу материала исследования, необходимо уточнить значение ряда терминов и классификаций, используемых нами в статье. На созревание и спад конфликта могут влиять разные факторы, во многом это зависит от реакции субъекта коммуникативной ситуации на конфликтогены, в свою очередь, на нее влияет тип конфликта и тип конфликтогена [2, 109]. Сам термин «конфликтоген» введен в науку психологом А. П. Егидесом для общего наименования слов, действий (или

бездействий), способных привести к конфликту [1]. В. И. Шейнов выделяет несколько правил для убеждения собеседника, одно из них запрещает их использование. Закон эскалации конфликтогенов по сути представляет собой «цепную реакцию», то есть, получая конфликтоген в свой адрес, индивид стремиться ответить на него еще более сильным. Степень его влияния определяется способностью к более быстрой организации конфликтной ситуации.

В. И. Шейнов, вслед за А. П. Егидесом, выделяет следующие типы конфликтогенов [6, 43]: стремление к превосходству (приказ, снисходительное отношение, категоричность, хвастовство, навязывание своего мнения, подшучивание – ирония, сарказм и др.); проявление агрессивности (фрустрация, ответная реакция на полученный конфликтоген); проявление эгоизма (данные конфликтогены основаны на стремлении к удовлетворению своих потребностей, за счет других; конфликтогены, отсылающие к эгоцентризму); нарушение правил (например, нарушающие правила этики); неблагоприятное стечение обстоятельств (например, конфликтоген – «неприятное известие», «неожиданное изменение обстановки»).

В конфликтном коммуникативном акте немаловажное место занимает речь его субъектов, по своей сути она представляет собой форму выражения мыслей, концепции сторон. Именно в ней реализуется конфликт. Конфликты без вербального выражения довольно редки, однако возможны.

О.П. Семенец говорит о двух способах разграничения в конфликте речевого и психологического аспектов [4, 19]:

1 конфликт складывается в доречевой стадии, речь только делает противоречие явным, но не порождает его;

2 высказанное языковое средство становится причиной конфликта (в пример можно привести конфликт В. Уткина и В. Соловьева по сути построенного на взаимных оскорблениях. Его возникновение по всей видимости произошло из-за ответа в интервью Уткина на вопрос о Соловьеве с использованием бранной, жаргонной лексики: «Да ср*ть ему на голову»;)

Все лингвистические конфликтогены О.П. Семенец делит на три группы [19, 21]:

1 Системные. Конфликтоген выражается системными отношениями языковой единицы, которая изначально обладает языковой двуплановостью;

2 Узуальные. Второй вид лингвистических конфликтогенов обусловлен «узуальными конвенциями употребления языковых средств» [4, 178];

3 Контекстуальные. Такие обороты речи/отдельные слова, которые только в контексте приобретают смысл, приводящий в конфликтной ситуации: косвенный речевой акт, который строятся на определенных речевых ожиданиях адресата сообщения.

Н. Богатырева, описывая различные конфликтогены, приводит перечень слов-конфликтогенов (данная классификация позволяет безошибочно выявить конфликтоген в речи), характерные для делового общения: слова,

показывающие недоверие; слова, представляющие собой оскорбление; слова-угрозы; слова-насмешки; слова, показывающие сравнения; слова, демонстрирующие недоброжелательное/отрицательное отношение; слова-долженствования; слова, выражающие обвинения; слова, демонстрирующие категоричность.

Таким образом, на конфликт в целом влияют разные факторы, во многом это зависит от реакции субъекта коммуникативной ситуации на конфликтогены, на его определенный тип.

Рассмотрим конфликтогены, использованные коммуникантами в видео на канале «Осторожно: Собчак» («Елена Блиновская: о том, как устроен бизнес, реальных заработках и восторге от себя» – 3 января, 2022г.). В одном из тематических блоков интервью шла речь о психологическом тренинге, который проходила сама Е. Блиновская и К. Бородина. К. Собчак задает логичный вопрос о том, кто проводил этот тренинг, однако интервьюируемый избегает прямого ответа: «Я не уверена в том, что хочу этого человека рекламировать…». На это утверждение интервьюер отвечает: «жадничаешь». В толковом словаре Ушакова «жадничать» имеет пометы «разг. фам. (фамильярное)», то есть это слово слишком непринужденное [24, 754]. В данном коммуникативном акте можно выделить речевую выраженность конфликтогенов как у адресата, так и у адресанта общения. Е. Блиновская проявляет эгоизм, по отношению к зрителям и интервьюеру, она не хочет делится нужной информацией, так как: «Мне это не нужно, я хочу сама пользоваться ее услугами». Создается впечатление, что «я хочу пользоваться сама», может означать, что адресат не хочет делится именем психолога потому, что так большинство людей будут пользоваться только практиками Елены, идти к ней на курс, и она не желает порождения живой конкуренции. В свою очередь, Ксения демонстрирует «стремление к превосходству», «подшучивая» над Еленой этим фамильярным «жадничаешь». В действительности, этим она намекает на истинные мотивы сокрытии информации адресатом. После этого Ксения делает логичный вывод: «получается, что массам SMS-ки, а вот крутой специалист … может подписчики посмотрят и захотят пойти». В сущности, выражение «получается массам SMS-ки» является конфликтогенным, показывающим категоричность отношения интервьюера к работе интервьюируемого, речевое манипулирование, направленное на вызов реакции. Этот конфликтоген обретает свой отрицательный смысл именно в контексте, его можно рассматривать и как «стремление к превосходству», выражающимся снисходительным отношением К. Собчак к Е. Блиновской, деятельность которой она обсуждает в противопоставлении с «крутым специалистом».

Вместо того, чтобы корректно и фактологически защитить свои курсы, на которые интервьюер делает отсылку, имея в виду ее голосовые сообщения участникам, купившим инфопродукт, Елена обращается в своей речи к конфликтогену – «проявление агрессивности», ставя себя в слабую позицию, тем самым поддавшись на манипуляцию Ксении: «Вот честно. Я тебе сейчас в рожу плюну или скину за борт». Здесь используется вместо нейтрального

«лицо» слово «рожа», по словарю Ожегова имеет помету «бранное» [3]. На критику К. Собчак Е. Блиновская реагирует агрессивно и грубо, что экспонирует ее не в выгодном свете, представляет неуверенной. Елена сильно повышает тон голоса, мы понимаем, что она стремиться укрупнить свою позицию, но в общении с человеком, грамотно использующим средства воздействия, это только становится для нее «коммуникативной неудачей». Затем блогер пытается оправдать свое агрессивное поведение «ценностной подстройкой» – «собственная деятельность = ребенок»: «Если ты будешь говорить что-то про моих детей, а мой марафон – это мой ребенок, я вгрызусь, как просто…». Благодаря данному приравниванию, оппонент должен почувствовать вину за собой и его грубой критикой. Однако, в приведенном примере ценностная подстройка не сработала, потому что она не совсем уместно была применена после собственной агрессии, при этом в конце субъект общения решил подкрепить сказанное выражением «я вгрызусь», которое снова выражает коммуникативное нападение, и, согласно толковому словарю Д. Ушакова, является разговорным и употребляется по отношению к животным [5].В данном случае мы можем говорить о том, что ситуация в целом трансформировалась в конфликтную именно благодаря актуализированному языковому средству – конфликтогену (контекстуальный лингвистический конфликтоген: «твой инфопродукт – «массам SMS-ки»; слово-угроза: «я тебе сейчас в рожу плюну»).

Далее Ксения задает вопрос Елене: «Почему ты, занимаясь таким одухотворяющим людей делом, так эмоционально на всё реагируешь?». За этим стилистически нейтральным предложением также скрывается конфликтоген, демонстрирующий недоверие к деятельности Е. Блиновской, иными словами, собеседником подразумевается: «как ты, будучи (якобы) профессиональным психологом, можешь поддаваться на провокации». Елена, ответив «я в принципе эмоциональный человек, если ты не заметила», в данном случае или намеренно ушла от манипуляции, или не заметила её. В свою очередь, Ксения конкретизирует и уже открыто заявляет: «Это очень странные, хабальные реакции для человека, который занимается просвещением». Здесь журналист использует конфликтоген, не маскируя его, а говоря прямолинейно, называет реакции интервьюируемого бранным словом «хабальные». Елена отвечает на открытую, направленную в ее сторону, негативную коннотацию следующим образом: «Я считаю, что я, как ребёнок, у меня реакции абсолютно разные и естественные». Для нее – это также коммуникативная неудача. Сравнивая себя с ребенком, она делает собственную позицию в общении слабее, перед нами выстраивается портрет личности, еще не научившейся управлять эмоциями, по-видимому, с бесконтрольным поведением. Затем Елена пытается исправить неудачу в коммуникации, произнеся: «Тяжело сохранить в себе и ребенка и взрослого, но я этому учу». Эта фраза имеет обратный эффект, потому что она, собственно, противоречит сказанному до этого. Далее собеседник добавляет: «Я реально на тебя обиделась, потому что ты обесценила мои SMS-ки. Все, я – ребенок, бла-бла, помолчим и подышим». На словах «я – ребенок, бла-бла»

Елена одновременно показательно закрывает уши с двух сторон, вербально и невербально высказав свою обиду. Реплики Е. Блиновской обозначили непосредственное появление конфликта, она пояснила, что ее это беспокоит, однако решать возникшее недопонимание она отказалась, приняв позицию «жертвы», а не равного по силе соперника в коммуникации. Всем этими словами и действиями адресат лишь подтвердил слова Ксении о «странных, хабальных реакциях», ещё сильнее ослабил свою коммуникативную позицию, совсем уйдя от разговора («помолчим и подышим»).

Блок интервью про заработок Елены, также отличается определенным накалом обстановки. Вопросы Ксении на этот раз были в ключе стратегии «выведывания информации», но довольно нейтральны, не отличающиеся открытой провокацией: «… твоя условная сумма заработка в год/ Ну ты же не Киселев, ты приличный человек? А зачем тогда роллс-ройсы, джеты, демонстрация дохода? Почему сказать, я зарабатываю миллиард – это пошло, я езжу на роллс-ройсе – не пошло?». Этими вопросами журналист скорее создает рамки у вопроса, чтобы адресату было тяжелее уйти от ответа. В свою очередь, Елена, не выдерживая натиска, переводит общение из конформной зоны в полемичную, отвечая: «Мне нравится это показывать, красиво одеться, красиво кушать, мне нравится красиво жить, и я люблю это показывать с самого детства. Вчера – это была Zara, сегодня – это роллс-ройс. Мне не нравится показывать свои счета непонятным людям, но мне точно нравится пользоваться своими деньгами». Исходя из контекста, выражение «не нравится показывать счета непонятным людям» относится как ко всем пользователям социальной сети, так и к самой Ксении. Здесь мы видим конфликтоген-слово, демонстрирующее недоверие к собеседнику, его намерениям. В свою очередь, К. Собчак снова конкретизирует вопрос: «Почему не сказать, сколько примерно?», то есть, чем собственно само называние условной цифры отличается от демонстрации «красивой жизни», снова создаются рамки для невозможности ухода от ответа. Тогда Елена эмоционально заявляет: «Да от**бись ты от меня, потому что это ты лезешь ко мне в трусы». Здесь мы видим, как проявление к превосходству («ты лезешь ко мне в трусы»), так и проявление открытой агрессии («да от**бись ты от меня»). Опять же, для Елены данный коммуникативный ход, а именно уклон от ответа посредством агрессии, приводит к коммуникативной неудаче, так как сказанные ею слова противоречат сказанным ранее («о ее воспитании, что неприлично говорить о заработке» и др.). Слово-конфликтоген «да от**бись ты от меня» (обсценная лексика) показывает недоброжелательное/отрицательное отношение к собеседнику.

Отрицательное и некомфортное отношение к разговору Елена проявляет и невербально, девушка сидит в закрытой позе, часто полуотвернувшись от Ксении, нередко поправляет шарф и как можно сильнее «укутывается» в него, как бы уходя в себя, в более безопасное и обособленное состояние. Далее Е. Блиновская также стремится укрепить позицию (ухода от ответа), но при этом коммуникация с ее стороны выражается конфликтным образом,

проявляющаяся в стремлении к превосходству («Даже моя мама не знает, сколько я зарабатываю, с какой стати, я должна это говорить тебе?»).

После интервьюер переходит к вопросам, касающимся непосредственно содержания марафона Елены Блиновской, универсального алгоритма, который помогает большинству людей, по словам его создательницы. Ксения говорит: «Эта схема вбирает в себя разные другие схемы, то есть ты, можно так сказать, скомпилировала какие-то психологические приемы…». Слово «скомпилировала», несмотря на то, что является книжным, в определенном контексте может стать конфликтогенным (контекстуальный лингвистический конфликтоген), оно подразумевает под собой «в твоем труде нет ничего оригинального, это все чужие мысли». Здесь очевидно прослеживается выражение категоричности, то есть тип конфликтогена «стремление к превосходству». Однако Елена не реагирует, на очевидную провокацию: «Да, безусловно, я где-то училась, я это не скрываю». Тогда на вопрос об уникальности методов, адресат заключает следующее: она состоит в умении «сложные вещи объяснять простыми словами».

Ксения, в свою очередь, своим коммуникативным поведением продолжает уводить речевую ситуацию в сторону конфликта, вновь используя в своей речи конфликтоген, а именно слова, демонстрирующие сравнение («Тони Роббинсон тоже так умеет, в чем твое отличие от западных коллег, в чем уникальность?»). Это сравнение отсылает нас к предыдущему блоку интервью, который был направлен на проведение параллелей между Е. Блиновской и Т. Роббинсоном, где первый характеризовался обеими сторонами, как человек, «способный к халтуре». Под выражением Ксении Собчак «Тони Роббинсон тоже так умеет» скрывается манипулятивный приём, влекущий за собой более глубокий и конфликтный смысл, а именно: «Ты не лучше Тони Роббинсона, ты не уникальна». Однако Елену это не задевает, она отвечает: «Не знаю, не знаю, это люди, их реакция; я умею объяснять сложные вещи очень простым языком, иногда настолько простым, что люди заходят и говорят: она говорит очевидные вещи». В данном коммуникативном акте провокация не сработала, конфликтная ситуация не образовалась, поскольку интервьюируемый продолжает стоять на своем, лишь распространяя ранее высказанную точку зрения. На этом информационный блок о курсе Елены не завершается, Ксения продолжает задавать вопросы, отвечающие стратегии «выведывание информации»: «А тебя не разочаровывает жить в мире, где столько людей нуждаются в разъяснении таких вот базовых психологических вещей?».

На этот вопрос интервьюируемый отвечает категорично: «Нет». Это может говорить нам о том, что область, в которую разговор углубляется, Елене неприятна, она не хочет развития данной тематики, потому и выбирает лаконичное «нет». Само по себе «нет», без пояснения, также может рассматриваться и как конфликтоген, выражение категоричности – стремление к превосходству, иными словами «нет» должно трактоваться «вам достаточно, я не хочу как-то это пояснять». Стоит отметить, что при этом ответе Елена

вдобавок не смотрит на собеседника прямо, она отводит глаза вниз, это может демонстрировать сокрытие информации человеком или его неуверенность в чем-либо.

Ксения на этом не останавливается, продолжает коммуникативный акт в стратегии «гни свою линию»: «Просто, на мой взгляд, это понятные вещи, это условно как, ну не знаю, провести марафон «Как одеваться в ветреную погоду» и ты такой заходишь и тебе говорят: надо ветровку надеть. Это правильный совет? Да, в ветреную погоду лучше, бл***, ходить в ветровке. Меня поражает в этом смысле не ты и твой марафон, а, с*ка, ощущение людей, которые не понимают каких-то элементарных вещей, ну условно, что для того, чтобы достичь своей цели, нужно жопу поднять. Ты просто говоришь это более такими подбадривающими словами и классными словами, мотивирующими, скажем так, но мы с тобой в чем-то схожи, потому что я тоже всегда так говорю…». Данная провокация со стороны Ксении также содержит и провоцирующий конфликт конфликтоген, выражающийся в форме оскорбительного сравнения. По сути за такими длинными рассуждениями скрывается сопоставление марафона желаний Елены и только что выдуманного марафона «Как одеваться в ветреную погоду». Объемный вопрос, дополняемый собственными рассуждениями, который приводит журналист мог иметь своей целью отвлечь собеседника, «усыпить его бдительность». Здесь мы можем снова заметить скрытый укор в сторону целевой аудитории марафона, которая «не понимает каких-то элементарных вещей», соответственно и все это выражение конфликтогенно, коммуникант пытается навязать свое мнение оппоненту, так проявляется стремление к превосходству. Елена отвечает следующим образом: «Ну, иногда людям надо, не знаю, подсказать, где лежит курточка, помочь ее одеть, если мы так все упрощаем, иногда человек нуждается в таких словах, может ему никто этого никогда не говорил». Данным заявлением Е. Блиновская встала на позиции проигрывающей стороны, она решила подстроиться под мнение адресанта, что было не совсем верно в разговоре с Ксенией.

Для Елены такой ход в общении – «коммуникативный провал», для Ксении – это подтверждение эффективности, выбранной стратегии ведения интервью. Потому интервьюер продолжает: «Из того, что я видела – это полезное дело (в этот момент адресат поднимает указательный палец вверх, в знак важности заявленного для общей темы разговора); просто это полезное, ну, как я тебе говорю, оденьте шапочку, блин в мороз, вы что, дебилы…?». В данном случае коммуникант решает показать открытое сравнение, то есть «твое полезное дело (марафон Елены) = оденьте шапочку в мороз, вы, что дебилы, сами не можете надеть?». Коммуникант прибегает снова к оскорблению аудитории Елены, но на этот раз открыто: «Вы что, дебилы?».

После, Е. Блиновская начинает терять контроль над своими эмоциями, повышает тон голоса, меняет полуоткрытую позу, на абсолютно закрытую (закрывает руки и грудь пледом), отвечает, перебивая при этом К. Собчак: «А потому что ты сама не проходила ни одного продукта искренне». При этом

интервьюер поправляет гостью: «Нет, я проходила». В свою очередь, адресат, продолжает свою мысль: «Знаешь, как? Очень большое различие между людьми, которые сделали это искренне (речь про марафон), и которые просто пошли (на этой фразе она пародирует фонетически и артикуляционно поведение собаки) и где-то там за дверью послушали, что происходит». Довольно интересный момент для описания конфликтогенности поведения адресата, так как в действительности здесь она выражается при помощи невербальных средств. Елена относит Ксению к людям, которые прошли марафон неискренне, с целью увидеть там некое шарлатанство, при этом она проводит параллель с поведением собаки, которая слушает что-то за дверью. Иными словами, этот пример также демонстрирует проявлением слова-конфликтогена, высказывающие оскорбительное сравнение («ты ведешь себя, как собака»).

Таким образом, исследуя конфликтогены интервью Ксении Собчак с Еленой Блиновской, мы выяснили, что (по классификации В.И. Шейнова) более 66% процентов конфликтогенов, используемых субъектами коммуникативного акта, относятся к типу «стремление к превосходству» (25% – «проявление агрессии; около 8% – «проявление эгоизма). Согласно классификации О.П. Семенец, в данном интервью мы видим абсолютное преобладание контекстуальных конфликтогенов («массам SMS-ки; «скомпилировала какие-то психологические приемы»). Лингвистическое средство в данному случае получило свою негативную коннотацию именно в контексте, во многом это обусловлено разными социальными ролями собеседников (К. Собчак – журналист; Е. Блиновская – психолог). Согласно классификации Н. Богатыревой, участники интервью использовали следующие конфликтогенные слова: 1) слова, показывающие недоверие; 2) слова-оскорбления; 3) слова-угрозы; 4) слова, показывающие сравнение; 5) слова, демонстрирующие категоричность; 6) слова, высказывающие недоброжелательное отношение. Наиболее употребляемыми среди них – слова, показывающие сравнение (около 36%).

Существенно важным для нашей работы является вывод о том, что для многих конфликтных ситуаций именно языковое средство стало исходной точкой для развития конфликтной ситуации. Стоит также сказать и о современной тенденции ведения интервью на современных платформах, видеохостингах. Она заключается в частом пренебрежении коммуникативной целью общения в пользу информационной, обращении к манипулятивным средствам ведения коммуникации. Общественная жизнь в интернете обусловила в целом смену лингвистической парадигмы в сторону интенсивного развития лингвоконфликтологии.

Список литературы

1 Егидес, А. П. Психология конфликта / А. П. Егидес. – Москва: Синергия, 2013. – 320с.

2 Миронова, Н. И. Лингвистический анализ конфликта: реакция на различные конфликтоген / Н. И. Миронова // Вопросы психолингвистики. – 2015. – С. 109-120.

3 Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. − 4-е изд., доп. − Москва: Азбуковник, 2000. – С. 462.

4 Семенец, О. П. Типы лингвистических конфликтогенов и их роль в речевых и психологических конфликтах / О. П. Семенец // Сбирский филологический форму. – 2021. – Т. 1. – №15. – С. 15-30.

5 Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Ушаков Д.Н. – Москва: Аделант, 2014. – С. 754.

6 Шейнов, В. П. Управление конфликтами / В. П. Шейнов. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 576с.

7 Шилихина К.М. Вербальная ирония: аномальное или нетривиальное использование языка? // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 178–182

ОБРАЗ АХИЛЛЕСА В РАССКАЗЕ Э.М. ФОРЕСТЕРА «НЕБЕСНЫЙ ОМНИБУС»

Иванова Е.Р., д-р филол. наук, доцент
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Образы античной мифологии и литературы, обладающие неисчерпаемым идейно-содержательным потенциалом, на протяжении многих столетий становятся объектами авторской интерпретации в разных видах искусства и сферах деятельности человека. Ставшие своеобразной культурной базой, античные герои, сюжеты, имена многократно тиражируются, обретая новые черты в ином контексте своего функционирования. Персонажи античной литературы были и остаются воплощением высоких человеческих отношений, образцами мужества, патриотизма, любви, преданности, поэтому продолжают волновать воображение новых поколений поэтов и писателей. «Поэтика мифологизирования не только организует повествование, но служит средством метафорического описания ситуации в современном обществе с помощью параллелей из традиционных мифов, которые порождены иной стадией исторического развития. Поэтому при использовании традиционных мифов самый их смысл резко меняется, часто на прямо противоположный» [3, 372].

С позиции современной истории литературы невозможно определить, какая эпоха более продуктивно обращалась к материалу античности, переосмысливая ее в рамках новых эстетических, философских и жизненных поисков. Авторы, вновь и вновь возвращаясь к античной культуре, находили дополнительные грани характеров и сюжетов, делали их отправной точкой действия или образа. Подтверждением этому служат произведения писателей XX-XXI вв.: Д. Джойс «Улисс», Б. Шоу «Пигмалион», Б. Брехт «Дела господина Юлия Цезаря», Г.Р. Хагарт «Клеопатра», А. Камю «Миф о Сизифе», К. Вольф «Кассандра» и «Медея», Ф. Искандер «Тринадцатый подвиг Геракла», Ч. Айтматов «Тавро Кассандры», Этвуд М. «Пенелопиада» и мн. др.

Среди множества произведений, в которых автор интерпретирует известные античные образы, остановимся на рассказе английского писателя, историка и сценариста Э.М. Форестера (1899-1966) «Небесный омнибус» (1911), вошедший в одноименный сборник рассказов. Философско-фантастический сюжет этого произведения словно перебрасывает «мост» в античный мир и позволяет читателю по-новому взглянуть на образ одного из главных героев Троянской войны.

Важно отметить, что образ Ахиллеса был по-разному оценен еще в античности. В поэме Гомера «Илиада» он предстает как сын нимфы Фетиды и царя Пелея, который оказывается на поле боя лишь для того, чтобы продемонстрировать свое воинское мастерство. Его судьба давно предрешена: ему суждено умереть от стрелы, попавшей в его пятку. Напрасно мать Фетида,

стараясь сделать сына неуязвимым, окунула его в воды реки Стикс. Пятка осталась не омытой водами волшебной реки. Однако в поэме Гомера об этом знают лишь боги, поэтому Ахилл полон планов и жизненной энергии. Гомер явно «очеловечивает» характер мифологического героя: он играет на музыкальных инструментах, ссорится с Агамемноном из-за красавицы Брисеиды, обиженно удаляется с свой шатер и пр. Неожиданно ранимым он предстает в сцене плача по погибшему другу Патроклу и смиренным в завершающем эпизоде поэмы, изображающем встречу с Приамом, который пришел просить тело сына для погребения.

Несколько иным предстает Ахилл в поэме Вергилия «Энеида», в которой повествование ведется от имени троянца Энея, видевшего горящую Трою. Он винит в своих бедах ахейцев, данайцев и прочие племена, пришедшие с войной к берегам Трои. На их стороне воевал Ахиллес, поэтому он изображен как жестокий, беспощадный герой. В целом, изображение этого персонажа античной мифологии и литературы всегда героизировалось, а история его рождения и смерти придавали его образу особую возвышенность и трагичность.

Подобная коннотация образа Ахиллеса значительно меняется в рассказе Э.М. Форестера. Главным героем произведения становится мальчик, у которого даже нет имени. Интересно, что все реалии окружающего мира получили более чем точное и четкое обозначение: адрес, имена родителей и соседа и т.п. Образ мальчика собирательный, воплощающий черты «идеального ребенка». Он противопоставлен миру взрослых прагматиков, которые мнят себя знатоками искусства, не понимая его сути. Так, например, о поэзии П.Б. Шелли они рассуждают, считая томики его произведений:

– Неужто ты никогда не слышал о Шелли? – спросил мистер Бонс.

– Нет, – ответил мальчик и понурил голову.

– Разве у вас в доме нет Шелли?

– Почему же нет? – вскричала хозяйка дома, очень раздосадованная.

– Дорогой мистер Бонс, не такие уж мы обыватели. У нас не меньше двух изданий. Одно нам преподнесли на свадьбу, а второе – более мелким шрифтом – лежит в какой-то из комнат для гостей.

– У нас, если не ошибаюсь, семь изданий Шелли, – с вялой улыбкой сказал мистер Бонс» [5].

Юный герой воспринимает мир с восторгом, он способен оценить прелесть каждого его мгновения. Он как истинный романтик видит в обыденном скрытую гармонию и красоту. «Щебетали птички, и поезд, возвращавший кормильцев домой, к семьям, мелодично покрикивал, пересекая рощу – замечательную рощу, она вобрала в себя всю прелесть Сербитона и сейчас, точно альпийский луг, была одета великолепием мхов, серебром берез и первоцветами.

Роща и заставила мальчика, впервые ощутить томление и тягу к чему-то иному, он сам не знал к чему; это томление возвращалось каждый раз, когда все вокруг было залито солнечным светом, оно пронизывало насквозь, прыгало

внутри – вверх и вниз, вверх и вниз, – а потом его охватывало какое-то удивительное чувство и хотелось плакать» [5]. Так писатель показывает, что душа мальчика распахнута навстречу прекрасному и удивительному, но взрослые только смеются над ним.

Не удивительно, что именно мальчик обратил внимание на странный указатель, который давно стоял в переулке, где он жил. На табличке было написано «На небеса». Никто не обращал внимания на этот указатель, и только ребенка манила эта странная надпись. Решив проверить, что же таят в себе эти слова, он неожиданно оказывается в омнибусе, который привозит его в удивительную страну литературы и искусства. Форестер лишь несколькими штрихами изобразил мир, в который, проехав по радуге, героя доставил небесный омнибус. Мальчик знакомится с героями романов Диккенса и Филдинга, беседует с философом Томасом Брауном. Когда герой возвращается домой, его ждет наказание. Отец вдоволь побранил сына и в наказание заставил учить стихотворение Д. Китса. Так Форестер еще раз подчеркнул, насколько далеки взрослые от понимания красоты слова: учить наизусть прекрасные стихотворения – это наказание!

Мальчик не оставляет надежды еще раз поехать на небесном омнибусе в удивительную страну литературы, и он просит мистера Бонса поехать с ним, так как считает его самым начитанным и образованным человеком. Однако мистер Бонс оказался не тем человеком, который способен оценить прелесть литературного слова и фантазию автора. При виде Данте, который на этот раз управлял омнибусом, Бонс смог только вспомнить, что переплел его произведение в обложку из телячьей кожи. Он только мнил себя знатоком литературы, но не понимал ее.

Кульминацией рассказа является эпизод, когда завершатся движение омнибуса, и навстречу мальчику выходит Ахиллес.

«Дверь омнибуса распахнулась. Мальчик сразу выпрыгнул, он не мог удержаться и кинулся навстречу воину, а тот вдруг нагнулся и поднял его на щит.

– Ахилл, – крикнул он, – спусти меня, я невежественный и грубый, мне надо подождать мистера Бонса, я вчера вам говорил о нем.

Но Ахилл поднял его вверх. А он так и припал к дивному щиту, к его героям и горящим городам, к виноградникам, изваянным в золоте, и ко всем добрым чувствам, всем радостям…

Ахилл трубил в трубу и восклицал:

– Встань во весь рост!

– Я не хотел вставать, сэр. Но что-то заставило меня выпрямиться. Что же вы медлите, сэр? Ведь это только великий Ахилл, вы же с ним знакомы.

– Я не вижу никого. Не вижу ничего. Я хочу домой, – вопил мистер Бонс» [5].

Античный герой предстает в рассказе символом творческого начала, литературы и поэзии. Он приветствует мальчика как самого дорого гостя, видит в нем того, кто обязательно поймет и по достоинству оценит мир поэзии, в

котором живет Ахиллес. Мальчик словно возвращает современную литературу с ее истоками. Не случайно именно Ахилл, о котором написано множество произведений, воспринимается автором как связующая нить литературных эпох, как один из столпов словесности. В этом видится новая грань образа античного героя, открытая Э.М. Форестером.

Список литературы

1. Кислова Л.С. Античный миф в «новой русской драме» рубежа XX-XXI вв. //Филологическая культура, 2015, № 4 (42). – С. 221-226.
2. Манжула О.В. От Гомера до Вергилия: интерпретация образа Ахилла в античной литературе // Мировая литература в контексте культуры, 2022, № 14(20). – С. 43-52.
3. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М.: Вост. лит., 2006. – 407 с.
4. Найдыш В.М. Философия мифологии: от античности до эпохи романтизма. – М.: Гардарики, 2002. – 554 с.
5. Форестер Э.М. Небесный омнибус // URL https://www.litmir.me/br/?b=75187&p=1//

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ БАШКИРСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕСНИ КАК КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ

Мельникова Е.А., канд. филол. наук, Исканярова Р. Р.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Народная песня ярко раскрывает национальный характер народа, особенности его жизни и быта, его прошлое и настоящее.

Каждая нация имеет свои качественные особенности, свою специфику, которые принадлежат только ей, и которой нет у других наций. Эти особенности являются тем вкладом, который вносит каждая нация в общую сокровищницу мировой культуры, дополняет и обогащает ее. Несомненно, что таким вкладом в общую сокровищницу культуры является и музыкально-поэтическое творчество каждого народа.

В духовной культуре башкир, коренных жителей Южного Урала, выдающееся место занимают песни.

Определяя характер отношения башкирской народной песни и действительности, исследователи не раз отмечали ее глубокий историзм. Сама художественная природа большинства песен как бы “специально настроена” на передачу исторической информации.

Именно поэтому так важно изучать национальные языки, национальные народные песни, как компонент культуры, в частности башкирского народа.

Современная наука интересуется и изучает национальную песню с различных точек зрения.

Так, *русская народная песня* исследуется в следующих аспектах.

Изучается народная *песня определенного региона Российской Федерации:* проводится анализ лексики наименований лиц по родственным отношениям кровного родства по прямой линии первой ступени в календарных песнях брянской области в сопоставлении с аналогичными процессами в литературном языке и в других диалектах [7].

В лингводидактическом аспекте исследуются методические приемы работы с жанром русской народной песни на занятиях по вокалу со студентами КНР [9], исследуется роль национальной песни в воспитании патриотизма и гордости за русскую армию [10], устанавливается роль ассоциативно-образного мышления при работе над музыкальным произведением [6].

В социокультурном и межкультурном аспектах проводятся работы, устанавливающие важность русской песенной традиции в современном российском социуме (В.С. Девятов), выявляются направления сохранения и распространения русской традиционной культуры, способы современной обработки фольклорных песен и песен, стилизованных под фольклор, варианты подходов, раскрывающие важнейшие принципы трактовки фольклорного

первоисточника [1], изучаются песни как фактор множественности культур в свете идей сопоставительного изучения фольклора и литературы [13].

Изучение народных песен *в творчестве определенного композитора или поэта* проходит в русле исследования особенностей обработок русских народных песен для детского и женского хора композитора Ирины Хрисаниди [4], изучения аспектов творческого наследия русской эстрадной певицы, уроженки Курской губернии Н.В. Плевицкой, выступавшей с городской и крестьянской песней [5].

Комплексное исследование *лингвостилистических особенностей* русских народных песен проводится в области выделения и раскрытия лингвостилистических релевантных признаков русского народного песенного текста как особого вида текста; в его комплексном «трехмерном» (фонетика, лексика, синтаксис) изучении [11].

Исследования *татарской народной песни* проводятся в следующих аспектах. Изучается *творчество определенного композитора или поэта.* Так, в работах И. М. Газиева на основе документальных материалов, мемуарных источников рассматривается деятельность певца и гармониста Мирфаиза Бабажанова; анализируется дискография татарского певца-гармониста Хусаина Юсипова, одного из самобытных представителей устно-профессиональной деятельности начала XX века [2; 3].

К.М. Миннуллин, проводя исследования татарской песенной лирики *в лингвистическом аспекте,* анализирует функционирование припевов и повторов, выявляет их генетическая корреляция, определяет их место в композиционном строении поэтического произведения [8].

Чувашская народная песня изучается *в социокультурном и межкультурном аспектах.* Так, поднимаются вопросы существования чувашской народной песни в условиях культурной глобализации [12], *в лингводидактическом аспекте* проводятся исследования роли чувашских песен в патриотическом воспитании детей школьного возраста [14].

Однако тематическая организация *башкирской национальной песни* как компонента культуры нуждается в определенном уточнении.

Целью данной статьи является установление тематических групп башкирской национальной песни.

Анализ тематической организации песен на башкирском языке выявил четыре тематических группы:

1. Песни, связанные с природой и древними верованиями.
2. Исторические песни.
3. Бытовые песни.
4. Песни о любви и дружбе.

В данной статье проведем подробный анализ первой тематической группы «Песни, связанные с природой и древними верованиями». Выявлены следующие подгруппы.

Природа:

1. Иҫке Урал (Старый Урал)

Уралҡайм һинең тауың бейек — Урал, тебя и взором не объять нам,
Ҡаяларың бигерәк һөйкөмлө. — Нет скал твоих прекрасней и светлей.

2. Томан (Туман)

Иртә лә томан, кис тә томан, — И по утрам туман, и вечерами,
Был томанҡайҙарга ни булған? — Все укрывает мутной пеленой.
Тауға ла менеп, ташҡа баҫып, — Все очи проглядишь с горы высокой
Һин ҡарарһың, йәнем, мин булмам. — Но мы уже не свидимся с тобой.

3. Һанайһары (Ханайхары)

Һанайһары буйы бигерәк йәмле — Ханайхары, твои прекрасны долы -
Тирә-яғы болон булғанға. — Луга ковром зеленым растеклись.

4. Алатау (Алатау)

Алатау буйҡайҙары, һай, ҡымыҙлыҡ, — Под Алатау кымызлык растет
Ҡыҙҙар менән киттек йыйылып. — Собравшись девушки пришли
Ҡымыҙлыҡтар йыйып ҡайтып киттек, — Набрали кымызлык ушли... и вот
Алатау буйы ҡалды ҡыйылып. — Вновь Алатау одинок и не весел.

5. Ҡурташ (Курташ)

Дошман килһә, меналмаҫ, — Если враг нападет -
Аша сабып уҙалмаҫ. — По Курташу не пройдет.
Менеп, еген табалмаҫ, — За меня Курташ - горою:
Мине һаҡлар ҡуш ташым. — Враг костей не соберет.

6. Ҡарлы Урман (Карлы-Урман)

Ҡарлы урманҡай буйы бигерәк йәмле — Нет прекрасней Карлы-урманкая
Аҡ тирмәләр ҡороп йәйләргә. — Для яйляу, где у юрт цвет снегов

Птицы:

1. Сыңрау торна (Журавлиная песнь)

Уралҡайым, Уралҡайым — Мой Урал, мой Урал
Тыуған Уралҡай! — Мой родной Урал
Ил көйләр ти — О тебе будут песни петь
Тел һөйләр ти — О тебе будут говорить
Уйнар ҡурайҡай. — Будет играть курай.

2. Балаҡарға (Грачонок)

Балабыҙҙы ҡалдырабыҙ, — Мы ребенка оставляем -
Ҡарғалар, һеҙ ҡарағыҙ, ҡарағыҙ! — Вам, грачам, его вверяем!
Дошман беҙҙе ҡыуып килә, — Враг за нами по пятам -

Илгә ҡасып барабыҙ, барабыҙ. Мы бежим к родным краям.

3. Кәкүк (Кукушка)

Саҡырмасы, кәкүк, эй, эргәмдә, Не кукуй, кукушка, эй, рядом со мной
Саҡырһаңсы кәкре ҡайында. Лучше на берёзе кукуй на кривой.
Егет кенә кеше сер белгертмәҫ Настоящий егет не покажет вида,
Ҡайғылары артҡан һайын да. Хоть его душа и наполнена тоской.

4. Һандуғас (Соловей)

Йырла, егет, киреп киң күкрәгең, Пой, егет, расправив грудь широко,
Яңғыратып Уралдың буйҙарын. Пусть услышит песню твою Урал.
Ҡайҙа ла ғына һайрай һандуғас, Где поёт соловушка вечерний?
Һыу буйҡайҙарында туғайҙа. Он поет в тугае у реки.

Реки:

1. Агидель (Ағиҙел)

Ағиҙелкәйҙәрҙең, ай, буйында, Соловья укрыл черемух цвет,
Һандуғастар һайрай муйылда. Плещет под черемухой вода.
Ағым һыу, Ағиҙел буйҙары. Текучая вода, долины Агидель...
Иҙел һыуын эскән ир-арыҫлан Тот, кто воду пил из Агидели,
Яман теләк йөрөтмәҫ уйында. Не совершит дурного никогда.
Ағым һыу, Ағиҙел буйҙары. Текучая вода, долины Агидель...

2. Һаҡмар (Хакмар)

Һаҡмар ҙа буйы ҡара урман,
Сит-ситтәре ҡуйы талдарҙан, Һаҡмар һыуы,
Буйлап йөрөнөм Һаҡмарҙың буйҙарын,
Йырлап та үттем халыҡ уйҙарын.

Берега Хакмара - темный бор,
По краям - тальник туманит взор, Хакмара берега...
По хакмарским берегам бродил,
Дух народа песней в сердце жил.

3. Дим буйҡайҙары (Долины Демы)

Дим буйҡайҙары бигерәк йәмле, Хороши долины Демы родной -
Туғайында уҫә йыуаһы. Дикий лук растет в лугах сам собой.

4. Мәндем буйы (Долины Мандема)

Мәндем һыуҡайына мин төшәйем, Войду я в воды чистые Мандема
Ҡоластарым ташлап йөҙәйем. И весело вразмашку поплыву.

5. Уйыл (Уйыл)

Уйылып ҡына аҡҡан Уйыл һыуы	Плавный бег глубоких вод Уйыла
Уйландыра уйсан да ирҙәрҙе.	Дарит думы всем задумчивым.

Животные:

1. Ҡара Юрға (Кара-Юрга)

Һай, йомро матур тояғыңды,	Хей, копыта круглые, красивые,
Дағаларбыҙ, юрғам.	Подкуём тебя мы, мой юрга
Ҡырас матур ялдарыңды	Гриву твою длинную, красивую,
Уҡаларбыҙ, юрғам.	Позументами украсим, мой юрга.
Өҫтөңдәге киленсәкте	Отпусти ж на землю девушку,
Төшөрсәле, юрғам!	Что на тебе верхом.
Һайт, Ҡара юрғам,	Хайт, Кара-юрга,
Тайт, ҡара юрғам!	Тайт, Кара-Юрга.

2. Ҡуңыр буға (Кунгыр буга)

Ҡуңыр буғам, һин ҡайҙа?	Кунгыр-буга, где ты?
Ҡуңыр буғам, һин ҡайҙа?	Кунгыр-буга, где ты?
Туғыҙ быҙау эйәрткән,	Девять телок вместе с ней
Муйынсағын һөйрәлткән.	Веревка с шеи тянется за ней.

3. Турат сағылы (Косогор гнедого коня)

Ҡыр ҡаҙҙары ҡунды, һай, туғайға.
Туратҡайым ҡунды сағылға.

Вот гуси дикие на берег сели стаей,
Мой конь гнедой прилег на косогор.

О жизни:

1. Уҙған ғумер (Прошедшая жизнь)

Кугәреп кенә ятҡан кук арҡаға	Если в гору гнать коня беспечно,
Сабып менһәң, атҡа ла көс була.	Задохнется конь, замедлит ход.
Үткән ғумеркәйҙең юҡ билдәһе,	У прошедшей жизни путь извечный
Таң ата ла дәхи лә кис була.	За рассветом вечер настает.

2. Заятуләк (Заятуляк)

Заятуләк атлы ул	Заятуляк прозывают его,
Ауыҙы ҡанлы буре алды ти;	Медведя он взял косолапого,
Алпан-толпан атлаған	Никто не сумел уйти от него -
Һоро айыу алды ти.	Даже волка добыл кровожадного.

3. Алтын Урҙа (Орда Золотая)

Алтын Урҙа шәһәренә кергән саҡта,
Ҡояш нуры төштө битемә.

Алтын Урҙа шәһәренән киткән сакта,
Ағай-энем төштө иҫемә.

В стан Золотой Орды когда въезжал,
Луч солнца на лицо мое упал.
Когда же стан Ордынский покидал
По близким и родным затосковал.

Таким образом, анализ первой тематической группы «Песни, связанные с природой и древними верованиями» выявил следующие подгруппы: «Природа», «Птицы», «Реки», «Животные», «О жизни». Наиболее многочисленная тематическая группа – это группа «Природа». Перспективы дальнейшего исследования видятся в изучении тематических подгрупп и их связи с национально-культурной спецификой башкирского народа.

Список литературы

1. Афанасьева, М.А. Музыкальный фольклор и современная массовая культура / М.А. Афанасьева // Творчество в объективе научных исследований: сборник материалов V междунар. научн.-практ. конф. – Белгород: Изд-во: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2020. – С. 229-231.

2. Газиев, И.М. Грамзапись татарской музыки начала хх века: певец-гармонист Мирфаиз Бабажанов / И.М. Газиев // Проблемы музыкальной науки. – Номер: 4. – Уфа: Российская академия музыки им. Гнесиных, Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования Научно-методический центр «Инновационное искусствознание», 2021. – С. 107-115.

3. Газиев, И.М. Граммофонные записи татарских исполнителей начала XX века: певец-гармонист Хусаин Юсипов / И.М. Газиев // Проблемы музыкальной науки. – Номер: 3 (48). – Уфа: Уфимский государственный институт искусств им. Загира Исмагилова, 2022. – С. 202-214.

4. Золотарева, Д.А. Обработки русских народных песен в творчестве орловского композитора Ирины Хрисаниди / Д.А. Золотарева // Интеграция искусств в современном художественном образовании: сборник материалов V всеросс. (с международным участием) научно-практ. конф. Году культурного наследия народов России и 50-летию Орловского государственного института культуры посвящается. – Орел, Изд-во: Орловский государственный институт культуры, 2022. – С. 181-184.

5. Колесник, К.И. К проблеме исследования творческого наследия Н.В. Плевицкой / К.И. Колесник, М.С. Жиров // Музыкальное искусство и образование в современном социокультурном пространстве – 2021: сборник материалов IV междунар. научн.-практ. конф.: в 3 т. – Том 2. – Белгород: Изд-во: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2022. – С. 49-54.

6. Косинова, О.А. Развитие ассоциативно-образного мышления у учащихся музыкального училища/колледжа при изучении в классе хорового дирижирования обработки П. Н. Триодина русской народной песни «Ахты, степь широкая» / О.А. Косинова // Музыка в современном мире: Наука, Педагогика, Исполнительство: сборник статей по материалам XVII междунар. научн.-практ. конф. – Тамбов: Изд-во: Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В.Рахманинова», 2021. – С. 591-599.

7. Милютина, Ю.В. Наименования лиц в брянских народных песнях / Ю.В. Милютина // Традиции фольклора в современной культуре детства: Юдинские чтения-2021: материалы междунар. научн.-практ. конф., посвященной памяти Ю.И. Юдина и С.Б. Каменецкой. – Курск: Изд-во: Курский государственный университет, 2022. – С. 10-15.

8. Миннуллин, К.М. Композиционное строение и способы художественной изобразительности в татарских песнях: припевы и повторы / К.М. Миннуллин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Номер: 7-2 (18). – Тамбов: ООО «Издательство «Грамота»», 2012. – С. 122-126.

9. Семенова, Д.А. Особенности работы над русской народной песней на занятиях по вокалу с иностранными студентами / Д.А. Семенова, Ци Сун // Образовательная парадигма современной творческой педагогики: сборник статей. В 3-х частях. Под общей редакцией С.М. Низамутдиновой. – Москва: Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2022. – С. 176-182.

10. Саликова, Н.С. Потенциал военных русских народных песен в патриотическом воспитании школьников / Н.С. Саликова // Слово. Словесность. Словесник: материалы Междунар. научн.-практ. конф преподавателей и студентов, посвященной Году народного искусства и нематериального культурного наследия народов России. – Выпуск VIII. – Рязань: Изд-во: Индивидуальный предприниматель А.В. Коняхин, 2022. – С. 271-274.

11. Теппеева, Д.Р. Лингвостилистические особенности русской народной песни / Д.Р. Теппеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: ООО "Издательство "Грамота", 2021. - Том: 14. – Номер: 11. – С. 3526-3530.

12. Уляндина, А.В. Бытование чувашской народной песни в современном культурном пространстве / А.В. Уляндина // Университетское музыкознание: материалы Всеросс. ежегодной научн.-практ. конф. преподавателей вузов, аспирантов и соискателей; труды факультета искусств. - Выпуск 9. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2019. – С. 75-79.

13. Хабибуллина, А.З. Жанр песни как фактор множественности культур / А.З. Хабибуллина // Возрождение национальных литератур во второй половине XX века и Чингиз Айтматов: сборник материалов междунар. научн.-практ.

конф. – Казань: Изд-во: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова, 2018. – С. 242-246.

14. Филиппова, Т.А. Патриотическое воспитание детей школьного возраста (на примере чувашских песен) / Т.А. Филиппова // Искусство, культура, образование: Методология, теория, практика: сборник научных статей. – Чебоксары: Изд-во: Плакат, 2018. – С. 58-60.

ЭКОЛОГИЯ ЯЗЫКА В ВУЗЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор,
Ковалева С.Е.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Обращение к проблеме изучения экологии языка в вузе не является случайным. В современном мире существует проблема экологии и всего с ней связанного, которая стимулирует появление новых наук, связанных с ней и развивающихся в нескольких научных сферах, призванных выявить и изучить факторы возникновения проблемы, ее причины и сделать прогноз возможных ситуаций, к которым эта проблема может привести. «Экологизация» современной науки (термин Е.В. Ивановой [2]) проявляется в появлении наук на стыке двух научных сфер, например, экология информации, экологическая этика и др. К таким наукам относится и эколингвистика, или экология языка, которая возникла на стыке лингвистики и экологии, опираясь на социальное, психологическое и философское направления в лингвистике. Эколингвистика занимается выявлением общих для экологии и языка закономерностей, принципов, понятий, методов исследования и т. д. Перенося на язык экологические термины и приемы, эколингвистика изучает связи между языками, их воздействие друг на друга, рассматривает роль языковых систем в описании существующих в обществе и природе проблем и вопросов. Одной из задач, которыми занимается эколингвистика как наука, является задача сохранения национального языка во всем его богатстве и правильности. Научные открытия, появление новых технологий, увлечение иностранной культурой приводят к появлению в языке заимствованных слов, и наука должна заниматься контролем уровня иноязычной лексики в языке, ограждая его от засорения. Необходимо обращать внимание людей на оправданность и неоправданность использования иноязычных слов. Кроме того, экология языка занимается проблемой засорения лексического состава языка сленговой, просторечной и нецензурной лексикой. Чаще всего, перечисленными видами пользуется молодежь и подростки, и чрезмерное использование данной лексики приводит к загрязнению языка и оказывает влияние на самих людей. Увеличивается безграмотность, появляется отсутствие уважения к родному языку, обедняется словарный запас, исчезают исконные слова, заменяемые на иностранную или сленговую лексику. Еще одной проблемой, которой занимается эколингвистика, является влияние слова на человека и его состояние. В связи с тем, какое воздействие оказывает слово на человека, выделяется два вида общения:

- экологичное,

- неэкологичное [5].

Высказывание, произнесенное коммуникантом, вызывает положительные или отрицательные эмоции, заполняется определенной энергией, от чего зависит ответная реакция собеседника. Экологичное общение вызывает, в целом, позитивную реакцию. Неэкологичное общение наносит обиду, оскорбляет, унижает, так как неэкологичный коммуникант использует в своей речи чрезмерную категоричность, перебивы, переходы на «ты» в условиях, неподходящих для этого, негативно окрашенную вежливость («холодность») и т. д. Следовательно, эколингвистика как наука рассматривает особенности экологичного и неэкологичного общения и выявляет способы развития продуктивного, позитивного и здоровьесберегающего общения, т. е. экологичного. В этом заключается важность формирования и совершенствования коммуникативно-экологической компетенции каждого человека и разработке направленных на это дидактических материалов.

Важность изучения экологии языка в вузе подчеркивается тем, что каждый студент, получающий высшее образование, должен обладать приемами экологичного (продуктивного и позитивного) общения, понимать важность сохранения национального языка, осознавать воздействие слова на человека и его роль в осмыслении окружающего мира.

Экология языка связана с изучением современного литературного языка и культуры речи, с языкознанием, так как, изучая основы речевой культуры и особенности языка, студент будет осознавать необходимость сохранения и обогащения национального языка, а изучая языкознание, будет осознавать связь «между языком, человеком как языковой личностью и его окружающей средой» [3]. Обладая высокой культурой речи, студент будет способен правильно, выразительно и точно выражать свои мысли и чувства, используя разнообразные языковые средства, а экологичное общение позволит положительно воздействовать на собеседника и вызывать позитивные эмоции, что позволит продуктивно выполнить коммуникативную задачу. От наличия грамотной и культурной речи, владения языковыми средствами, способности самостоятельно добывать необходимую информацию и общаться с людьми зависит востребованность специалиста на рынке труда. Профессионал должен уметь избегать конфликтов и разрешать их, уметь эффективно и продуктивно общаться с клиентами или коллегами, следовательно, студенту необходимо обучаться культуре речи и экологичному общению.

Согласно Е.Г. Гериевой, изучение особенностей экологии языка может проводиться по разным направлениям:

1) рассмотрение связей языков как систем символов, их соотношение и сосуществование;
2) соотношение языка с экосистемой и биологической средой;
3) взаимоотношения языка с обществом и культурой;

4) связь языка с когнитивными способностями его носителей, приводящими к адаптивному поведению и общению [1].

Одним из объектов изучения эколингвистики является экологический дискурс, на основе которого можно выстраивать изучение экологии языка. Е.В. Иванова выделяет четыре вида экологического дискурса:

- научный;
-медийный;
- религиозно-проповеднический;
- художественный [2].

Каждый из видов дискурса может быть использован в вузе при знакомстве с экологией языка, но преимущественно используется художественный дискурс, представленный литературными произведениями. Тексты русской классики необходимо анализировать с точки зрения аксиологического подхода, чтобы показать студентам исконную ценность языка, вечные истины, заключающиеся в языке художественных произведений [4]. Помимо изучения экологии языка сквозь призму культуры речи, она изучается также с точки зрения языка как наследия, как ядра культуры. Обучающиеся должны осознать ценность языка как наследства, переданного нам нашими предками.

Таким образом, введение основ экологии языка в вузе должно привести к:

- формированию взгляда на язык как на ценность, наследие, желания сохранять и обогащать языковую систему;
- развитию экологического мировоззрения;
- знанию норм экологичного общения, т.е. овладению умениями разрешать конфликты, вести корректный и продуктивный диалог, решать проблемные ситуации;
- формированию способности добывать необходимую информацию;
- осознанию многообразия языковых систем, особенностей их взаимодействия и сосуществования;
- формированию толератности.

Список литературы

1. Гериева, Е.Г. К вопросу об эколингвистике и экологичном языке / Е.Г. Гериева // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 6 (135). – С. 135-137.

2. Иванова, Е.В. К проблеме исследования экологического дискурса / Е.В. Иванова // Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 134-138.

3. Иванова, Е. В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики / Е.В. Иванова // Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики: сборник научных трудов. – Челябинск: Образование, 2007. – С. 41–47.

4. Карпенко, Л. Аксиологический подход в преподавании языка как фактор эколингвистики / Л. Карпенко // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. – 2018. – № 12. – С. 18-25.

5. 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.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ QUIZLET)

Коваленко Ю.И., Кудрявцева З.Г., канд.филол.наук
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный медицинский университет», город Уфа

На сегодняшний день проблема использования электронных образовательных ресурсов и информационных технологий на уроках иностранного языка становится одной из самых обсуждаемых и разрабатываемых тем в сфере образования. Традиционная модель обучения: учебник – учитель – ученик уже потеряла свою актуальность и дополнилась новым звеном – информационными технологиями. Они, в свою очередь, предлагают студентам и преподавателям неограниченное количество ресурсов для достижения основной цели изучения иностранного языка – формирования коммуникативных навыков и возможности межкультурного взаимодействия, что является основой существования глобальной сети Интернет [4].

В образовании и методике преподавания иностранных языков Интернет-технологиями служит вся «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет» [7]. На сегодняшний день всемирная сеть становится одним из ключевых источников поиска информации, различных методик обучения, приложений и других ресурсов, с помощью которых можно модернизировать и облегчить процесс усвоения и изучения иностранного языка.

Умелое применение образовательных ресурсов предоставляет огромные возможности совершенствования урока иностранного языка. Образовательные Интернет-технологии обеспечивают моделирование разговорных ситуаций, способствующих формированию основополагающих навыков иноязычного общения, разнообразие учебной деятельности во время урока, возможность обучающимся самостоятельно изучать интересующие их темы, повышение мотивации обучающихся [3].

Использование образовательных Интернет-ресурсов в игровом режиме позволяет разнообразить урок, снять напряжение после выполнения тренировочных упражнений, являясь при этом неотъемлемой частью процесса обучения. К основным целям использования игровых форм обучения на уроках иностранного языка относят развитие и тренировку определенных навыков; совершенствование определенных речевых умений; обучение коммуникации; формирование определенных способностей и психический функций; познание (непосредственно в сфере языка); запоминание материала [5]. Игровые методы

позволяют заинтересовать обучающихся без четкого обозначения учебной цели, при этом выполняют свою обучающую роль.

Одним из самых популярных и востребованных учебных Интернет-ресурсов является приложение Quizlet. При помощи различных режимов обучения оно позволяет эффективно изучать иностранный язык, позволяя уделить больше времени обогащению словарного запаса, улучшению произношения, чтения и понимания иноязычного текста. Приложение Quizlet имеет интересный и насыщенный игровой режим, который мотивирует и вовлекает студентов в процесс обучения.

Для изучения лексических единиц по теме «Продукты питания» был создан курс, включающий несколько модулей: фрукты, овощи, молочные продукты, мясные продукты, напитки и т.д. Создание курса с рядом модулей позволяет объединить несколько подтем в общий раздел и обеспечить целостный подход к освоению заданной темы. При подключении к курсу преподавателя обучающемуся становятся доступны все модули, а также автоматически открываются новые, недавно созданные преподавателем. Таким образом можно формировать пласты изучаемой лексики на урок или несколько вперед.

При изучении модуля «Фрукты» обучающимся открываются следующие лексические единицы: ананас – pineapple, апельсин – orange, банан – banana, виноград – grape, груша – pear, киви – kiwi, лимон – lemon, мандарин – tangerine, персик – peach, яблоко – apple. На экране пользователя термины отображаются в сопровождении картинок и кнопок аудио, при нажатии на которые воспроизводится произношение данного термина на обоих языках, что задействует одновременно аудиальные и визуальные типы восприятия. Подобное комплексное изложение материала помогает успешно закрепить понятия и термины, реализуя дидактический принцип наглядности обучения.

На сайте представлено несколько режимов для самостоятельного изучения материала обучающимися: Карточки, Заучивание, Тест, Подбор. В режиме Карточки термин с картинкой при нажатии поворачиваются стороной с определением, после прочтения которых обучающийся отмечает его галочкой. Режим Заучивание предлагает подобрать к термину правильный вариант из четырех определений или дописать ответ самостоятельно. В режиме Тест представлено максимально разнообразное сочетание заданий для наиболее эффективного оценивания степени освоения темы обучающимся – определить верно ли подобраны термин и определение, выбрать один из четырех вариантов определения к термину, сопоставить список определений со списком терминов, дописать определение к терминам. По завершении теста открывается процент успешности решения и предлагается анализ совершенных ошибок. При выборе режима Подбор на экране появляется поле с терминами и определениями, которые пользователь должен сопоставить. При этом производится отсчет времени и по завершении игры составляется таблица лидеров, что дополнительно мотивирует обучающихся. Данные режимы предлагается

внедрять на этапе знакомства с новой лексикой, в качестве разминки для повторения пройденного материала, закрепления, домашнего задания.

Особый интерес представляют режимы Quizlet Live и Проверка, с помощью которых можно организовать соревнования между обучающимися. В режиме Quizlet Live предлагается выбрать образование команд из обучающихся или их индивидуальное участие в игре. Программа формирует команды случайным образом, обучающиеся должны найти друг друга и собраться рядом для наиболее эффективного выполнения теста. На экранах мобильных устройств появляется термин общий для всех участников команды и предлагается несколько вариантов определений, которые у каждого участника индивидуальны, а правильный ответ представлен только на одном устройстве из команды. Таким образом обеспечивается максимальная вовлеченность каждого участника команды в процесс игры, а также осуществление поддержки членов команды своими товарищами. При индивидуальном участии в игре обучающиеся также выбирают одно из определений к термину. В режиме Проверка преподаватель может выбрать из всего списка терминов 12 слов для проведения тестирования, что помогает повторить и закрепить наиболее проблемные для обучающихся термины. Участникам открывается вопрос и четыре варианта ответа, после прохождения которых отображается верный ответ. Преподавателю предлагается статистика ответов и переход к следующему вопросу, что позволяет контролировать учебный процесс, предоставляет время для анализа совершенных ошибок. После завершения теста участник видит свои результаты в процентном и количественном соотношении, а также вопросы с выбранными ответами, правильные подсвечены зеленым. На практике такие режимы игры обладают большим мотивирующим потенциалом, они заинтересовывают обучающихся к освоению новой лексики, пробуждают интерес среди студентов разных возрастов.

Работа с данным ресурсом может осуществляется на всех этапах урока, например, при освоении новых знаний или при закреплении изученного материала. Сайт отлично подходит для использования в рамках предтекстовой работы, содержащей новую лексику, которая вводится необычным, современным для обучающихся образом, способным их заинтересовать.

Применение информационных технологий занимает довольно обширную часть в методах преподавания иностранных языков, помогая разнообразить занятия и обеспечить лучшее усвоение и закрепление материала [1, 8]. Введение подобных образовательных ресурсов на уроках необходимо для дополнительного стимулирования мотивации обучающихся, вовлечения их в процесс обучения. Внедрение в учебную деятельность новых форм активности является также важным аспектом в процессе адаптации обучающихся [2]. Безусловно, у подобных методов есть свои минусы, которые оказываются трудозатратными при планировании урока, они требуют высокой скорости реакции от обучающихся, способности взаимодействия в группах [6]. Кроме того, не исключаются проблемы с Интернет-соединением как у обучающихся,

так и у преподавателя, без которого применение данных технологий невозможно, это должно быть учтено при составлении плана урока.

Использование информационных ресурсов на уроке помогает реализовать важнейшие дидактические принципы: применять различные формы организации обучения, обеспечить наглядность обучения, его доступность не только в учебное время, но и во время самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся, активизировать их сознательность и активность при обучении. В эпоху быстроразвивающейся электронной портативной техники применение различных технологий на уроке является естественным и наиболее эффективным методом усвоения материала.

Список литературы

1. Гумерова А.М. Выявление проблем дистанционного обучения на основе опроса иностранных студентов медиков / А.М. Гумерова, К.А. Саитова, К.В. Чусова // Традиции и перспективы науки XXI века: материалы X Всероссийской научно-практической (педагогической) конференции. – Тамбов: Изд-во «Державинский», 2021. – С. 24-28.

2. Линник Л.А., Фаршатов Р.С. Особенности формирования вторичной языковой личности у иностранных обучающихся медицинского вуза // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – № 25-1. – (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44366509).

3. Назарова Н.Б., Мохова О.Л. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – (https://science-education.ru/ru/article/view?id=24564).

4. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2005. – С. 103. – (https://naukarus.com/informatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku).

5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

6. Петросян М.М. Игры и Интернет-ресурсы как средства интерактивных методов обучения // Русский язык в условиях би- и полилингвизма: сб. науч. трудов. – 2019. – С.103-105. – (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43041489).

7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре. – С. 100-102. – (https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture).

8. Хайдарова С.М. Информационный контент образовательных интернет-ресурсов и его использование на уроках русского языка // Актуальные научные исследования: от теории к практике: материалы международ. (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск: Изд-во «Мир науки», 2019. – С. 102-105. – (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41817009).

СТРОИТЕЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК НОРМА В ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

Коробейникова А. А., канд. филол. наук, доцент,
Зубашева А. Д.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В данной статье рассматривается проблема использования строительной терминологии в профессиональной речи, которая содержит большое количество терминологических единиц, отражающих понятийную систему строительства и архитектуры. Современный этап развития данных сфер нуждается в постоянной кодификации новых понятий, модификации старых и пополнении лексики новыми терминами. Доказывается, что включение строительных и архитектурных терминов в образовательный процесс обеспечивает формирование и развитие коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей и повышает их мотивацию к освоению новых знаний.

Нашу жизнь уже невозможно представить без градостроительства. Люди стремятся повысить комфорт, уникальность современных зданий и сооружений. Это влечёт за собой развитие данной сферы, изобретение новых материалов и технологий производства, что обусловливает рождение и кодификацию новых терминов.

Изначально создание терминологии архитектуры и строительства основывалось на использовании общеупотребительной лексики. Сей факт подтверждается историей возникновения некоторых архитектурных словарей. Например, при первом знакомстве с архитектурной терминологией Леона Баттиста Альберти кажется, что он вкладывает в понятия изобразительный смысл: эхин дорической капители архитектор именует «чашей», ионийскую волюту толкует как «кору дерева, которая, свисая по обе стороны и свиваясь в завитки, облекает стороны чаши» и другие. Но на самом деле архитектор не думает о подделке или имитации. Особенно ярко это выражается, если сравнивать труд Альберти с другим великим древнеримским архитектором Витрувием. Последний акцентирует внимание в названии строительных предметов и явлений именно на подражании [1]. Таких архитектурных словарей за всю историю человечества создано великое множество. Среди строителей и архитекторов, внёсших свой вклад в создании терминологий, наиболее популярными являются Николас Девис, Эрки Джокинием, австралийский инженер Генри Дж. Кован, архитектор Питер Р. Смит.

В условиях современной глобализации необходимо упорядочение и стандартизация терминологии. Прежде всего, для упрощения межкультурной коммуникации в условиях международного сотрудничества в рамках реализации совместных проектов, а также для повышения качества

нормативно-технической документации, учебного и справочного материала, облегчения работы переводчиков [2]. Приоритетным является чёткое изучение и понимание архитектурного языка. Такая коммуникация строится на основе устной и письменной деловой коммуникации. Она реализуется в сфере профессиональных отношений, формирование которых необходимо для студентов.

Деловая речь – устное или письменное взаимодействие между людьми, связанными общими интересами в сфере бизнеса, предпринимательства и имеющими необходимые полномочия для установления и развития деловых отношений. Понятие «деловая речь» включает в себя термины и профессионализмы [3].

Изначально термин «межкультурная коммуникация» понимался российскими лингвистами Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [4]. Очевидно, что такой вид коммуникации обеспечивается, прежде всего, владением терминологией. Архитектурно-строительное развитие не только не может существовать, но и развиваться без обмена мировым опытом. В этой связи международному сотрудничеству в современном мире уделяют большое внимание, возведя его в ранг «задачи номер один» [5]. Знание архитектурного и строительного языка, умение грамотно оформлять устную и письменную деловую речь значительно облегчает межличностную коммуникацию проектировщиков зданий и сооружений из разных стран.

Быстрое развитие строительной науки и техники требует совершенствования имеющейся и формирования новой терминологии. Задача словарей с наиболее полным содержанием терминов – «обеспечить смысловое согласование, упорядочение и унификацию строительной терминологии» [6]. А. Н. Минакова отмечает, что строительная терминология – «...это определённая система словесных знаков, отражающая систему строительных понятий и отношений между ними». Наиболее известными среди специалистов строительными словарями являются «Большой строительный терминологический словарь-справочник» В. Д. Наумова, «Терминологический словарь по строительству на 12 языках» М. В. Беленькова, Г. В. Визиряна и другие. При этом в образовательной практике невозможно обойтись и без словарей на разных языках: «Немецко-русский строительный словарь» Н. И. Поливанова, М. А. Предтеченского, «Русско-французский словарь» Л. В. Щебры, М. И. Матусевича, «Немецко-русский строительный словарь» Поливанова Н. И., Предтеченского М. А., «Технический немецко-русский словарь» А. Эрасмуса, Л. Эрасмуса.

Грамотное владение терминологией обеспечивает такое коммуникативное качество речи как точность, которая имеет первостепенное значение в обеспечении взаимопонимания между строителями-специалистами разных языковых культур.

Рассмотрим это на конкретных примерах. В англо-русском строительном словаре Жуковой И. В. и Лукьяновой Т. С. нами было выбрано несколько терминов для доказательства их схожести значения и звучания на разных языках. Термин «антефикс» используется для определения каменной или керамической фигурной черепицы, расположенной по карнизу кровли. В переводе на английский язык то же понятие записывается следующим образом: «antefix – stone or ceramic shaped tiles located on the eaves of the roof». Другой термин «интерьер» определяется как архитектура внутренних помещений здания, на английском же языке это выгдядит так: «Interior – architecture of the interior of the building». Термин «вантовые конструкции» обозначает, согласно выбранному словарю, конструкции, основанные на сочетании растяжения специальных стержней (канатов, кабелей) и жестких опор и креплений (висячие мосты). В английском этот термин записывается как: «cable-stayed – constructions based on a combination of stretching of special rods (ropes, cables) and rigid supports and fasteners (suspension bridges)».

Появление новых терминов связано с постройкой новых зданий и сооружений. Мир никогда бы не увидел столь интересное и необычное строение, как «Танцующий дом» в Праге, олицетворяющее танцующих мужчину и женщину, создателями проекта которого были чешский архитектор Владо Милуничем и канадский архитектор Фрэнк Гери, если бы не объединение двух совершенно разных подходов к видению мира. Объединение неординарных взглядов на проектирование Милунича и экспрессивного гения деконструктивизма Гери привели к созданию поистине неповторимого творения современной архитектуры. Понятие «Танцующий дом» сохранилось в терминологии строительства и архитектуры, как здание в деструктивном стиле, состоящее из двух башен цилиндрической формы (рисунок 1).

Рисунок 1 – «Танцующий дом», Прага

Разобравшись в истории вопроса, можем сделать вывод о том, что архитекторы и строители во все времена уделяли внимание красивой и грамотной речи как средству наиболее точного и полного преподнесения информации. Подтверждение находим в страницах биографии и творчества одного из выдающихся древнеримских архитекторов Марка Витрувия Поллиона, написавшего трактат «Десять книг об архитектуре» («De Architectura Libre Decem»). Данный труд представляет собой энциклопедию

градостроительства и архитектуры Древнего Рима. Это произведение стало первым в истории книг о строительстве. Таким образом, величайшего архитектора считают одним из основоположников систематизации и передачи знаний своим преемникам. Благодаря письменной фиксации, кодификации норм, его ценный опыт перенимали другие знаменитые архитекторы. Одним из таковых является Леон Баттист Альберти, по чьим проектам в дальнейшем построено палаццо Ручеллаи во Флоренции. Альберти, как бы перекликаясь с римским архитектором, написал «Десять книг о зодчестве». Утраченные чертежи машин и механизмов Витрувия попытался восстановить в 1511 году доминиканский священник и архитектор Джованни Джокондо [8].

Жизнь и дело знаменитого российского и советского архитектора Ивана Владиславовича Жолтовского не менее захватывающа. С 1900 г. он преподавал в Строгановском училище в Москве. У своих воспитанников неизменно вызывал восторг и уважение. С. О. Хан-Магомедов справедливо заметил, что «в архитектуре XX века записывали только за Жолтовским». Его занятия покидали суета и привычный порядок вещей. Он основывался на гуманитарных ценностях человеческой культуры, умел грамотно и интересно выстроить свою речь, используя афористичность, иронию, любовь к шутке и множество точных и красноречивых примеров, что вызывало интерес у его учеников к занятиям [9].

В заключение хотелось бы акцентировать внимание на словах Микеланджело Буонарроти, итальянского скульптора: «Когда я вижу человека талантливого или умного, который в чем-то искусней или красноречивей других, я не могу не влюбиться в него и тогда отдаюсь ему безраздельно, так что уже перестаю принадлежать себе». Только при понимании необходимости соблюдения норм литературного языка, важности формирования точности речи посредством владения терминологией, своевременного обращения к специальным лексикографическим источникам возможно эффективное деловое общение, в том числе в условиях международного сотрудничества градостроителей и архитекторов.

Список литературы

1. Русаков, А. И. Архитектурная терминология / А. И. Русаков [Электронный ресурс] // Architectural Idea – Режим доступа: https://architecturalidea.com/architecture-history/arhitekturnaja-terminologija/ (дата обращения: 22.12.2022).

2. Казарина, С.Г. Стандартизационные процессы в терминологии / Казарина С.Г., Казарина Н.Б. [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/standartizatsionnye-protsessy-v-terminologii (дата обращения 02.12.22).

3. Коробейникова, А. А. Об использовании строительных и архитектурных терминов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» / А. А. Коробейникова, А. Д. Зубашева [Текст] // Современные аспекты филологических исследований. – Оренбург: ОГУ, 2022. – С. 101-106.

4. Жукова, И. Н. / И. Н. Жукова [Текст] // Словарь терминов межкультурной коммуникации. – Москва: ФЛИНТА, 2013. – С. 173.

5. Ракова Е.Д. Международное сотрудничество-задача номер один / Ракова Е.Д. [Электронный ресурс] // Архитектурно-строительный портал – Режим доступа: https://ais.by/story/13205 (дата обращения: 24.12.2022).

6. Колчунов, В. И. Учебное пособие «Большой строительный словарь» / В. И. Колчунов [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnoe-posobie-bolshoy-stroitelnyy-slovar/viewer (дата обращения: 24.12.2022).

7. Корчемкин, С.Н. Англо-русский строительный словарь [Текст] / С. Н. Корчемкин, С. К. Кашкин, С. В. Курбатов. – Москва: Русский язык, 1995 – 663 с.

8. Горина, Н. В. Витарувий – биография / Горина Н.В. [Электронный ресурс] // 24СМИ. – Режим доступа: https://24smi.org/celebrity/5272-vitruvii.html (дата обращения: 01.12.2022).

9. Нащокина, М. В. Жизнь и судьба Ивана Жолтовского / М. В. Нащокина [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/zhizn-i-sudba-ivana-zholtovskogo/viewer (дата обращения: 24.12.2022).

КОРОНЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Крапивина М.Ю., канд.пед.наук, доцент,
Фомиченко А.С., канд.психол.наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Язык является неизменным и первоочередным инструментом отражения и выражения окружающей нас действительности. Нечто должно быть названо, чтобы осуществиться в сознании, и совсем недавно мы стали свидетелями глобального и беспрецедентного языкового явления, в ходе которого конструировался образ, который останется и в культуре, и в истории, и в языке. Толчком к этому послужила всемирная пандемия новой коронавирусной инфекции.

Конечно, речь не идет о коренных преобразованиях в языке, а, скорее, об установлении определенной «тематической» доминанты, влияющей на общение, темы разговоров и публикаций в периодических изданиях, радио и теледискуссий. Невероятная актуальность и востребованность данной тематики среди всех без исключения слоев населения вызвала возникновение целого пласта новой лексики. Медицинские термины, ранее известные только узкому кругу специалистов, врачей, вирусологов, в одночасье стали общеупотребительными словами, даже сленгом, получили множество, дериваций, производных форм и неожиданных сочетаний (“booster”, “jab”, “cytokines”, “lockdown’, ‘flu bro”, “covid-secure”, etc) .

Рассмотрим вначале природу возникновения неологизмов в языке. В отечественной лексикологии проблемой возникновения неологизмов, их типологии, функционирования занимаются В.В. Лопатин А.Г Лыков,. А.И. Домашнев Ю.Н. Караулов В.Г. Гак В.Г. Костомаров, в США - Д. Алджео, Дж. Кеннон, К. Катлер, Дж. Симпсон, Р. Байен; в Британии - М. Горлач, Г. Джексон, К.А. Бо, А. Рей и др. Так, В.В. Лопатин полагает, что неологизмы – «новые слова языка, новизна которых со временем стирается» [1, 32]. По мнению О.Д. Мешкова, неологизмы это не только слова какого-либо периода, являющиеся новыми по отношению к предшествовавшему периоду, но и новые значения слов, и даже новые фразеологические или устойчивые сочетания слов [2, 76]. Сам термин «коронеологизмы» появился в научных публикациях лишь недавно, также в связи с распространением пандемии. [4,5,9]

Цель нашего исследования – анализ «коронавирусных неологизмов» в английском языке, определение их семантики, а также выявление способов их образования и основных приемов перевода. Коронеологизмы – это новые лексические единицы, появившиеся в языке в период пандемии, имеющие в своём составе лексико-семантические варианты лексико-семантического поля «коронавирус»: covid, corona, mask, quarantine и др.

Коронеологизмы возникают в результате:

- смыслового развития (“antibodies” – антитела);
- более частого употребления медицинских терминов – в данном случае происходит перемещение лексики из разряда научной, специальной в общеупотребительную (“pathogen” – патоген);
- появления новых составных слов (“coronavirus” – коронавирус);
- морфологической деривации (“covidity” – ковидность).

Согласно исследованиям [9], во время текущей пандемии было создано более 1000 новых слов – как неспециальных, так и специальных терминов. Так, в 2020 году Оксфордский словарь английского языка выпустил два специальных обновления, в которые были включены слова, связанные с коронавирусом.

В ходе нашего исследования были проанализированы газетно-публицистические тексты нескольких крупнейших изданий англоязычной прессы (The Sun, The Times, The Guardian) с целью выявления изменений в лексическом составе языка под влиянием всемирной пандемии короновируса.

Были выявлены наиболее типичные способы пополнения лексического состава:

1. образование неологизмов;
2. смещение терминологии.

По результатам исследования, можно выделить несколько источников образования неологизмов:

- новое слово образуется для названия новых реалий по стандартным (продуктивным) моделям словообразования из морфем, которые существуют в языке;
- слово, уже давно существующее в языке, может приобрести новое значение на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным;
- слово заимствуется из другого языка вместе со значением или отдельно для обозначения другого явления в данном социуме [5, 16].

По виду языковой единицы неологизмы делятся на неолексемы, неофраземы и неосемемы (слова и фразеологизмы). Неолексемы – это новые слова, являющиеся результатом заимствования либо процессов словообразования. Среди способов образования неолексем наиболее типичными являются: фонологические неологизмы, морфологические неологизмы, словосложение, аффиксальные неологизмы, конвертированные неологизмы, сокращения, заимствования [6].

Неофраземы – это новые фразеологизмы и устойчивые сочетания слов с формирующейся идиоматичной семантикой, или аналитические сочетания [2, 17].

Среди неолексем, образованных сложением морфем и добавлением аффиксов, подавляющее большинство содержат в себе элементы “covid”, “corona”, “pandemic” и “vaccine”:

“covidiot” - тот, кто игнорирует советы общественного здравоохранения, а также человек, который в больших количествах скупает товары, не задумываясь о нуждах других;

“covidment” - страх самоизоляции;

“coronapocalypse” – коронапокалипсис;

“anti-vaxxer” – антипрививочник;

“vaxxie” – селфи, которое человек делает во время прививки, а потом выкладывает в соцсетях;

“twindemic” – полное распространение как Covid, так и гриппа;

“plandemic” – запланированная и осуществленная, рукотворная эпидемия.

Пример перевода одного из неологизмов показывает, что, наряду с приемом транслитерации, уместно добавление описательного перевода, что свидетельствует о стремительном заимствовании таких неологизмов в переводящий язык (русский):

“This winter could be the first time we see the effects of the so-called ‘twindemic’ with both Covid and flu in full circulation.” - Этой зимой мы можем впервые увидеть последствия так называемой «твиндемии» с полным распространением как Covid, так и гриппа. (from “The Sun”)

Неофраземы с элементами семантического поля “coronavirus”:

“armchair virologist” – диванный вирусолог;

“covid fraudsters” – ковидные мошенники;

“flattening the curve” – улучшение показателей заболеваемости;

“social distancing” – социальная дистанция;

“curfew-breakers” – нарушители комендантского часа;

“panic buying” – паническая закупка товаров в период пандемии.

Такие новообразования в языке газетно-публицистического текста часто требуют применение описательного перевода, так как сами реалии, обозначаемые ими, не всегда понятны и известны широкому читателю. Например:

“Covid fraudsters stole $250m intended for food banks, say US prosecutors.” – Мошенники Covid украли 250 миллионов долларов, предназначенных для продовольственных банков, заявили прокуроры США. (from “The Times”) В данном примере использован прямой перевод с сохранением формы “Covid” на исходном языке как имени собственного.

Отдельный интерес представляют неофраземы, содержащие в себе элемент смещенной терминологии: “tweaked versions” – улучшенные версии вакцины, где “tweaked” – технический термин, переводимый как «отлаженный, настроенный» (о механизме); “to curb the virus” – обуздать вирус, где элемент “to curb” имеет первоначальное значение «надеть узду, обуздать» и используется для эмоционально-экспрессивного воздействия, типичного для газетно-публицистического текста.

Появление коронеологизмов, которые можно отнести к слэнгу, свидетельствует о глубоком проникновении лексико-семантического поля “coronavirus” внутрь общеупотребительной лексики:

- “the pandy” – пандемия (*сл.*);
- “flu bro” – больной/товарищ по несчастью (*сл.*).

В отдельную группу можно выделить так называемые омофонные неологизмы, образованные в основном словосложением базовой лексемы с нетипичным элементом, схожим по звучанию с оригинальным: “paindemic”, “plandemic”, “staycation”. Такие новообразования представляют собой наибольшую сложность при переводе, так как называют принципиально новые реалии периода пандемии, не имеющие закрепленных лексических единиц как в исходном, так и в переводящем языке. В большинстве случаев используется описательный перевод.

Таким образом, мы можем констатировать, что масштабы лексических инноваций, возникших в английском языке в связи со всемирной пандемией коронавируса, беспрецедентны, а неолексемы и неофраземы, пополнившие лексический состав языка, многофункциональны и разнообразны по стилистической и экспрессивной направленности.

Список литературы

1. Лопатин, В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные слова [Текст]. – М.: Наука, 1973. – 152 с.
2. Мешков О. Д. Словообразование современного английского языка. М.: Наука, 1976. – 246 с.
3. Лыков, А.Г. Современная русская лексикология [Текст] / А.Г. Лыков. – М.: Высшая школа, 1972. – 120 с.
4. Катермина В.В., Липириди С.Х. Особенности отображения пандемии коронавируса в лексике медицинского дискурса (на основе английских неологизмов) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №4 (147). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-otobrazheniya-pandemii-koronavirusa-v-leksike-meditsinskogo-diskursa-na-osnove-angliyskih-neologizmov (дата обращения: 02.12.2022)
5. Будникова А. С., Иванова Е. В. Неологизмы в английском языке, появившиеся во время пандемии ковид-19 // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №3 (59). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-v-angliyskom-yazyke-poyavivshiesya-vo-vremya-pandemii-kovid-19 (дата обращения: 05.12.2022)
6. Сырескина, С. В. Неологизмы в современном английском языке / С. В. Сырескина, И. В. Щелкунов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 42 (176). — С. 207-210. — URL: https://moluch.ru/archive/176/45993/ (дата обращения: 30.11.2022).

7. Суслова, С. С. Место неологии в американской публицистике / С. С. Суслова, Ю. В. Зайцева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 23.2 (103.2). — С. 108-111. — URL: https://moluch.ru/archive/103/24348/ (дата обращения: 30.10.2022).

8. Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus. Режим доступа: https://dictionary.cambridge.org/dictionary (date of access: 22.11.2022)

9. From Anti-Buddies To Quarantini, 11 New Words That 2020 Gave Us // The Economic Times [Electronic resource]. Mode of access: https://economictimes.indiatimes.com/magazines/panache/hindujas-diwali-bash-wasall-about-music-royalty-prince-charles-lights-the-lamp-boris-johnson-sri-sriravishankar-address-guests/the-sound-of-music/slideshow/79275431.cms. (date of access: 08.12.2022.)

10. Fraser Health to host 32-hour ‘vax-a-thon’ in Surrey this weekend for people needing 1st dose by Jon Azpiri // Global News. Режим доступа: https://globalnews.ca/news/7962115/surrey-vaxathon-first-dose-covid-19-vaccine/ (date of access: 22.11.2022)

АНАЛИЗ ЯЗЫКА ПИСАТЕЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Краснова Е.И.
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
«Колледж сервиса» город Оренбург

Лингвистический анализ художественного теста подразумевает понимание читателем идейной и художественной позиции автора, его личных взглядов, а также культурно-исторического контекста произведения. «Изучение художественного произведения должно опираться на глубокое понимание общественной жизни соответствующего периода развития народа, на знание культуры, литературы и искусства этой эпохи, на ясное представление о состоянии общенародного разговорного языка и его стилей в то время», - писал В.В. Виноградов [3]. Вышесказанное позволяет сформулировать ряд принципов, которыми необходимо руководствоваться в процессе лингвистического анализа текста. Н.М. Шанский предложил следующие принципы:

1) языковые средства должны быть проанализированы прежде всего в их отношении к соответствующим фактам современного русского литературного языка.

2) языковые факты, составляющие лингвистический материал художественного текста, должны быть проанализированы в их отношении к русской художественной системе, соответствующей данной системе.

3) языковой материал художественного текста должен быть проанализирован и с точки зрения его эстетического соответствия нормам русской художественной системы.

4) при анализе художественных произведений русской классики необходимо постоянно и четко дифференцировать естественные архаизмы времени и архаизмы намеренного использования в качестве выразительных средств;

5) при анализе языкового материала художественного текста должны быть подвергнуты разбору и все выражаемые им экстралингвистические факты (слова, фразеологизмы, свободные словосочетания).

6) при анализе стихотворных текстов следует иметь в виду, что все поэтические произведения выступают перед нами как образная микросистема, ритмо-рифмически строго организованная.

7) при лингвистическом анализе русских литературных произведений писателей-биллингвов необходима тщательная характеристика и квалификация всех наблюдаемых в тексте фактов второго языка и строгая дифференциация их с точки зрения причин появления.

8) при изучении русских художественных текстов обучающимися, для которых русский язык не является родным, необходимо учитывать различия,

которые существуют между русской и родной словесно-образной картиной мира.

9) анализ языковой материи художественного текста в идеале должен быть объективным, основанным только на реально существующих лингвистических фактах, полностью исключающий современное ее восприятие и толкование [5].

Сформулированные принципы лингвистического анализа художественного текста предполагают различные методы и приемы. Вариативность методов и приемов обусловлена языковым материалом произведения и поставленными задачами, всегда имеющими вполне определенный характер.

Лингвистический анализ – важнейший элемент обучения языку и литературе, так как позволяет решать главную задачу: научить студента использовать языковые средства, понимать их функции и значение.

Для примера возьмём работу над языком Н.А. Некрасова, проведённую в ходе изучения поэмы «Кому на Руси жить хорошо». Были поставлены следующие задачи:

1. работа над лексическим значением незнакомых и устаревших слов с целью добиться полного понимания текста;

2. определение функций языковой игры и использования фольклорных элементов в произведении;

3. проанализировать, как выбор языковых средств автором помогает донести основную мысль произведения.

Приведу пример языкового анализа, проведённого в группе первого курса ГАПОУ «Колледжа сервиса».

Тема занятия: «Поэма Н.А. Некрасова – эпопея народной жизни».

V. Составление кластера

Проблема счастья – проблема комплексная, и чтобы разобраться в ней, нужно задать целый ряд вопросов. Давайте попробуем это сделать.

Рисунок 1 – Заполненный кластер.

В процессе построения кластера предлагаю ответить детям на эти вопросы.

VI. Практическая работа в группах

Итак, мы разобрались, что мы считаем счастьем. А что же считают счастьем герои Некрасова? На столе перед вами лежат отрывки поэмы, у каждой группы – свои. В каждом отрывке есть ключик, позволяющий понять, что являлось счастьем для мужиков XIX века. Вам необходимо заполнить таблицу. В первом столбце вам даны вопросы, ваша задача – ответить на них. Для этого в тексте вы находите цитаты, выписываете их во второй столбик, а в третьем даёте пояснение, как эта цитата отвечает на данный вопрос. После этого вам необходимо выбрать одного человека в каждой группе, который поделится результатом с остальными группами и гостями.

1-я группа.

Выполните развёрнутый анализ **«Пролога»**, обратив внимание на предложенные вопросы.

1. В чем суть спора между мужиками? Как они пытаются его разрешить? 2. Кто и почему, по их мнению, счастлив? 3. Какую клятву они дают в конце «Пролога»?

2-я группа.

Перечитайте **главу «Поп»** и объясните, почему рассказ священника о жизни духовного сословия вызывает и смущение и сочувствие странников.

1. Нашли ли мужики счастливого в этой главе? Почему сам поп считает себя несчастливым? Так ли это? 2. В какую формулу собирает священник представления о счастье? Согласен ли он с крестьянами? 3. Как в главе изображено положение крестьян? Какие беды выпадают на их долю?

3-я группа.

Перечитайте **главу «Сельская ярмонка».**

1. Какие жизненные обстоятельства, по мнению Некрасова, мешали крестьянам быть счастливыми? 2. Каким вам представляется Павлуша Веретенников? Каков его образ жизни? 3. Какой смысл автор вкладывает в изображение на ярмарке лавочки с картинками и книгами? Каково его отношение к народному просвещению?

VII. Анализ языка

У меня вопрос к третьей группе. В главе «Сельская ярмарка» Некрасов сетует, что крестьяне не читают произведения своих заступников. А как вы думаете, почему эти книги не интересуют мужиков?

– Как сделать так, чтобы произведения были интересны и понятны не только элитарной верхушке образованных столичных людей, но и простым крестьянам?

Давайте докажем, что Некрасов говорит на одном языке с народом. Я предлагаю вам поработать в парах. Перед вами карточки, на левой половине которых написаны фольклорные произведения, на правой – цитаты из поэмы. Подумайте и скажите мне, есть ли общее между этими текстами, и если есть, то что?

Таблица 1 – Раздаточный материал

ПРИЧЕТ НАРОДНЫЙ	**ПОРТРЕТ ДЁМУШКИ**
Как у этого млада, сына отецкого, Красота взята у солнышка, Белизна-то от бела снега, Кружевьём лицо окружено, Белилом лицо побелено, Щёки-то мака от красного, Очи ясные — ясна сокола, Брови черны — чёрна соболя, Чёрна соболя сибирского.	Как писаный был Дёмушка! Краса взята у солнышка, У снегу белизна, У маку губы алые, Бровь чёрная у соболя У соболя сибирского, У сокола глаза!
НАРОДНЫЙ ПЛАЧ	**ПРОКЛЯТЬЕ МАТРЁНЫ ТИМОФЕЕВНЫ**
Вы падите-тко, горюцки мои слёзушки, Вы не на воду падите-тко, не на землю, Не на Божью вы церковь, на строеньице Да вы прямо ко ретивому сердечушку! Вы падите-тко, горюцки мои слёзушки, Вы на этого злодея супостатного, Да ты дай же, Боже Господи, Штоб тлен пришёл на цветно его платьице, Как бездумьице во буйну бы головушку! Ещё дай, да Боже Господи, Ему в дом жену неумную Плодить детей неразумных.	Падите мои слёзоньки Не на землю, не на воду, Не на господен храм! Падите прямо на сердце Злодею моему! Ты дай же, Боже Господи! Чтоб тлен пришёл на платьице, Безумье на головушку Злодея моего! Жену ему неумную Пошли, детей — юродивых! Прими, услыши, Господи, Молитвы, слёзы матери, Злодея накажи!..

Давайте вернёмся к прологу. Мы поговорили с вами о языковых особенностях фольклора, но ограничивается ли всё только языком? Сейчас Лена напомнит вам, какие особенности есть у фольклорных произведений, а потом вы мне ответите, если ли что-то в сюжете пролога, что роднит его с народными произведениями?

Вернёмся к фразе на экране. Можно ли сказать, что в поэме отражена народная жизнь?

Таким образом, небольшой лингвистический анализ, проведённый в ходе изучения поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», позволил донести до студентов важную мысль – главная идея произведения скрывается не только в содержании, но и в форме. Позже педагогу будет проще перейти к анализу произведений Серебряного века.

Подводя итог, можно заключить: лингвистический анализ – важная часть работы над произведением на уроках литературы. Проведённый даже частично, но регулярно, он позволит развить у студентов языковое чутьё, коммуникативные навыки и глубину понимания текста.

Список литературы

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : практикум: учебник: / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин . – 5- е изд. – М. : Флинта ; Наука, 2008. – 496 с.

2. Виноградов В.В. О теории художественной речи. / Виноградов В.В. – М.: Просвещение, 1981. – С. 17-25.

3. Степанов Г.В. Язык. Литература. Поэтика./ Степанов Г.В. – М.: Наука, 1988. – С. 125 - 149.

4. Шанский, Н.М. Филологический анализ художественного текста : пособие для студентов филол. фак. пед. вузов / Н.М. Шанский, Ш.А. Махмудов. – СПб. : Спец. лит., 1999. – 319 с.

5. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста./ Шанский Н.М. – М.: Логос, 1990. – С. 173 - 207.

ОНЛАЙН ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Ласица Л.А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В последние годы в связи с различными экстралингвистическими событиями значительно возрос интерес к изучению китайского языка. Это вполне объяснимо. Во-первых, экономика Китая стремительно развивается, что влечет за собой развитие торговых отношений с Россией и остальными странами. Во-вторых, Китай – ближайший сосед РФ, протяженность границы составляет более 4 000 км, что позволяет российским гражданам посещать соседнее государство в туристических и других целях. В-третьих, китайский – самый распространенный из мировых языков: на нем говорят более 1 миллиарда человек по всей планете, и можно услышать мнение о том, что китайский язык может заменить английский в роли глобального языка.

Современная эпоха цифровизации предлагает широкие возможности для дистанционного изучения китайского языка. В данной статье мы рассмотрим некоторые из них.

В глобальной сети Интернет - широкое разнообразие ресурсов как платных, так и бесплатных; расположенных на любительских сайтах и на признанных образовательных платформах, предлагающих массовые онлайн курсы, разработанные российскими и иностранными ВУЗами, в соответствии с существующими методиками преподавания иностранных языков. Обучение может осуществляться на русском, китайском и английском языках.

Специалисты не рекомендуют начинать изучение китайского самостоятельно, поскольку язык значительно отличается от известных нам европейских языков в сфере фонетики, грамматики, графики. Русскоговорящим студентам правильнее начать свое обучение именно с преподавателем, говорящим на русском языке, поскольку тот сможет при необходимости более понятно объяснить тонкости произнесения тонов, построения грамматических конструкций, написания иероглифов. На начальном этапе очень важна обратная связь от преподавателя. Кроме того, именно на этом этапе немаловажно, чтобы программа была составлена в соответствии с существующими методиками.

Однако, практика и с носителем языка - необходима, поскольку язык – это инструмент общения, именно общение увеличивает мотивацию, дает новые стимулы для дальнейшего изучения.

Обратим свое внимание на образовательную платформу «Открытое образование», предлагающую «массовые онлайн-курсы ведущих российских вузов, которые объединили свои усилия, чтобы предоставить возможность каждому получить качественное высшее образование.

Любой пользователь может в любое удобное время проходить курсы от ведущих университетов России, а студенты российских вузов смогут засчитать результаты обучения в своем университете». [1]

Мы выявили, что курсы по китайскому языку предлагаются только одним российским университетом - Санкт-Петербургским государственным университетом, старейшим ВУЗом России, который является научным, образовательным и культурным центром страны.

Курс, с которого рекомендуют начинать знакомство с китайским языком, - это «Китайский язык для начинающих: основы фонетики», поскольку китайский является тональным (тоновым) языком, где система тонов, состоящая из четыре элементов, выполняет смыслоразличительную функцию, и освоение этого аспекта языка играет большую роль.

В ходе данного курса слушатели познакомятся с фонетической системой китайского языка, освоят произнесение всех тонов, причем каждый звук и слог для слушателей в качестве образца будут воспроизводить носители языка. Данная программа заложит необходимую базу для дальнейшего обучения

Слушателям не требует предварительной подготовки, а по окончании курса выпускники будут знать пиньинь, правила чтения звуков и слогов в разных тонах; будет уметь произносить слоги в разных тонах и различать их на слух; будет владеть навыками произношения звуков, слогов, простых слов и предложений.

Форма обучения заочная (дистанционная). Каждую неделю студенту предлагаются тематические видео лекции, дополнительные материалы, тестовые задания и обратная связь от преподавателей. Для получения сертификата необходимо выполнить все задания, тесты и написать финальный экзамен.

Обучение может быть дополнено курсом по основам китайской иероглифики, который проходит в таком же формате, как и предыдущий курс, однако длительность его в два раза дольше – 12 недель. Слушатели познакомятся с историей каллиграфии, каллиграфическими инструментами, техниками, основными принципами написания иероглифов, освоят 214 ключей, которые разделены на группы в соответствии с методическими рекомендациями, изложенными в пособии А. Г. Сторожука «Введение в китайскую иероглифику» [2].

Курс «Китайский язык для начинающих» включает в себя 10 уроков, каждый из которых состоит из двух одинаковых частей, включающих в себя следующие блоки: лексика и иероглифика; грамматика с пояснениями и примерами; разговорные фразы для заучивания; мини-диалоги в формате видео; разнообразные упражнения для закрепления материала; .материалы для чтения, рассказывающие об истории языка, о культуре Китая и привычках китайцев; а также небольшие аутентичные тексты для перевода со словарем.

Обучение - дистанционное, предполагающее большой объём самостоятельной работы, с обеспечением постоянной онлайн-поддержки на форуме.

Предполагается, что по завершении курса слушатели освоят базовую лексику и грамматику китайского языка на уровне А2–В1 по международной классификации владения иностранным языком.

Еще один курс состоящий из 5 частей – это курс под названием «Китайский язык: пять шагов к успеху». Он является дополненной версией курса «Китайский язык для начинающих». По окончании данной серии курсов слушатель освоит базовую лексику и грамматику китайского языка на уровне А2–В1 по международной классификации владения иностранным языком.

Он будет знать написание около 500 базовых иероглифов и распознавать их в тексте; понимать на слух реплики или короткие тексты на знакомые темы; участвовать в диалогах с носителем языка на знакомые темы; читать короткие тексты на китайском языке в пределах изученной лексики; переводить отдельные фразы с русского языка на китайский и с китайского на русский в рамках изученной лексики.

Обучение ведётся русскоязычными преподавателями и носителями китайского языка, работающими на кафедре китайской филологии СПбГУ.

По окончанию каждого из перечисленных курсов при условии успешного выполнения контрольных заданий и прохождении итогового аттестационного испытания с прокторингом, есть возможность получения сертификата.

Таким образом, при выборе онлайн курсов по изучению китайского языка, рекомендуем обратить свое внимание на обучающую платформу «Открытое образование», поскольку программы, представленные там, соответствуют многим требованиям: обучение осуществляется как русскоязычным преподавателем, так и носителями китайского языка; удобный дистанционный формат с постоянной онлайн поддержкой; обилие материалов для ознакомления и тренировки разных языковых аспектов (фонетики, лексики, грамматики, иероглифики, говорения, чтения); возможность получения сертификата.

Список литературы

1 Образовательная платформа «Открытое образование». Режим доступа: Открытое образование - Курсы (openedu.ru) (15.01.2023)

2 Сторожук, А. Г. Введение в китайскую иероглифику / А.Г. Сторожук. – Каро, 2017. – 592 с.

КЛАУЗУЛЫ ВЕРХНЕЙ СТРОКИ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) И ВСЕХ СТРОК СТИХОТВОРЕНИЙ Н.А. НЕКРАСОВА

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Стихотворный перенос (enjambement – далее **enj**) имеет, на наш взгляд, многоступенчатую структуру, которая может быть описана по нескольким параметрам – традиционным в мировом стиховедении (виды, типы) и новым, предложенным автором настоящей статьи (см. [5, с.26-34]). Среди последних, в настоящей работе нас будет интересовать один параметр – клаузулы (окончания) верхней строки **enj**, который будет применен для характеристики переносов великого русского поэта и стихотворца Н.А.Некрасова.

Вопрос о клаузулах **enj** Некрасова уже рассматривался нами и нашей, ныне покойной, аспиранткой Г.А.Бокушевой. Мы обследовали клаузулы поэм Некрасова «В.Г.Белинский», 1855, и «Несчастные», 1856, как звено в эволюции переносного стиля 4-стопноямбического эпоса [4, с. 182; 5, с.59]. Г.А.Бокушева в диссертационном исследовании переносов Некрасова отдельный параграф посвятила клаузулам поэм «Коробейники», 1861, и «Дедушка», 1870 [1, с.40-41]. Недавно прошедший большой некрасовский юбилей (200 лет со дня рождения поэта) побудил нас расширить материал исследования. В настоящей работе будут изложены результаты статистического анализа клаузул в **enj** стихотворений поэта, помещенных в первых трех томах академического издания его сочинений и писем [6]. Не учтены только коллективные и дубиальные тексты. Кроме того, из рассмотрения исключены находящиеся в первом томе две сказки как эпические произведения. Всего обследовано 385 произведений, 20297 строк. Выявлено по собственной методике (о ней см. [5, с.13-25]) 760 стихотворных переносов.

Предварим статистический анализ необходимым пояснением понятия «верхняя» строка. Традиционные переносы имеют две строки – верхнюю и нижнюю. Верхняя строка – это та, из которой переносится часть фразы (как правило, меньшая) в случае типа rejet:

Даже с правого не бр**ал** –
<u>И погиб</u> … Я горе мыкаю<…> I, 117

или типа double-rejet:

Все я вспомнил, <u>все прихл**ынуло**</u>
<u>К сердцу</u>… Жалкий дуралей! I, 118

и большая часть (в целую строку) в случае типа contre-rejet:

Я не слушал. <u>Сожел**ения**</u>
В недовольство перешли <…> I, 115

Примеры из стихотворения Некрасова «Филантроп», 1853. (Здесь и далее текст цитируется по названному выше изданию с указанием тома и страниц;

слова в переносе маркированы подчеркиванием, а клаузулы – жирным шрифтом). Из приведенных примеров видно, что клаузула верхней строки участвует в характеристике структуры всех трех, традиционно выделяемых стиховедами, типах **enj**.

Верхняя строка переноса может иметь разные клаузулы: мужскую – М (первый приведенный выше пример «не бр**ал**»), женскую – Ж («Я пригрозил проклятьем ей: смир**илась** / И вышла за седого богача.» I, 59 – «Нравственный человек», 1847) и дактилическую – Д (см. приводимые выше примеры «все прихл**ынуло**», «Сожал**ения**»).

Среди 760 выявленных **enj** соотношение М: Ж: Д во всех стихотворениях, включая стихотворения неизвестных годов, равно 43,4: 43.8: 12.8, то есть мужские и женские клаузулы преобладают, их показатели практически равны; дактилические занимают третье место; в сравнение с М и Ж доля Д – скромная. Но эта интерпретация итогового результата будет значительно более красноречивой и значимой, если мы оценим приведенные показатели, во-первых, в контексте предшественников Некрасова, во-вторых, на фоне соотношения М: Ж: Д во всех строках стихотворений поэта, в-третьих, с учетом четырех по М.М.Гину [3], периодов творчества, чтобы ответить на вопрос, менялись ли пропорции трех видов клаузул в хронологической перспективе.

Первый из названных контекстов показывает безусловное новаторство Некрасова. В русской поэзии пушкинской и послепушкинской эпохи, согласно нашим исследованиям (см. [5, с.40-41; 57-59; 399; 408]), были мужские и женские клаузулы; дактилических практически не было. Первоначально М было больше Ж, особенно в типе contre-rejet, но по мере разработки переносов потребность в маркировке их мужской клаузулой отпадала, М и Ж составляли примерное равновесие; незначительное преобладание того или иного вида клаузул было в рамках индивидуальных предпочтений. На этом фоне сократившиеся показатели М и Ж и почти 13 % Д – это прорыв, новый этап в переносном стиле русской поэзии. А что скажет второй контекст, контекст всех 20297 строк стихотворений поэта?

Общая картина соотношения клаузул Некрасова обрисована М.Л.Гаспаровым. В его фундаментальном труде «Очерк истории русского стиха» [2] в главе «Время Некрасова и Фета» есть специальный параграф «Освоение дактилической рифмы», в котором Некрасов справедливо назван «главным канонизатором дактилических рифм этой эпохи» [2, с. 203]. М.Л.Гаспаров, очевидно, имеет в виду не только дактилические рифмы, но и дактилические клаузулы, поскольку в самом главном дактилическом произведении Некрасова – поэме «Кому на Руси жить хорошо» - рифм, как известно, нет. Мы наполняем формулу М.Л.Гаспарова «главный канонизатор» статистическими данными с родовой дифференциацией. В стихотворениях Некрасова общий показатель М: Ж: Д выглядит так 49,9: 39,8: 10,3. Сравнение двух общих показателей приведено в таблице (Таблица 1). Статистические данные таблицы, во-первых, объясняют появление Д в **enj** (Д есть в стихотворениях!); во-вторых, говорят о том, что у некрасовских **enj** нет

тенденции маркироваться М (показатель М во всех строках стихотворений больше, чем в **enj**); в-третьих, показывает, что дактилические клаузулы не только не препятствуют, но даже слегка стимулируют появление **enj** (в **enj** показатель Д выше на 2,5 %).

Таблица 1 – Мужские (М), женские (Ж), дактилические (Д) клаузулы всех строк стихотворений и верхней строки стихотворных переносов (**enj**) Н.А.Некрасова

Период	Частотность **enj**	Клаузулы в стихотворениях*			Клаузулы в **enj****		
		М	Ж	Д	М	Ж	Д
I	2,2	49,0	33,6	17,4	26,8	48,0	25,2
II	3,1	49,1	47,1	3,8	53,6	40,8	5,6
III	4,4	50,2	38,2	11,6	45,7	42,4	11,9
IV	5,1	51,2	41,9	6,9	44,0	44,8	11,2
Всего	4,5	49,9	39,8	10,3	43,4	43,8	12,8

* В процентах от количества строк
** В процентах от количества переносов

Из проведенного сопоставления осталось неясным, почему на **enj** не отразилась разница показателей М и Ж в стихотворениях, и чем, вообще, эта разница вызвана. Существенная – в 10,1 % - разница как раз равна показателю Д (10,3 %). Тогда возникает вопрос, почему Д сокращает только Ж? Для ответа рассмотрим наш материал, как анонсировалось, в диахроническом срезе, интерпретируя данные четырех периодов, представленных в Таблице 1.

В первом, раннем, периоде (1838-1844гг.) – самый высокий, значительно превышающий средний, показатель Д (17,4 %) и самый низкий, уступающий среднему, показатель Ж (33,6 %). В первые два года периода М и Ж составляли равновесие; сплошные Д были только в двух стихотворениях «Дни благословенные», 1839, и «Мелодия», 1840. Первые Д в сочетании с М появились в сонете «Загадка», 1839, а затем найденная схема ДМДМ была внедрена в гигантские стихотворения «Провинциальный подъячий в Петербурге», 1840 (400 строк), «Говорун», 1843-1845 (746 строк), «Кабинет восковых фигур», 1843 (525 строк). В первых двух стихотворениях ДМДМ были на протяжении всего текста, в последнем – в пяти фрагментах (248 строк). Популярность Д в сочетании с М до нас уже отмечалось в связи с моделями рифмования М.А.Пейсаховичем [7, с.5] и М.Л.Гаспаровым [2, с.202]. Неожиданным оказалось, что популярнейшее некрасовское сочетание клаузул, обеспечивающее, как теперь очевидно, самый высокий показатель Д, возникло в раннем периоде творчества. Также очевидно, что сочетание ДМДМ резко сократило долю Ж.

Далее посмотрим на приведенные в Таблице 1 данные по соотношению М: Ж: Д в переносах. В первом периоде и в переносах показатель Д выше среднего (25,2 %) почти в два раза. Это – в свете сказанного выше – предсказуемо. Неожиданными оказались показатели М и Ж в переносах: М намного ниже среднего (26,8 %); Ж, напротив – выше среднего (48,0 %). Сравнение отношений клаузул в **enj** и во всех строках стихотворений показывает, что несоответствие показателей приходится как раз на мужские и женские клаузулы: в стихотворениях М больше Ж, в **enj** М меньше Ж. Эта парадоксальная картина объясняется опять большим количеством сочетаний ДМДМ. В рассматриваемом периоде Некрасов создал такую ритмико-синтаксическую конструкцию, когда интересующая нас верхняя строка, как правило, с дактилической клаузулой во всех типах переносов. В rejet:

В партере все реш**ительно**
Кричали: «Се шарман!» I, 392

в contre-rejet:

Теперь… увы! – безж**изненно**
На целый мир глядишь <…> I, 401

в double-rejet:

Вот май… Все разъезж**аются**
По дачам, отдохнуть … I, 400

Переносы из строки с М в следующую пару строк встречаются в единичных случаях:

Всем похвалы гор**ячие**,
Почтенье … а писц**ы**
И мелкие подъ**ячии**
Глупцы и подлецы <…> I, 406

(Все четыре примера из стихотворения «Говорун»). В последнем примере два **enj**. В первом (тип rejet) верхняя строка с Д, во втором (тип contre-rejet) верхняя строка с М, что является эффектным отступлением от сложившейся ритмико-синтаксической модели.

Соотношение М: Ж: Д стихотворений второго периода (1845-1855гг.), когда, как традиционно считается, начинается настоящий Некрасов, дает картину, существенно отличную от первого периода. Отличие касается прежде всего показателя Д (3,8 %), сократившегося более, чем в четыре с половиной, раза. Однородные Д – только в миниатюрах: в 5-строчном монориме «Ходит он меланхолически…», 1848, и в 8-строчном «Гробке», 1850. Сочетание ДМ, воскрешающее опыт первого периода, также в сравнительно небольших по объему стихотворениях «Пьяница», и «Современная ода», 1845; и только в конце периода – пространный «Филантроп», 1853 (176 строк). Добавляет картину одинокая строка с Д (на фоне М и Ж) в миниатюре «На родине», 1855, и две строки Д в лирическом «Где твое личико смуглое…», 1855. В противоположность Д, клаузулы Ж во втором периоде значительно (до 47,1 %) выросли. Они в стихотворениях со сплошными Ж («Лето», 1854, «Забытая деревня», 1855, и в стихотворениях, где чередуются М и Ж (см.: «В дороге»,

1845, «Когда из мрака заблуждений…», 1845, «Блажен незлобивый поэт…», 1852, и др. Показатели Ж и Д второго периода еще отчетливо говорят об обратной зависимости Ж от Д. Показатель М остается практически на уровне предыдущего периода, но не за счет сочетаний ДМДМ, как в первом периоде, а за счет сплошных мужских клаузул в «Новом годе», 1851, и за счет чередования с Ж (см. названные выше и другие стихотворения периода). А как выглядит соотношение М: Ж: Д в **enj**?

Во втором периоде соотношение М: Ж: Д – 53,6: 40,8: 5,6. Это говорит о том, что показатель Д уменьшился в сравнении с первым периодом, но не так сильно, как во всех строках стихотворений, то есть, из строк с дактилическими окончаниями часть фразы продолжает достаточно интенсивно переноситься в нижнюю строку. Женские клаузулы уменьшились с 48,0 % до 40.8 %. Но если в первом периоде Ж превышало М больше, чем на 20 %, то теперь М больше Ж (причем, в стихотворениях М превышает Ж на 2 %, а в **enj** – на 13 %!). Перенос

«Ну, довольно, ямщик! Разогн**ал**

Ты мою неотвязную скуку!.. I, 13 («В дороге», 1845)

Предпочтительнее, чем перенос

Мил мне ты!.. Недаром смл**ада**

Я говаривал шутя <…> I, 21 («Послание к другу (из-за границы)», 1845). Тенденция увеличения доли М для маркирования **enj**, которую мы здесь видим, это традиция раннего Пушкина и поэтов пушкинской поры, которой Некрасов в этом периоде следует.

В третьем периоде (1856-1866гг.) написано больше всего стихотворений (32,5 % всех строк). Частотность **enj** увеличилась до 4,4 %. Показатель Д не достигает аналогичного показателя первого периода, но в сравнении со вторым периодом увеличивается в три раза (с 3,8 % до 11,6 %). Увеличение Д идет за счет многочисленных стихотворений со сплошными Д («На смерть Шевченко», 1861, «Калистрат», «Пожарище», 1863. «Притча о Ермолае трудящемся», 1864) включая стихотворения большого объема: «Дешевая покупка. Петербургская драма», 1862 (88 строк), «Арина, мать солдатская», 1863 (116 строк). Воскрешается опыт ДМ – в целых стихотворениях («Песня Еремушке», 1859, «Похороны», 1861, «Песня об «Аргусе», 1863, и ряде миниатюр. Новым является появление белых ДМ («20 ноября 1861», 1861) и новых схем сочетаний Д и М («В полном разгаре страда деревенская…», 1862-63, «Кумушки», 1863).

Увеличение Д ведет к уже знакомому по первому периоду большому сокращению (до 38,2 %) показателя Ж. В этом периоде есть и однородные Ж («Княгиня», 1856), но в большинстве случаев женские клаузулы появляются в сочетаниях с мужскими (см., например, стихотворения «Внимая ужасам войны…», 1855-1856, «Школьник», 1856, «Газетная», 1865 и др.; в «Газетной» - 340 строк). В противоположность Ж клаузула М возрастает до 50,2 % - за счет гигантского (298 строк) стихотворения «На Волге (Детство Валежникова)», 1860, со сплошными М (традиции Жуковского-Лермонтова), а также за счет

обозначенных выше групп стихотворений с сочетанием ДМ и ЖМ. А как новые пропорции клаузул отразились на клаузулах верхних строк **enj**?

Соотношение М: Ж: Д третьего периода по сравнению с предыдущим периодом изменилось. Показатель Д увеличился (до 11,9 %) в два раза, приближаясь к показателю среднему. Разница между показателями М и Ж сокращается: теперь М больше Ж не на 13 %, как во втором периоде, а только на 3,3 %. Проекция данных по М и Ж на аналогичные данные стихотворений говорит о том, что в третьем периоде потребность маркировать **enj** клаузулой М исчезает, она сменяется тенденцией увеличения случаев **enj** и строк с женскими клаузулами. Теперь

Тупоумие, праздность и ск**ука**
За нее… Но умолкни мой стих! II, 41

предпочтительнее, чем

Так птичка в бурю под куст**ом**
Сидит – и чутко буре внемлет. II, 38

оба примера из стихотворения «Убогая и нарядная», 1857.

В четвертый период (1866-1877гг.) общее число **enj** возросло до 5,1 %. Это – самый высокий показатель, свидетельствующий о тенденции более интенсивного использования этого ритмико-синтаксического явления. Соотношение М: Ж: Д периода (без стихотворений неизвестных годов) равно 51,2: 41,9: 6,9 %. Значительное сокращение показателя Д в последнем периоде мы объясняем тем, что как раз в эти годы идет интенсивная работа над поэмой «Кому на Руси жить хорошо», как известно, со сплошными Д, время от времени сменяющимися М; для родовой дифференциации Некрасов в стихотворениях применяет Д умеренно. Сплошные Д только в двух стихотворениях: «Детство (Неоконченные записки)», 1873, «Смолкли честные, доблестно павшие…», 1873-1874 (из них первое стихотворение – большое, 137 строк – с белыми Д); большой пласт Д в стихотворении «Е.О.Лихачевой. Экспромт», 1873; фрагменты сплошных Д в «Дядюшке Якове» из цикла «Стихотворений, посвященных детям», 1867-1873. В четвертом периоде не забывается и сочетание ДМДМ, но оно преимущественно в миниатюрах («Кузнец», 1872, «Друзьям», 1876, «Отрывок», 1877) или в небольших вставных фрагментах крупных стихотворений («Недавнее время», 1871). Особо отметим, что во многих стихотворениях с такой схемой клаузул появляются другие сочетания клаузул ЖМЖМ в «Молебне», 1876, ЖЖМЖМ – в «Выборе», 1867, и в «Как празднуют трусу», 1876.

Отмеченное сокращение Д приводит к увеличению Ж с 38,2 до 41,9 %. Увеличенный показатель Ж – это сочетание МЖ плюс сплошные Ж в восьми катренах «Песни (Из «Медвежьей охоты»)», 1866-1867. Кроме того, мы выявили четыре строки чередования ДЖ, которое, как считает М.Л.Гаспаров, «вовсе не употребительно» [2, с.202] в завершающем катрене стихотворения «Отъезжающему»,1874:

И не дивлюсь, что отчизну люб**езную**
Счел ты за лучшее к**инуть**;

Жить для нее – надо силу жел**езную**,
Волю железную – сг**инуть** III, 140

Клаузулы М опережают Ж на 10 % в этом периоде за счет стихотворения «Суд. Современная повесть», 1867, в 394 строках которого сплошные М (традиция Жуковского, который ввел сплошные М в русскую поэзию, была отмечена еще Б.М.Эйхенбаумом [8, с.46]). Остальные М – в указанных выше сочетаниях с Ж и Д. Показатель М в четвертом периоде самый высокий. Он обеспечивает лидерство М и в итоговых показателях всех строк стихотворений. А что в **enj**?

В пропорциях М: Ж: Д верхней строки **enj** изменения в сравнении с предыдущим периодом – незначительные: показатели М и Д немного снизились, показатель Ж, напротив, предсказуемо возрос. В итоге Ж и М находятся в равновесии, показатель Д, как и в предыдущем периоде, приближается к среднему. Проекция на аналогичные показатели стихотворений показывает, что тенденция маркирования **enj** мужской клаузулой отсутствует, соответствуя общему направлению эволюции переносного стиля русской поэзии. Самый большой контраст показателей Д **enj** и Д всех строк стихотворений свидетельствует о том, что у Некрасова укоренилась (тем более во время работы над поэмой «Кому на Руси жить хорошо») модель переноса из строк с дактилической клаузулой:

<……> Объ**ятая**
Трепетом, я огляделася <…>
Жутко мне было!.. Дрож**ала я**,
А уходить не хотелося.
Чудилось мне: наполн**яется**
Церковь опять прихожанами III, 122 «Детство (Неоконченные записки)», 1873.

Дополнительно отмечаем, что выявленный нами в четвертом периоде единственный у Некрасова случай сочетания трех видов клаузул в стихотворении «З<…>» («Двести уж дней…»), 1876, к **enj** отношения не имеет.

Выводы.

1 Проведенное исследование показало, что частотность мужских, женских и дактилических клаузул верхней строки стихотворных переносов зависит от частотности клаузул всех строк стихотворений, но зависимость эта не жесткая: в переносах возникают свои предпочтения. Эти предпочтения (особенно они касаются маркировки переносов мужской клаузулой) в диахронической перспективе соответствуют общим тенденциям эволюции переносного стиля русской поэзии, но всякий раз дополняются результатом активного внедрения Некрасовым дактилических клаузул.

2 Проведенное исследование представило в новом ракурсе новаторство Некрасова в области каталектики, выразившееся в канонизации дактилической клаузулы; показало влияние дактилической клаузулы на мужскую и женскую, в частности, выявило обратную зависимость частотности дактилических и

женских клаузул. Исследование продемонстрировало разную интенсивность создания Некрасовым дактилических клаузул в разные периоды творчества.

3 Исследование показало роль клаузул в представлении о богатстве и разнообразии стиха Некрасова.

Список литературы

1 Бокушева Г.А. Стихотворный перенос (на материале поэзии Н.А.Некрасова) / Г.А.Бокушева / дис. … канд. филол. наук. – Караганда, 2001. – 158с.

2 Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха: Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. 2-е изд. доп. – Москва: Фортуна Лимитед, 2000. – 352с.

3 Гин М.М. О периодизации творчества Некрасова // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. Т.30, 1971, №5. – С.432-439.

4 Матяш С.А. К истории и типологии стихотворного переноса / С.А.Матяш // Славянский стих: Лингвистическая и прикладная поэтика: материалы международ. конф. 23-27 июня 1998г. – Москва: Языки славянской культуры: Наука, 2001. – С. 172-186.

5 Матяш С.А. Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории / С.А.Матяш. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2017. – 464с.

6 Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: в 15-ти томах / Н.А.Некрасов. - Леннград: Наука, 1981-1982. Т.1 – 708с.; Т.2 – 441с.; Т.3 – 501с.

7 Пейсахович М.А. Строфика Некрасова / М.А.Пейсахович // Некрасовский сборник V. - Ленинград, 1973. – С.202-232.

8 Эйхенбаум Б.М. Некрасов / Б.Эйхенбаум // Эйхенбаум Б.М. О поэзии. – Ленинград: Сов. писатель, 1969. – С. 35-74.

ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ МОДИФИКАЦИИ ФОРМУЛЬНЫХ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) Н.А.НЕКРАСОВА

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Изложение вопроса о способе модификации формульных стихотворных переносов (enjambements – далее **enj**) необходимо предварить пояснением необщепринятого на сегодняшний день термина и понятия «формульный перенос». Вынесенный в название статьи термин возник у автора в результате применения заимствованного из трудов М.Л.Гаспарова термина «ритмико-синтаксические формулы», обозначающего «ритмико-синтаксическое клише» с точным повторением одного или нескольких слов» [3, с.294] для обозначения повторяющегося слова (или нескольких слов без синтаксической связи) в конце верхней строки стихотворного переноса:

В серебряной своей порфире
Блистаючи с высот, <u>она</u>
Сквозь окна дом мой освещала
Г.Державин «Видение мурзы»

Угрюмо смотрит он: <u>она</u>
Сидит покойна и вольна
А.Пушкин «Евгений Онегин»

Смеясь, за спутницей своей
Бежит по палубе: <u>она</u>
Мила, дородна и красна.
Н.Некрасов «На Волге («Детство Валежникова)».

Такие переносы мы назвали формульными. Их для краткости обозначаем одним словом («метрическим», по М.Л.Гаспарову [1, с.145], словом). В тексте статьи формульное слово набрано курсивом; в тексте примеров – подчеркнуто. В приведенных примерах – одна формула (она), три формульных переноса.

Первоначально нами было выявлены и описаны формульные **enj** русского 4-стопноямбического эпоса [10]. Большой некрасовский юбилей (200 лет со дня рождения поэта) побудил нас обратиться к стихопоэтике великого поэта и стихотворца Н.А.Некрасова. В шести томах академического издания поэта [8], по которому будут цитироваться тексты с указанием тома и страниц, мы выявили 42 формулы, 150 формульных переносов. В специальной работе, посвященной формульным переносам поэта [7], мы показали, что среди них оказались две группы – группа некрасовских формульных переносов (*у кого*, *его*, *давно*, *между тем*, *много*, *где ты*, *барина* и др.) и группа традиционных переносов (*она*, *он*, *оно*, *там*, *вот*, *вдруг*, *наконец*, *потом*, *уж была*, *но*, *порой* и др.). Во второй было обилие формул, применявшихся русскими поэтами до Некрасова, одновременно с Некрасовым и самим Некрасовым с разной

степенью интенсивности (от двух до 19 раз), что говорит о глубоком усвоении Некрасовым традиции культуры русской классической поэзии. В восприятии читателей и исследователей формулы, на наш взгляд, затемнялись, во-первых «поразительно смелым использованием экспрессивно-разговорных синтаксических форм и просторечного материала» [5, с. 240]; во-вторых, тем, что Некрасов применяет разные способы модификации переносов: два типа переносов (conre-rejet, double-rejet), три возможные клаузулы верхней строки (мужские, женские, дактилические), разные соотношения контактных и дистантных связей, большой набор синтаксических связей, затяжные **enj**. В настоящей статье к этим способам трансформации мы добавляем еще один – рифму. Термин «рифма» в статье употребляется в значении «расположения рифм», что допускается авторитетной справочной литературой (см. [2, стб. 880)].

Мы уже писали, что появление формульных переносов во многом стимулируется поиском рифмы [7, с. 58]. Однако в поэзии Некрасова 27 формульных **enj** функционируют в белых стихах. Рифмы нет в формульном **enj** одного стихотворения третьего, по М.М.Гину [4], периода «О пошлость и рутина – два [гиганта]…», 1855-1856; в пяти **enj** драматической фантазии «Юность Ломоносова», 1840, и в 21 **enj** поэмы «Кому на Руси жить хорошо». Эти факты говорят о том, что формульные **enj** могут появляться и без рифменной провокации.

Тем не менее, большая часть (123 из 150) формульных **enj** имеют рифму. В этом случае на данном этапе исследования выясняем два вопроса: 1) в каких строфах (строфоидах) появляются формульные **enj** (в 2-стишиях? катренах? многостишиях?); 2) каким членом рифмопары (первым или вторым) является формула? Проведенное исследование показало, что у Некрасова формульные **enj** появляются чаще всего в катренах: 2-стишия составляют 34,1 %, 4-стишия – 61,8 %, прочие – 4,1 % (это - пять формульных **enj** в одном 3-стишии, одном 6-стишии и трех 5-стишиях). 2-стишия могут быть во внутреннем кольце опоясывающего рифмования («<…> но лень / Исполнить помешала **вскоре** / Благое дело, **<u>а потом</u>** / Могила заросла **кругом** / Не сыщешь… Не велико **горе**» IV, 9 «В.Г.Белинский», 1855); таких случаев всего четыре, остальные 38 двустиший – самостоятельные. Формульные переносы появляются только в 2-стишиях сказок и ранних поэм; в поздних их нет (исключение: единственный раз в «Княгине Трубецкой»: «Два дня прождав его, <u>она</u> / Помчалась далее одна…»).

Для того, чтобы оценить приведенные данные, спроецируем их на фон общей картины строфической организации поэзии Некрасова, какой она предстает из работ А.А.Илюшина [6] и – главным образом – М.А.Пейсаховича [9]. Поскольку выявленные формульный **enj** функционируют в строфических и астрофических произведениях, мы суммировали данное Пейсаховича по количеству однострофных, равнострофных, разностопных многостиший и форм астрофического стиха (2-стиший, по Пейсаховичу, «стиховых пар», 4-стиший, по Пейсаховичу, «стиховых групп», рифменных объединений) и

высчитали долю интересующих нас 2-стиший, 4-стиший, 5 и 6-стиший среди всех строфических форм. Получилось, что в 9442 рифменных объединений во всей поэзии Некрасова доля 2-стиший составляет 25,2%, 4-стиший – 60,5%, 5 и 6-стиший – 2,4%. На фоне этих данных видна тенденция применять формульные **enj** в 2-стишиях, а также в 5 и 6-стишиях, показатель которых в формульных переносах выше, чем во всей поэзии.

Считаем, что парное рифмование, независимо от расположения пары, маркируют формульные **enj** наиболее сильно. В связи с катренами добавим, что катрены, в которых появляется формульные **enj**, все перекрестного рифмования («Леса убирают – убрали… и **вот** / «Готово!» - царю **возвещают**, / И царь по обширному храму **идет**, / Вельможи его **провожают**…» III, 70 «Притча»). Катрены опоясывающего (кольцевого) рифмования не выявлены. Последнее соответствует общей картине строфической организации поэзии Некрасова.

Теперь ответим на второй вопрос. В большинстве (88,1 %) 2-стиший формула является первым членом рифмопары

И немало удивился,
Как увидел, что **оно** ↓
Не шутя **говорено** I, 311

В оставшихся 11,9 % 2-стиший формула – второй член рифмопары

Вдруг исчезли, лишь **одно**
С ним осталося. **Оно** ↑
Долго пристально смотрело I, 325

Второе положение формулы встречается только в сказках (четыре случая в «Бабе-Яге, Костяной ноге», откуда взяты оба примера, один в «Сказке о царевне Ясносвете»).

В 4-стишиях формула может быть первым членом рифмопары:

Шли долго-долго… **Наконец** ↓
Дверь визгнула - и **вдруг**
Пред нею он – живой **мертвец**…
Пред нею – бедный **друг**! IV, 133 «Княгиня Трубецкая»

и вторым:

Да, верно! Бледен как **мертвец**
В очах глубокое **страданье**…
Чу! Новый вопль! И **наконец** ↑
Неудержимое **рыданье**! IV, 239 «Современники»

Почти в трех четвертях 4-стиший (72,4 %) формула – первый член рифмопары, в оставшихся 27,6 % - второй. Приведем еще пример положения формулы *между тем* в «Современниках»:

«Ура!» прокричали, героя **сравнили**
С находчивым «янки». А я **между тем,** ↓
Покамест здоровье подрядчика, **пили**,
Успел присмотреться ко **всем** <…> IV, 206

и

Я поехал за **границу**,

Пожуировал; **затем**
Начал сеять **свекловицу**.
Время мчалось, **<u>между тем</u>** ↑

Дом мой стал богаче, краше <…> IV, 223

Здесь дополнительно к иллюстрации разного положения формулы в рифмопаре отметим, что первый приведенный **enj** – затяжной (о затяжных формульных переносах подробно [7, с. 56-57]), а второй – строфический, единственный строфический среди формульных **enj** Некрасова. Суммарный показатель (2-стишие плюс 4-стишие) устремленности формулы к рифме – 78,0 %, то есть формула более, чем в трех четвертях строф и строфоидов, задает рифму и только в одной четверти строф заданную рифму озвучивает. В случае, когда формула является первым членом рифмопары, движение рифмы и синтаксиса совпадает, усиливая эстетический эффект. В случае, когда формула является вторым членом рифмопары, синтаксическое и рифменное движение противостоит друг другу; этим конфликтом также достигается определенный эстетический эффект.

В выделенной небольшой части «прочих» (повторим: пять формульных **enj** в одном 3-стишии, одном 6-стишии и трех 5-стишиях) рифма формулы повторяется не дважды, а трижды. Особо выделяем три строфоида, в которых формула является одновременно и первым и вторым членом рифмопары. Такое положение формулы в 3-стишиях стихотворения «В дороге», 1845, где появился монорим:

Сокрушила злодейка **жена**!..
Слышь ты, смолоду, сударь, **<u>она</u>** ↕
В барском доме была **учена** <…> I, 11

и в двух 5-стишиях «Чиновника», 1844, и «Сцен из лирической комедии «Медвежья охота», 1866-1867:

Они сидеть любили за **столом**,
И было им и любо и доступно
Перепивать друг друга и **<u>потом</u>**, ↕
Повздоривши по-русски, дружелюбно
Вдруг утихать и засыпать **рядком**. I, 417 «Чиновник»

При таком положении формулы она особо выделяется, так как маркируется дважды – и верхней рифмой и нижней.

Всего с учетом «прочих» у Некрасова девять возможных способов взаимодействия формулы и рифмы. Это говорит о достаточно активном и свободном функционировании формульных **enj** поэта, что, как мы говорим, затемняет формульность **enj**, особенно традиционных. Многократно повторяющиеся традиционные формулы у Некрасова имеют то разное рифмование, то иное положение рифмы по отношению к **enj**.

Диахронический взгляд на материал показывает, что самыми разнообразными в данном аспекте были **enj** стихотворений второго и третьего периодов (4-5 способов рифмования); наименее разнообразными – **enj** сказок и

поздних поэм; один способ рифмования (только 2-стишие ↓ – в поэме «В.Г.Белинский», только катрен перекрестного рифмования ↓ – в поэме «Дедушка»).

Контекст предшественников, взятый из нашего исследования формульных **enj** в стихотворном эпосе [10], позволяет увидеть и сходство, и различие в рассматриваемом аспекте формульных **enj** Некрасова и его предшественников (поэтов пушкинско-лермонтовской эпохи). Сходство – в избегании **enj** во внешнем кольце 4-стишия. Различие – в предпочтении строф: у предшественников самой частотной формой было 2-стишие ↓, а у Некрасова 4-стишие перекрестного рифмования ↓.

В итоге скажем, что наше исследование дает новый материал для характеристики стихопоэтики Некрасова и материал для дальнейшего исследования формульных переносов в русской поэзии.

Список литературы

1 Гаспаров М.Л. Современный русский стих: метрика и ритмика / М.Л.Гаспаров. – Москва: Наука, 1974. – 487с.

2 Гаспаров М.Л. Рифма / М.Л.Гаспаров // Литературная энциклопедия в терминах и понятиях / гл.ред. и сост. А.Н.Николюкин. – Москва: Иннелвак,2001. – Стб.880.

3 Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т.IV. Лингвистика стиха. Анализы и интерпретации / М.Л.Гаспаров. – Москва: Языки славянской культуры, 2012. – С.290-304.

4 Гин М.М. О периодизации творчества Некрасова / М.М.Гин // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. Т.30, 1971, №5. – С.432-439.

5 Григорьева А.Д. Язык лирики XIX: Пушкин, Некрасов / А.Д.Григорьев, Н.Н.Иванова. – Москва: Наука, 1981. – С.220-339.

6 Илюшин А.А. Из наблюдений над стихом Некрасова / А.А.Илюшин // Некрасовский сборник V. – Лениннгад, 1973. – С. 186-201.

7 Матяш С.А. Ритмико-синтаксические формулы в поэзии Н.А.Некрасова: формульные стихотворные переносы (enjambements) / С.А.Матяш // Уральский филологический вестник: Сер. Русская классика: динамика художественных систем. – Екатеринбург, 2022, №4. – С.43-62.

8 Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: в 15т. / Н.А.Некрасов. - Ленинград: Наука, 1981-1982. Т.1 – 708с.; Т.2 – 441; Т.3 – 501с.; Т.4 – 620с.; Т.5 – 620с.; Т.6. - 716с.

9 Пейсахович М.А. Строфика Некрасова / М.А.Пейсахович // Некрасовский сборник V. - Ленинград, 1973. – С.202-232.

10 Matyash S.A. Rhythmical-syntactic Formulas among Enjambements in Russian Narrative Poems / S.A. Matyash // Quantitative Approaches to Versification: conf. dedicated to Kveta Sgallova, 24-26 Jun. 2019 in Prague, Czech Republic / eds. Petr Plechas - Prague, Czech Republic. - 2019. - P. 143-152.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

Современные социально-экономические требуют совершенствования профессиональной подготовки студентов, предполагающей комплексное формирование знаний, умений, профессиональной компетентности, развитие творческой активности. Неотъемлемым компонентом качественной подготовки кадров является иноязычная коммуникативная компетенция. Процесс овладения иностранным языком в высшей школе направлен на формирование способности обучающихся к устной и письменной коммуникации для решения задач межличностного и межкультурного общения.

Одним из эффективных способов овладения иностранным языком и иноязычной коммуникативной компетенцией являются активные методы обучения. Активные методы позволяют актуализировать знания на практике, повысить познавательную активность студентов и приблизить учебную коммуникацию к реальным условиям естественного общения.

В контексте методов активного обучения обратимся к ролевым играм. Под ролевой игрой понимается любое воспроизведение участниками реальной практической деятельности. Ролевая игра представляет собой комбинацию игровой, речевой и учебной деятельности и использование ролевых игр позволяет сочетать предметные и социальные аспекты профессиональной деятельности.

В качестве обучающих возможностей ролевых игр выделяют следующие:

1. Ролевая игра представляет точную модель общения, соответствующую ситуациям межкультурного общения и профессиональной практики.
2. Ролевая игра способствует развитию познавательной мотивации и в последствии и профессиональной мотивации.
3. Игровая деятельность развивает умения и навыки работы в коллективе, учебное сотрудничество.
4. Ролевая игра стимулирует эмоциональную вовлеченность, личную сопричастность в процесс обучения.
5. Игры способствуют развитию навыков самоуправления, самообучения, самоконтроля.

Особенность использования ролевых игр на занятиях в том, что они выступают и как развлечение, игровая деятельность, и как способ обучения.

Самсонова А.Б. выделяет ряд признаков для игр на материале иностранного языка:

1. Имитационное моделирование, воссоздающее реальную иноязычную обстановку с реализацией конкретных социальных и профессиональных ролей.
2. Наличие ситуации профессионального коммуникативного взаимодействия на основе сценария игры и ролевых заданий.

3. Реализация целей игры в цепочке решения взаимосвязанных задач коммуникативного характера.

4. Проблемный характер и повторяемость воссоздаваемых ситуаций [2].

Различают несколько видов ролевых игр. Терёшина В.Ю. отмечает, что ролевые игры делят на три вида:

- контролируемая (предоставление участникам необходимых реплик);
- умеренно контролируемая (обучающимся предлагается общее описание сюжета и описание ролей);
- свободная (участники получают информацию только об обстоятельствах общения).

Контролируемая игра строится на основе базового диалога или текста. В умеренно контролируемой игре особенности ролевого поведения известны только самому участнику, остальные студенты должны принять решение в соответствии с линией поведения собеседника. Свободная ролевая игра представляет возможности для проявления творческой инициативы поскольку участникам предлагаются только тема игры, по которой они составляют различные ситуации [3].

Помимо упомянутых выше видов различают длительные (разыгрывание серии ситуации из деятельности предприятия и т.д.) и эпизодические ролевые игры (разыгрывание отдельного эпизода, ситуации).

Необходимо подчеркнуть, что организация ролевой игры должна отвечать определенным требованиям, чтобы рассматривать ее как эффективное средство обучения. Ролевая игра – целостный цикл управляемого взаимодействия преподавателя и обучающихся, состоящий из последовательных этапов: подготовка ролевой игры, ее проведение, коллективное обсуждение результатов с учетом обучающих задач и индивидуальных особенностей участников.

Роль и связанные с ней действия (речевое и неречевое поведение) являются единицей игры. Основной педагогической задачей при организации ролевой игры является распределение ролей в соответствии с личностными, психологическими и социально-психологическими (статус обучающегося в группе) характеристиками, степени владения иностранным языком. При распределении ролей целесообразно использовать «ролевую карточку» для каждого участника с кратким описанием роли, характеристики ситуации для данного персонажа. Возможно самостоятельное составление студентами таких карточек, а также в группах с помощью преподавателя. В процессе игры студент свободен в выборе языковых средств, которыми он овладел при изучении определенной темы или раздела, но речевое поведение определено правилами игры с акцентом на профессиональную составляющую.

Утепкалиева А.Ж. выделяет механизмы, позволяющие рассматривать игры как уникальное средство педагогики – мотивация, прикладной характер получаемых знаний, субъектность участника. Исследователь также отмечает, что игра работает не только с когнитивной сферой, но и с ценностными,

эмоциональными, моральными и мотивационными аспектами личности, что подчеркивает значимость ролевой игры как образовательного средства [4].

Использование ролевых игр позволяет моделировать, воссоздавать ситуации межкультурного и профессионально общения посредством речевого и неречевого поведения коммуникантов. Моделирование ситуаций способствует успешному овладению всеми разделами языка – от фонетики до грамматики. Участие в ролевых играх содействует преодолению «языкового барьера» и психологического зажима, так как обучающиеся находятся в ролевом взаимодействии и вовлечены в ситуацию игры и творческий процесс (участник соотносит ошибки к своей роли, а не к себе лично). Данный вид деятельности способствует объединению студентов в процессе коллективной творческой деятельности. Игра мотивирует обучающихся к устным высказываниям и исключает механическое воспроизведение материала. На современном этапе развития методика обучения иностранному языку ориентируется на развитие творческой речи обучающихся, выражению мыслей в соответствии с требуемыми условиями и участниками коммуникации, а не просто на речевое приспособление к ситуации общения.

В Кумертауском филиале ОГУ в процессе работы со студентами на практических занятиях регулярно используются методы ролевой и деловой игры. Так как обучение ведется по программе непрерывного образования в системе «колледж-вуз», то применение ролевых игр осуществляется и на уровне высшего образования, и на уровне среднего профессионального образования.

Для студентов СПО представлена следующая тематика ролевых игр: «Прохождение собеседования», «Переговоры», «Рекламация. Замена некачественного оборудования», «Заказ товаров», «Проведение совещания», «Презентация оборудования/ услуг компании».

На первом курсе для студентов, обучающихся по программам высшего образования, это, как правило, коммуникативные ситуативно-ролевые игры, ориентированные на формирование навыков общения на повседневные, бытовые темы, например «In the bus», «At a hotel», «At an airport», «At a railway station», «Renting a car», «Booking a flight», «Buying a ticket», «Hotel reservation», «At a passport and customs desk» и т.д. На втором курсе используются игры, имитирующие ситуации профессиональной деятельности при трудоустройстве («The job interview»); ситуации профессионального общения на предприятии («Arrival at the company», «Meeting new colleagues», «At the office», «Meetings», «Negotiations»); ситуации, связанные с презентацией оборудования, технологий: «Presentation of the equipment», «Line of business». Тематика игр определяется направлением подготовки [1].

В фонде оценочных средств дисциплины представлено организационно-методическое описание данного вида деятельности с характеристикой темы (проблемы), концепции игры, описанием ролей, ожидаемого результата и критериев оценки. Для оценки участия каждого студента в ролевой игре

используется шкала, анализирующая диапазон языковых средств, точность, беглость и связность речи, взаимодействие с собеседниками [1].

Ролевая игра является одним из методических приемов, способствующим развитию у обучающихся речевых умений устной речи, расширению словарного запаса, интереса к изучению иностранного языка, творческого потенциала и обеспечивающим способность, готовность к межличностному и межкультурному общению с учётом принципа профессиональной направленности обучения.

Статья подготовлена в рамках госбюджетной научно-исследовательской работы «Совершенствование научно-методического обеспечения с целью повышения качества подготовки кадров», регистрационный номер: № 122012600064-8

Список литературы

1. Мерзлякова, Н.С. Деловая игра как средство формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции [Текст] / Н.С. Мерзлякова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №8 (64). – С. 133-142.

2. Самсонова, А.Б. Влияние контекстной деловой игры на мотивацию иноязычного профессионального общения (неязыковой вуз): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Самсонова Алёна Борисовна / Москва, 2006. – 22 с.

3. Утепкалиева, А.Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка [Текст] / А.Ж. Утепкалиева // Вестник Челябинского государственного университета– 2014. – №13 (342). – Образование и здравоохранение. Вып. 4. – С. 103-105.

4. Терёшина, В.Ю. Ролевая игра в обучении иностранным языкам [Текст] / В.Ю. Терёшина // Научно-практический электронный журнал «Аллея науки». – 2018. – №4 (20). – С. 901-907.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Мокрицкая Е.А., Павлова И.Н.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В данной статье описываются значительные изменения в сфере высшего образования, где особая роль отводится подготовке будущих выпускников, способных самостоятельно принимать решения и нести ответственность за себя и за свои действия. Выдвинутые новые задачи влекут за собой пересмотр содержания, форм, методов и средств преподавания, а также формирование нового поколения преподавателей.

В статье затрагивается меняющийся характер взаимодействия между преподавателем и студентом. Студент становится не только объектом обучения, но и субъектом образовательного процесса, в то время как преподаватель является его организатором и координатором. Обеспечение студента определенным объемом информации отодвигается на второй план, приоритетным становится формирование когнитивных стратегий для самостоятельного изучения. Самостоятельная работа рассматривается как основа образовательного процесса, ориентированного на студента. Соответственно, меняются подходы к его организации [6].

Новые методы обучения, основанные на современных технологиях, приобретают важную роль в организации самостоятельной работы студентов. Не все из них просты в использовании, хотя с их помощью учебный процесс становится все более увлекательным, а изучаемый материал усваивается быстрее. Ни для кого не секрет, что существует интерес к таким учебным пособиям со стороны молодежи, поэтому желательно представлять информацию в форме, которая актуальна для них и отвечает современным потребностям. Примером таких технологий является инновационное учебно-методическое обеспечение, которое включает в себя различные электронные учебники, симуляторы и виртуальный мир. Соответственно, чтобы идти в ногу со временем, преподавателю необходимо самому овладеть этой технической компетенцией, что позволит ему не только влиять на формирование навыков и умений творческого и интеллектуального развития студентов, изменять их мотивацию, но и приобретать инновационный практический опыт решения интеллектуальных, творческих и кризисных проблем.

Учебно-методическая работа преподавателя должна выйти на новый уровень за счет сотрудничества со специалистами в области педагогики, психологии и информационных технологий учебных материалов нового поколения, размещенных в сетевой библиотеке. Для того чтобы обеспечить предварительную апробацию, целесообразно создавать электронные ресурсы при активном участии студентов. Сотрудничество со студентами, разнообразие

создаваемых продуктов (базы данных, программы моделирования, теоретические обзоры и списки ссылок на интернет-источники) придадут учебно-методической работе новое качество. Кроме того, при таком подходе к преподаванию следует использовать технологию, которая мотивировала бы студентов общаться по электронной почте, как с преподавателем, так и с остальными студентами. Студент больше не будет выступать в качестве пассивного получателя информации, поскольку качественное образование предполагает развитие активной самостоятельной познавательной деятельности.

Для всех преподавателей изучаемых дисциплин должны быть разработаны четкие и единые критерии оценки качества образования. Тестовая система оценки знаний, используемая при таком обучении, явно недостаточна, также следует оценивать самостоятельность и активность учащихся, их творческие способности. Итоговые тесты должны сопровождаться возможностью постоянной проверки знаний с использованием специальных систем, открытых для работы в любое время. Такие системы должны обеспечивать обратную связь с преподавателем - явную и виртуальную, например, через систему подробного комментирования неправильных ответов или системы, которые адаптируются к ответам и предоставляют материал для выработки правильного ответа [3]. Информационные технологии, основанные на сетевых компьютерах, являются основой для интерактивного обучения. Согласно определению педагогического энциклопедического словаря под редакцией Б.М.Бим-Бада, интерактивное обучение - это обучение, основанное на взаимодействии учащегося со средой обучения, учебной средой, которая служит областью освоенного опыта [1]. Студент становится полноправным участником образовательного процесса; его опыт является основным источником образовательных знаний. Учитель не дает готовых знаний, а поощряет учеников к самостоятельному поиску. При интерактивном обучении все педагогические приемы и действия направлены на организацию такого образовательного процесса, который, находясь в процессе взаимодействия между студентами и общения с преподавателем, мотивировал бы студентов к самостоятельному и творческому освоению учебного материала.

Одной из отличительных особенностей интерактивного обучения является то, что в процессе обучения не столько закрепляется уже пройденный материал, сколько усваивается какой-то новый. Кризис традиционного образования, наличие которого признается большинством учителей, прослеживается в следующих противоречиях в преподавании: - между мотивацией и стимулированием обучения: стимулирование в традиционном обучении превосходит мотивацию, учителя жалуются на то, что ученики не хотят учиться, а ученики - на скуку, монотонность учебы; - между пассивно-созерцательным и активно-преобразующим типами учебной деятельности: пассивность в традиционном обучении занимает большую часть урока (например, когда учитель объясняет новый материал, учащиеся только слушают его); на классическом уроке у учащихся нет возможности

разговаривать, исправлять, оценивать друг друга; также необходим индивидуальный подход к каждому ученику.

Обучение с помощью информационных технологий помогает справиться со всеми этими противоречиями. В процессе их использования происходит активизация познавательной деятельности учащихся, повышение их самостоятельности и инициативы; происходит обмен знаниями, идеями, методами деятельности, ценностями [2]. И что еще более важно, это происходит в атмосфере доброй воли и сотрудничества. Как упоминалось ранее, инновационное обучение связано с использованием интернет-технологий, игровых приемов, а также внедрением в преподавание технологии симуляции [4]. Давайте изучим эту технологию более подробно. Впервые технология моделирования появилась во Франции в конце 70-х годов и получила там широкое распространение. Фрэнсис Дебизер, один из его основателей, дает следующее определение симуляции: "Симуляция по отношению к языку — это имитационное, воображаемое и разыгрываемое воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение случая, решение проблемы, принятие решения и т.д." [7]. В.И. Загвязинский и Г.В. Лаврентьев отмечают, что специфика имитационной технологии в обучении заключается в создании различного рода взаимоотношений и воспроизведении условий реальной жизни в образовательном процессе. Организация в процессе обучения студентов жизнедеятельности, адекватной реальной социальной жизни, превращает образовательный процесс в "школу жизни", которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает студентов не только пассивными объектами, но и субъектами своей деятельности [3]. Использование технологии моделирования в педагогике позволит развить набор характерных показателей: - системное мышление - способность охватывать явление во многих аспектах, выделять взаимосвязь компонентов в системах, получать объемные знания для решения проблем; - детерминизм решения - способность устанавливать причинно-следственные связи, видеть взаимосвязи между явлениями; - правдоподобие мышления - способность выявлять и прогнозировать возможные пути развития процесса. [5] - перспективное мышление - способность видеть перспективу событий; - эффективность мышления - способность выбирать путь с наименьшими затратами сил и времени; - рефлексивность мышления - способность выдвигать и проверять гипотезы, генерировать информацию, делать выводы. Информационные технологии, основанные на сетевых компьютерах, являются основой для интерактивного обучения. На этом уровне существует возможность онлайн-взаимодействия в сети с удаленными пользователями. Основные возможности, предоставляемые информационными технологиями, определяют формат организации обучения. Прежде всего, к ним относятся возможности для приобретения знаний и навыков, а также возможности для общения между студентами, которые одновременно учатся, возможности для большого ситуационного потенциала.

Итак, изменение роли самостоятельной работы в сторону приоритета в образовательном процессе в университете повлекло за собой изменение способа ее организации. Важную роль в его организации играют новые технологии, благодаря использованию которых учащиеся становятся полноправными субъектами образовательного процесса.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. - М., 2002. – 344 с.

2. Дроботенко, Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08/Ю.Б. Дроботенко. – Омск, 2006. – 24 с.

3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация (4-е изд., стер.) : учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: «Академия»,2007. –192 с.

4. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.

5. Мокрицкая, Е.А. Этика как фактор развития личности в педагогическом процессе вуза / Е.А. Мокрицкая // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. - № 2. Ч. 2. - С. 198-200.

6. Раптанова, И. Н. Этапы организации самостоятельной работы будущих бакалавров в рамках применения технологии симуляции / И.Н Раптанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики ,2017. - № 6-1 (72). - С. 203-205.

7. Jones, Ken Simulations in Language Teaching / Ken Jones // The Internet TESL Journal. – 2002. – p. 145-148.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОГО ИМЕНИ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ТЕКСТЕ РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ РУБЕЖА 19-20 ВЕКОВ

Орлова С.Л., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Обращение к собеседнику является неотъемлемой частью зачина письма, входя в состав приветствия или выполняя функцию приветствия, то есть является знаком начала общения и определяет тональность общения коммуникантов, обмен репликами диалога между которыми (писем) разделен пространством и временем, поэтому обращение заменяет естественные при непосредственном общении невербальные знаки установления контакта: взгляд, улыбку, рукопожатие и пр. При этом значимыми для коммуникантов также оказываются не только языковые составляющие обращения (форма имени адресата и эпитеты при имени), но и невербальные (графические) средства оформления зачина письма (особенности расположения обращения на листе по отношению к основному тексту, знаки препинания при обращении). Как отмечает Н.И. Белунова, «обращение рассматривается в качестве эпистолярного элемента дружеского письма и как одно из адресатных синтаксических средств, реализующих категорию диалогизации текста дружеского письма» [2; с.48].

Эпистолярные тексты интеллигенции Серебряного века русской поэзии и культуры не раз становились объектом исследования лингвистов и литературоведов, поскольку являются живыми свидетельствами речи представителей одного из ярчайших периодов истории русской культуры.

Основными для обращения в зачине письма являются следующие функции: коммуникативно-прагматическая, оценочная, эмоционально-оценочная, экспрессивная, эстетическая. А.Б. Черняева отмечает: «Коммуникативно-прагматическая функция является базовой функцией обращения. Выбор той или иной формы обращения зависит прежде всего от степени близости отношений автора и адресата, коммуникативных интенций адресанта, а также определяется содержанием письма, индивидуальными особенностями пишущего» [12; с.18].

В большинстве дружеских писем интеллигенции старшего поколения, следующей традициям XIX века (Л.Н. Андреева, С.Н. Булгакова, К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, А.М. Ремизова и др.), обращение выражено полной формой личного имени адресата, включающей отчество, распространено эпитетом «дорогой», выделено восклицательным знаком и расположено на отдельной строке перед основным текстом. Этот же вариант обращения в сочетании с местоимением «Вы» является основным для переписки представителей младшего поколения интеллигенции (А.А. Блока, Б.Н. Бугаева, В.Э. Мейерхольда, М.И. Цветаевой и др.).

Рассмотрим варианты обращения, отличные от традиционного, позволяющие адресанту передать особое отношение к адресату, усилить воздействие на него в связи с особым содержанием письма или своим настроением. Важным для описания функционально-стилистических особенностей обращения в русской речи оказывается сочетание формы имени и личного местоимения, указывающего на адресата: в эпистолярном тексте рубежа XIX-XX веков принято было обращаться к другу на «Вы», местоимение «ты» в данном случае отражает наиболее близкие отношения. Интересны случаи сочетания полного личного имени и местоимения «ты»: *«Милый друг Михаил Акимович! С радостью сообщаю тебе ...»* [9; с.43].

Следует отметить, что в переписке младшего поколения интеллигенции более распространенной становится обращение к адресату, равному по возрасту и статусу, по имени без отчества. Такие варианты обращения встречаются в переписке М.И. Цветаевой и М.А. Волошина, В.Э. Мейерхольда и Б.В. Алперса, А.А. Блока и Б.Н. Бугаева. Пример из письма М.И. Цветаевой М.А. Волошину: М. И. Цветаева - М. А. Волошину *«Дорогой Макс! умоляю тебя, дай знать, ...»* [12; с. 443]. Совершенно естественным в таких письмах является употребление достаточно фамильярного местоимения «ты». Однако в некоторых случаях, чаще при обращении к более молодым адресатам, личное имя сочетается с подчеркнуто уважительным местоимением «Вы»: *«Дорогой Боря! Очень прошу Вас перед отбытием Вашим в действующую армию написать мне»* [6; с.179]. Пример взят из письма В.Э. Мейерхольда Б.В. Алперсу, известному театроведу, а в момент написания письма еще студенту.

Выбор варианта личного имени позволяет передать изменение взаимоотношений между друзьями в самых разных ситуациях. Так, В.Я. Брюсов в письмах к М.А. Волошину обычно использующий обращение *«Дорогой Макс!»,* выбирает вариант полного имени «Максимилиан», чтобы подчеркнуть негативную оценку поведения адресата (в письме В.Я. Брюсов выражает обиду) [5; с. 453].

Важной составляющей обращения являются эпитеты при имени. Традиционными еще в текстах второй половины XIX века стали эпитеты «дорогой» (чаще в сочетании с местоимением «Вы») и «милый» (чаще в сочетании с местоимением «ты»).

Более экспрессивными оказываются следующие варианты обращений:

1. Обращение, распространенное более архаичными эпитетами «добрейший» или «любезнейший» встречаются в переписке представителей старшего поколения: *«Добрейший Василий Васильевич!»* (из письма С.Н. Булгакова) [4; с. 65].

2. Включение в состав традиционного обращения личного местоимения первого лица в форме косвенного падежа «мне» или притяжательного местоимения «мой», придающее традиционному этикетному обращению характер подчеркнуто личной оценки: *«Дорогой мне Александр Александрович!»* (пример взят из переписки А.А. Блока и Б.Н. Бугаева).

3. Градация эпитетов: сочетание нескольких эпитетов, позволяющее «оживить» значение каждого из них, стерев их этикетность:

- *«Глубокоуважаемая и дорогая Любовь Яковлевна!»* (из письма К.С. Станиславского Л.Я. Гуревич) [10; с. 423];

- *«Милый, глубокоуважаемый и близкий душе моей Саша» (*из письма Б.Н. Бугаева А.А. Блоку) [3; с. 140];

- *«Многоуважаемый и милый Борис Николаевич»* (из письма А.А. Блока Б.Н. Бугаеву) [3; с. 10];

- *«Дорогая, уважаемая, нежно любимая, великая Мария Николаевна.»* (из письма К.С. Станиславского М.Н. Ермоловой) [10; с. 32].

Последний приведенный здесь пример особенно интересен: К.С. Станиславский использует в обращении сначала два традиционных эпитета «дорогая» и «уважаемая», затем подчеркивающий близость отношений эпитет «нежно любимая» и наконец передающий преклонение перед дарованием великой актрисы эпитет «великая», в таком сочетании каждый из эпитетов воспринимается в своем первоначальном значении, позволяя наиболее ярко выразить отношение автора к адресату письма.

4. Включение в состав обращения слова «друг» является характерной чертой переписки отдельных авторов (С.В. Рахманинова с Н.С. Морозовым и М.А. Слоновым, А.А. Блока и Б.Н. Бугаева): *«Милый друг Михаил Акимович!»* (из письма С.В. Рахманинова М.А. Слонову) [9; с. 68].

5. Инверсия - размещение эпитетов после имени адресата – позволяет выделить значение эпитетов: *«Саша, родной, милый!»* (из письма Б.Н. Бугаева А.А. Блоку).

6. Выделение точкой обращения, вместо этикетного восклицательного знака, снижает стандартность обращения: *«Многоуважаемый и милый Борис Николаевич.»* (из письма А.А. Блока Б.Н. Бугаеву) [3; с. 10]; *«Милый друг Михаил Акимович.»* (из письма С.В. Рахманинова М.А. Слонову) [9; с. 215].

7. Расположение обращения не на отдельной строке, а в начале основного текста письма: *«Милый Георгий Иванович. Одним словом, пришлось удирать из России»* (из письма Л.Н. Андреева Г.И. Чулкову) [1; с. 11].

8. Включение нестандартного, экспрессивного варианта обращения в структуру первого предложения. Такое обращение обычно включает уже названные выше приемы (необычные для традиционного письма эпитеты, градацию, инверсию и пр.): *«Саша, бесконечно милый, бесконечно ценный мне друг, прости, прости, прости!»* (из письма Б.Н. Бугаева А.А. Блоку) [3; с. 140].

9. Замена имени адресата иноязычным обращением, иногда варваризмом, чаще всего придает ироничный оттенок началу письма: *«Sire! Умоляю Вас, реставрируйте Ваш ужаснейший почерк! Верьте, он даже хуже моего ...»* (из письма А.П. Чехова В.В. Билибину) [14; с. 69].

10. Замена личного имени адресата фамилией встречается только в письмах М.И. Цветаевой Б.Л. Пастернаку в период развития дружеских отношений. В начале переписки Марина Ивановна обращалась к поэту по имени и отчеству и используя «Вы» (*«Дорогой Борис Леонидович!»*), затем в ее

письмах появилось необычное обращение *«Мой дорогой Пастернак!», «Милый Пастернак»* (и тоже «Вы»), но, когда отношения между поэтами стали по-настоящему близкими, она обращалась к Пастернаку только на «ты» по имени – *«Борис»* [12; с. 480].

11. Использование в качестве обращения домашних имен адресата также нечасто используется в дружеских письмах интеллигенции. Так обращалась М.И. Цветаева к матери М.А. Волошина (*«Дорогие Макс и Пра!»),* В.В. Маяковский к О.О. Игнатьеву (*«Дорогой Путик»*), К.С. Станиславский к А.А. Сулержицкому: *«Милый и дорогой Сулер!»* [10; с. 300].

12. Использование вместо имени метафорического словосочетания, дающего яркую эмоциональную оценку адресату, встречается в эпистолярных текстах С.С. Прокофьева и Н.Я. Мясковского. Композиторы вели многолетнюю постоянную переписку, в которой горячо обсуждали профессиональные проблемы, обменивались впечатлениями о гастролях; обмен шутливыми обращениями стал их своеобразной игрой: *«Свет очей моих»; «Прелесть моя!»* (из писем Н.Я, Мясковского С.С. Прокофьеву) [7; с. 43, с. 45].

Наиболее яркие варианты эпитетов в составе обращения использованы именно в письмах С.С. Рахманинова и Н.Я. Мясковского. В их переписке нами отмечены следующие приемы выбора или создания эпитетов:

- окказиональное прилагательное «многообожаемый», построенное по модели «многоуважаемый»: *«Многообожаемый Николай Яковлевич»* [7; с. 52];

- архаичные книжные эпитеты «сердцу моему любезный»: *«Сердцу моему любезный Сергей Сергеевич»* [7; с. 38];

- диалектное сибирское «купавый» (белый, светлый): *«Купавый Николай Яковлевич»* [7; с. 47];

- дублирование традиционного, практически официального обращения по имени и отчеству подчеркнуто фамильярным обращением, включающим уменьшительно-ласкательный вариант личного имени адресата: *«Многоуважаемый Николай Яковлевич! (Ненаглядный Колечка!)»* [7; с. 37]

И, наконец, самым сильным приемом зачина письма является отказ от обращения; этот прием используется с целью имитации непосредственного общения: без обращения письмо перестает восприниматься как эпистолярный текст, оно становится потоком монологической речи. В этом случае письмо начинается сразу с изложения основного содержания, включающего наиболее важную для автора информацию: *«Теперь выяснилось совершенно определенно - и я уже не могу сомневаться в этом, - что вместе с моим уходом из Художественного театра он кончит свое существование»* (из письма В.И. Немировича-Данченко А.И. Сумбатову (Южину)) [8; с. 458].

Таким образом, обращение в зачине дружеского письма русской интеллигенции рубежа XIX-XX веков во многом сохраняет традиции эпистолярного текста второй половины XIX века, однако письмам этого периода свойственно большее разнообразие форм выражения и графического оформления.

Список литературы

1. Андреев, Л. Письма Леонида Андреева. - Л.: Колос, 1924. - 228 с.
2. Белунова, Н.И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX начала XX в. (Жанр и текст писем) / Н.И. Белунова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. – 140 с.
3. Белый, А., Блок, А.А. Переписка // Летописи. - Кн. 7. Гос. лит. музей.-М., 1940.-200 с.
4. Булгаков, С.Н. Письма С.Н. Булгакова В.В. Розанову // Вопросы философии. - 1992. - № 10. - С. 25-32.
5. Мануйлов, В.А. Валерий Брюсов и Максимилиан Волошин // Брюсовские чтения. 1971: Сб. научн. тр. - Ереван, 1973. - С. 76-90.
6. Мейерхольд, В.Э. Переписка. - М.: Искусство, 1976. - 503 с.
7. Мясковский, Н.Я., Прокофьев, С.С. Переписка. - М.: Искусство, 1977. – 338 с.
8. Немирович-Данченко В.И. Театральное наследие: в 2 т. - М.: Искусство, 1954. - Т. 2. - 356 с.
9. Рахманинов, С.В. Литературное наследие: в 3 т. - М.: Искусство, 1980.
10. Станиславский, К.С. Собр. соч.: в 8 т. - М.: Искусство, 1957. - Т. 7.; 1961,- Т. 8.
11. Талашманов, С.С. Эпистолярный текст: трансформация жанра. - http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/9597/2/Talashmanov.pdf - 63 с.
12. Цветаева, М.И. Сочинения: в 2 т. - М.: Худ. литература, 1988. - Т.2.- 470 с.
13. Черняева, А.Б. Функционирование обращения в дружеском письме творческой интеллигенции конца ХГХ — первой четверти XX века: Автореф. дисс. канд. филол. наук. – Санкт-Петербург, 2008. - 25 с.
14. Чехов, А.П. Собр. соч.: в 12 т. - М.: Худ. литература, 1964. - Т. 12.- 560 с.

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Быкова А.В., Осиянова А.В., канд.пед.наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В современном мире обстоятельства переменчивы. В связи с пандемией широко распространилось дистанционное обучение. Данный фактор стал мощным толчком для вовлечения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс подготовки к ЕГЭ. Внедрение ИКТ способствует достижению главной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой.

В настоящее время существует сложившая специфика подготовки школьников к ЕГЭ. Некоторые ученики и их родители заранее думают о предстоящих экзаменах. Многие предпочитают готовиться самостоятельно либо прибегают к помощи репетиторов. Выпускники занимаются индивидуально, в группах, иногда в парах. Однако у каждого из этих способов есть свои преимущества и недостатки. Зачастую выпускники обращают внимание на недоработки в специфике подготовки уже после результатов экзамен.

Как показывает опыт, в подготовке к ЕГЭ требуется комплексный подход. Классические пособия, которые перевыпускают каждый год являются неотъемлемой частью подготовки. В связи с прорывом в сфере информационных технологий, толчком к которому послужили обстоятельства, слоившиеся в мире, все чаще ученики и преподаватели отдают предпочтение информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ).

ИКТ – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах её пользователей [2].

В первую очередь информационные технологии ассоциируются с интернетом, видео, аудио, мультимедиа и, конечно же, со смартфоном и компьютером.

Под единым государственным экзаменом (ЕГЭ) принято понимать централизованно проводимый в Российской Федерации экзамен в средних учебных заведениях – школах, лицеях и гимназиях, форма проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования [2]. ЕГЭ служит одновременно выпускным экзаменом из школы и вступительным экзаменом в вузы. При проведении

экзамена на всей территории России применяются однотипные задания и единые методы оценки качества выполнения работ. С 2009 года ЕГЭ является единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы, при этом есть возможность повторной сдачи ЕГЭ в последующие годы [3].

Обязательные экзамены – это русский язык и математика (базовый либо профильный уровень). ЕГЭ по иностранным языкам, в том числе по английскому языку предлагается как опционный выбор. Многие школьники в наше время выбирают его не только для поступления в профильный вуз, но и для проверки контроля собственных знаний.

Несмотря на то, что структура экзамена по иностранному языку периодически претерпевает изменения, в общем и целом он всё так же состоит из пяти частей:

1) аудирование;
2) чтение;
3) лексика и грамматика;
4) письмо;
5) устная часть [3].

Образовательные средства ИКТ включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимися.

Образовательные средства ИКТ классифицируются по ряду параметров:

а) по решаемым педагогическим задачам:

- средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний);
- средства практической подготовки (задачники, практикумы, виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, тренажеры);
- вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия);
- комплексные средства (дистанционные учебные курсы).

б) по функциям в организации образовательного процесса:

- информационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные книги, электронные периодические издания, словари, справочники, обучающие компьютерные программы, информационные системы);
- интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции);
- поисковые (реализуются через каталоги, поисковые системы).

в) по типу информации: электронные и информационные ресурсы

- с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, задачники, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, числовые данные, программно- и учебно-методические материалы);

- с визуальной информацией (коллекции: фотографии, портреты, иллюстрации, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии; статистические и динамические модели, интерактивные модели: предметные лабораторные практикумы, предметные виртуальные лаборатории; символьные объекты: схемы, диаграммы);
- с аудиоинформацией (звукозаписи выступлений, музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы, синхронизированные аудиообъекты);
- с аудио- и видеоинформацией (аудио- видеообъекты живой и неживой природы, предметные экскурсии);
- с комбинированной информацией (учебники, учебные пособия, первоисточники, хрестоматии, задачники, энциклопедии, словари, периодические издания).

В частности это касается экзаменов по иностранному языку, самым популярным из которых является ЕГЭ по английскому языку. Разнообразие существующих ИКТ позволяет подготовиться к любому из пяти этапов.

В своей работе мы приводим следующие следующие средства ИКТ:

- https://lingualeo.com/ru
- https://learnenglish.britishcouncil.org/
- https://cambridgeenglishonline.org/
- http://school-collection.edu.ru/
- http://www.edu.ru/
- http://www.language.ru
- http://schoolenglish.ru/
- https://www.gamestolearnenglish.com/
- https://www.liveworksheets.com/
- https://wordwall.net/ru
- http://frenglish.ru/

Использование средств ИКТ при подготовке к ЕГЭ способствует более качественному обучению языку, развитию творческих навыков учащихся, высокой заинтересованности, приобретению опыта работы с форматом экзаменационных заданий, приобретению реального опыта межкультурного общения на иностранном языке, развитию умения ориентироваться в современной иноязычной информационной среде, более высоким результатам ЕГЭ.

Список литературы

1 Гергей Т., Машбиц Е.Н. Психолого-педагогические проблемы эффективного применения компьютера в учебном процессе // Вопросы психологии. – 1985. - № 3- С.41-49

2 Зенченко В.А. Возможности обучения иностранному языку в режиме диалога с ЭВМ // Методика обучения иностранным языкам: Респ. межвед. сб. / Гл. ред. Е.А. Маслыко. – Минск, 1987.

3 Методические документы, рекомендуемые при организации и проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в 2022 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fipi.ru/ege/normativno-pravovye-dokumenty (дата обращения: 12.12.2022).

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ СОТ-ТЕХНОЛОГИИ

Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Осиянова А.В., канд.пед.наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В условиях многоуровневого образования лингвокоммуникативная культура становится актуальной компетенцией подготовки бакалавров и магистров, специализирующихся в разных видах профессиональной деятельности. Расширяя объем компетенций выпускника вуза, лингвокоммуникативная культура в системе образования призвана обеспечить воспитание граждан, способных к социализации, обладающих высокой нравственностью и проявляющих терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Язык культуры, как общей культуры личности, так и культуры общества в целом в XXI веке становится языком межличностного общения и культуры международного сотрудничества. Следовательно, потребность в овладении лингвокоммуникативной культурой налицо, ибо отсутствие таковой затрудняет интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие студентов, их будущее профессиональное развитие и карьерный рост.

Термин «лингвокоммуникативная культура» был введен в категориальное поле педагогики В.Л. Темкиной как обладающий объяснительной силой в области содержания вузовского образования и требований к уровню его освоения [6, С. 17]. По мнению ученого, лингвокоммуникативная культура есть совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, которая имеет свои особенности: восприятие речи других, выражение собственных мыслей, активное воздействие на собеседника (стремление убедить, доказать свою правоту, выразить отношение к происходящему) [6, с. 17]. В ней выражены психические процессы восприятия и памяти, процессы мыслительные, волевые. Разделяя позицию В.Л. Темкиной, Е.Ю. Тучкова рассматривает лингвокоммуникативную культуру как базовое интегративное новообразование, характеризующееся совокупностью процессов, связанных с ситуативно-опосредованной вербальной деятельностью и реализующее устремленность компетентной личности к саморазвитию [7, с. 8].

Как видно, лингвокоммуникативная культура обнаруживает объективно существующую связь между языком, вербальной деятельностью, познавательными процессами и жизненными ценностями. Поэтому мы определяем лингвокоммуникативную культуру как многоаспектное, полифункциональное, интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в процессе осуществления вербальной деятельности, основанной на системе ценностных ориентаций личности, знаниях норм культуры речи и поведения, лингвокоммуникативных умениях,

обеспечивающих творческий характер ситуативно-опосредованной вербальной деятельности, и личностной рефлексии. Оно включает отношение субъекта к целям, процессу и результатам коммуникации, проявление в ней личностных качеств, полноту и тщательность соблюдения языковых и поведенческих норм коммуникации. Лингвокоммуникативная культура проявляется в адекватном понимании, осмысленной самооценке и позитивном восприятии партнеров по лингвокоммуникации; является показателем развития субъектов вербальной деятельности, выражает оттенки их отношений; проявляется субъектной позицией личности в форме конструктивных предложений, требующих самостоятельности, активности и творчества, побуждающих к самоанализу, самооценке, самосовершенствованию [5].

Лингвокоммуникативная культура основана на субъектно-субъектном диалогическом образце отношений, она отражает целостное, синтетическое восприятие мира, преломляя и реализуя на уровне вербального поведения своеобразные и значимые для культуры категории. Специфика лингвокоммуникативной культуры как педагогического явления обусловливает целесообразность проектирования педагогической технологии, которая предусматривает переход от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям. Целью данной педагогической технологии является создание комплекса условий для формирования лингвокоммуникативной культуры, способной обеспечить познание, общение и становление субъектной позиции личности студента. Иными словами речь идет о потенциале гуманитарной, субъектно-ориентированной технологии (СОТ-технологии) как средства формирования лингвокоммуникативной культуры студента.

СОТ-технология формирования лингвокоммуникативной культуры студента – это организованное и целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса с использованием методов, форм и средств обучения, ориентированных на достижение планируемого уровня развития лингвокоммуникативных умений личности (ориентировочных, аналитических, речевых, креативных, рефлексивных, информационно-технологических), ее ценностных ориентаций, активизацию познавательных интересов и творческой самостоятельности, обеспечивающих переход от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным. Она конкретизирует пути, средства, способы взаимодействия преподавателей и студентов и предлагает оптимальное их сочетание с целью достижения требуемого уровня лингвокоммуникативной культуры, исходя из конкретного содержания изучаемых дисциплин.

Формирование лингвокоммуникативной культуры средствами СОТ-технологии предусматривает этапность, учет времени, данных диагностики, педагогических условий. СОТ-технология реализует 3 этапа формирования лингвокоммуникативной культуры: мотивационно-побудительный, исполнительский и контрольно-оценочный.

Мотивационно-побудительный этап необходим для привлечения внимания субъектов образовательного процесса к проблеме формирования

лингвокоммуникативной культуры, знакомства с ее сущностными характеристиками, условиями формирования на основе системы аксиологических маркеров, с критериями и показателями личностных достижений, отражающих уровень знаний и умений личности, ее субъектный опыт. Исполнительский этап обеспечивает овладение знаниями и развитие лингвокоммуникативных умений в атмосфере сотрудничества. Он предполагает формирование лингвокоммуникативной культуры студента в условиях обучения продуктивной вербальной деятельности на предметном содержании изучаемых дисциплин. Контрольно-оценочный этап дает информацию о продвижении процесса формирования лингвокоммуникативной культуры к заданной цели. Он обеспечивает обратную связь на основе диагностики и коррекции полученных результатов.

Этапы СОТ-технологии отличаются друг от друга методами, формами, средствами, которые определяются позицией субъектов целостного педагогического процесса и содержанием учебных дисциплин. Они проходят параллельно с освоением предметных знаний, умений и навыков на основе отношения к студенту как к субъекту вербальной деятельности, активизации межсубъектных отношений, усложнения различных вариантов вербальной деятельности, «управляемой» аксиологическими маркерами.

В настоящем исследовании маркер понимается как признак СОТ-технологии, представляющий собой сигнальный или ориентировочный знак, с помощью которого обеспечивается управление процессом формирования лингвокоммуникативной культуры со стороны преподавателя и самоуправление – со стороны студента. Маркеры выступают необходимым условием организации процесса формирования лингвокоммуникативной культуры в самоуправляемом режиме. Речь идет о «рефлексивном управлении» (Ю.Н. Кулюткин, Е.Н. Шиянов, О.М. Осиянова), которое характерно для различных видов деятельности, связанных с межличностными отношениями. Оно определяется как самонаблюдение, самопознание, обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир [1; 8]. Преподаватель в таком случае «управляет» процессами самоуправления студента [1], а целью совместной деятельности преподавателя и студента становится развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [8].

В качестве аксиологических маркеров, составляющих инструментальную основу формирования лингвокоммуникативной культуры, выступают: маркеры – цели, знания, опыт, стимулы. Они представляют собой «точки опоры», которые в разных сочетаниях призваны обеспечить успешную коммуникацию. Все маркеры носят ценностный характер, поскольку обеспечивают ориентацию и обрисовывают механизм, как повышения качества вербальной деятельности, так и личностного развития студента. Они помогают быстро и правильно ориентироваться в ситуации лингвокоммуникации, корректно планировать вербальное поведение, опираясь на знание и опыт, учитывая реакцию собеседника.

Опытно-экспериментальная работа по формированию лингвокоммуникативной культуры средствами СОТ-технологии, в которой принимали участие студенты и преподаватели Оренбургского государственного университета, показала, что успешность ее реализации обеспечивается следующими педагогическими условиями:

1) ориентация на самостоятельную деятельность студента, стимулирующую становление его субъектной позиции в познании и общении на основе использования системы аксиологических маркеров и индивидуальных программ совершенствования лингвокоммуникативной культуры;

2) межпредметная интеграция, предполагающая целенаправленную систематическую работу преподавателя по вовлечению студентов к участию в различных формах межсубъектного взаимодействия;

3) научно-методическая поддержка преподавателя по использованию субъектно-ориентированной технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента в образовательном процессе.

Реализация первого педагогического условия потребовала ознакомления студентов с понятиями «лингвокоммуникативная культура», «маркеры», «аксиологические маркеры», «система маркеров», а также актуализировала потребность в проектировании индивидуальных программ. Для ознакомления с педагогической характеристикой лингвокоммуникативной культуры, системой аксиологических маркеров и механизмом ее использования в межличностной и профессиональной коммуникации со студентами экспериментальной группы на мотивационно-побудительном этапе СОТ-технологии были проведены лекции-беседы вопросно-ответного и проблемного характера («Что я знаю о лингвокоммуникативной культуре?», «Лингвокоммуникативная культура и профессиональная компетенция выпускника вуза», «Аксиологические маркеры лингвокоммуникативной культуры»), организован практикум по использованию системы аксиологических маркеров.

В ходе обсуждения у каждого студента была возможность высказать свою точку зрения, задать интересующие вопросы. Рассматривая проблемные ситуации, которые часто встречаются в повседневной лингвокоммуникации, мы иллюстрировали возможности аксиологических маркеров, побуждали к их осмыслению и принятию. Знакомство с аксиологическими маркерами и желание самостоятельно совершенствоваться в вербальной деятельности и лингвокоммуникативной культуре в целом побудило студентов принять предложение составить индивидуальную программу совершенствования лингвокоммуникативной культуры, которая предстала в виде лингвокоммуникативного портфолио [4].

Лингвокоммуникативное портфолио самостоятельно заполнялось студентами на всех этапах опытно-экспериментальной работы и использовалось в комплексной оценке уровня сформированности всех компонентов лингвокоммуникативной культуры. Самооценка лингвокоммуникативной культуры осуществлялась по 3 уровням, выделенным

в СОТ-технологии: воспроизводящему, воспроизводяще-творческому, творческому. Для каждого из трех уровней в лингвокоммуникативном портфолио студенту предлагались целостные дескрипторы по показателям эмотивного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов лингвокоммуникативной культуры. Указанные дескрипторы служили также руководством для преподавателей, осуществляющих формирование лингвокоммуникативной культуры в экспериментальной группе.

Студенты высоко оценили полезность составления индивидуальных программ и ведения лингвокоммуникативного портфолио как средства максимальной индивидуализации процесса овладения лингвокоммуникативной культурой, как «маркера-стимула для дальнейшего ее совершенствования», «помощника в анализе своих плюсов и минусов», «средства контроля своих знаний и умений», «путеводителя в самостоятельном овладении лингвокоммуникативной культурой».

Реализация второго условия базировалась на понимании того, что субъектно-субъектные отношения участников образовательного процесса, построенные на основе лингвокоммуникативной культуры, являются значимым фактором, оказывающим убедительное влияние на присвоение знаний. Лингвокоммуникативная культура, реализуемая при овладении содержанием любых изучаемых в вузе дисциплин в различных формах межсубъектного взаимодействия (парных, групповых, коллективных), призвана создать необходимую атмосферу деловитости и взаимопонимания, в которой успешно происходит развитие личностных качеств студента (активности, самостоятельности, способности к саморегуляции и саморазвитию), что подтвердилось результатами нашей опытно-экспериментальной работы. На всех ее этапах активизация межпредметной интеграции сопровождалось ориентацией студента на ценности и нормы лингвокоммуникативной культуры, на развитие личности как субъекта вербальной деятельности.

На мотивационно-побудительном этапе СОТ-технологии в освоении содержания дисциплин экспериментальной группы специальности «Связи с общественностью» преподаватели активно использовали задания и упражнения для активизации речевого восприятия и выражения с опорой на аксиологические маркеры: «Вопросы и ответы», «Аквариум», «ПОПС-формула», игра «Аргументация». Кроме того, применялись пять групп приемов развития лингвокоммуникативных умений студентов: «Интервью», «Банк информации», «Поиск пары», «Координация действий», «Дискуссионная игра». Данные приемы имели общую цель – создать условия для максимального включения студентов в лингвокоммуникацию. Каждый студент, владея сначала небольшим фрагментом информации, в ходе взаимодействия с другими студентами группы получал сведения из «коллективного банка» и приобретал таким образом всю сумму знаний. В условиях реализации перечисленных выше приемов активизировалась мыслительная деятельность студентов, повышалась мотивация вербальной деятельности и общий «тонус» занятия, развивались лингвокоммуникативные умения (аналитические, ориентировочные, речевые,

информационно-технологические, креативные) в атмосфере уважения к Другому.

На занятиях по дисциплине «Иностранный язык» помимо отмеченных выше групп приемов для организации речевого интерактивного взаимодействия студентов использовались и другие коммуникативные стратегии с опорой на аксиологические маркеры: сотрудничество студентов в выработке единой цели; комбинирование информации, известной разным участникам; передача информации от одного участника другому; «противоположности». В опытно-экспериментальной работе преподавателями английского языка эффективными признаны задания, предполагающие «информационное неравенство»: обнаружить различия с помощью вопросов, восполнить недостаток информации в текстовой деятельности, выработать единое мнение при расхождении точек зрения, собрать вместе и сопоставить доказательства. Подобные задания способствовали развитию группы умений: ориентировочных (выделять факты/примеры/аргументы в соответствии с поставленной проблемой), аналитических (отделять основную информацию от второстепенной), информационно-технологических (осуществлять поиск нужной информации), речевых (запрашивать и обмениваться информацией, высказывать и аргументировать свою точку зрения).

Вовлечение студентов к участию в различных формах межсубъектного взаимодействия (диалогического и полилогического, дискуссионного) осуществлялось на исполнительском этапе СОТ-технологии в проведении лекционных и практических занятий. Основной технологический прием данного этапа – проблемная субъектно-ориентированная ситуация, предоставляющая возможность студенту для проявления активности, самостоятельности, удовлетворения познавательных интересов [2].

Многоплановость проблемной субъектно-ориентированной ситуации, предполагающая разные виды деятельности студентов, связанные с восприятием, оценкой, интерпретацией явлений, творческой деятельностью, позволила использовать ее, как средство достижения межпредметной интеграции в формировании лингвокоммуникативной культуры студента. Исходя из особенностей учебной дисциплины, проблемные ситуации, создаваемые преподавателями общепрофессиональных и специальных дисциплин, осуществлялись в виде эвристической беседы или представлялись различными диалогическими/монологическими ситуациями (информативно-проблемными, оценочно-интерпретационными, функционально-ролевыми), конструктивными и полемическими.

Проблемная субъектно-ориентированная ситуация строилась на одном из выделенных нами принципов формирования лингвокоммуникативной культуры – принципе проблемности. В ходе проблемной лекции или практического занятия студенты включались в анализ проблемной ситуации, создаваемой преподавателем, и пытались решить ее с помощью аксиологических маркеров.

Систематическое использование проблемных субъектно-ориентированных ситуаций монологического, диалогического и

полилогического характера на предметном содержании изучаемых дисциплин в значительной степени способствовало развитию ориентировочных, аналитических, информационно-технологических, речевых и креативных умений лингвокоммуникативной культуры, что подтвердилось в ходе диагностики на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы.

Приступая к реализации третьего условия, мы исходили из того, что применение на практике СОТ-технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента требует дополнительной компетентности преподавателя. Помимо глубокого знания своего предмета и владения многообразными профессиональными навыками и умениями, преподавателю, целенаправленно осуществляющему формирование лингвокоммуникативной культуры студента, требуются дополнительные лингвокоммуникативные умения: осуществлять вербализацию; активно и заинтересованно слушать; задавать вопросы, помогающие активизировать вербальную деятельность и оценивать степень понимания студентами поставленной задачи; распознавать невербальные сигналы, свидетельствующие об отношении к ситуации и возникающих трудностях; осуществлять управление активностью студентов; резюмировать, подводить итоги.

В ходе проведенного нами эксперимента стало очевидно, что преподавателю нужен инструментарий, позволяющий непосредственно на лекции или практическом занятии осуществлять анализ и контроль процесса восприятия и понимания студентом информации, овладения им лингвокоммуникативными знаниями и умениями, проявления субъектно-субъектных отношений. Для достижения этих целей СОТ-технологией предусмотрены разнообразные диагностики, с помощью которых можно определить уровень лингвокоммуникативных умений, а также образовательный эффект используемых методов и приемов обучения, т.е. чему учились и чему научились студенты. Кроме того, с их помощью можно проверить, имеют ли аксиологические маркеры существенное значение для эффективного освоения предметных знаний и успешного решения учебных задач, правильно ли воспринят их ценностный смысл, продвинулись ли студенты в овладении лингвокоммуникативной культурой.

В заключение отметим, что реализация комплекса выделенных педагогических условий формирования лингвокоммуникативной культуры студента на предметном содержании изучаемых в вузе дисциплин обеспечивает «единство познания и общения» (Л.С. Выготский) и таким образом, характеризует способность личности к речевому поступку, к возможности становления социальной позиции человека, что получило подтверждение в диагностике формирующего эксперимента.

Список литературы

1. Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин. Самара: Изд-во Сам ГПУ. - 2002. – 400 с.

2. Ольховая, Т.А. Реализация субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе университета / Т.А. Ольховая, Мазова С.В. // Педагогический журнал Башкортостана. - 2010. - № 4-2. - С. 274-291.

3. Осиянова, О.М. Современные тенденции коммуникативной подготовки студентов и особенности их реализации в образовательном процессе вуза / О.М. Осиянова // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2012. - № 2. – С. 199-204.

4. Осиянова, А.В. Лингвокоммуникативное портфолио студента / А.В. Осиянова. – Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 28 с.

5. Осиянова, А.В. Проектирование технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента: теоретико-методологические аспекты / А.В. Осиянова // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2013. - № 2. – С. 191-197.

6. Темкина, В.Л. Научно-методическое обеспечение конструирования лингвокоммуникативной культуры / В.Л. Темкина // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2003. - № 6. - С. 25-35.

7. Тучкова, Е.Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.

8. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук. / Е.Н. Шиянов.- М., 1991.

КЕЙС-МЕТОД В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Рогозина Е.В.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Одной из задач образовательного процесса в современном вузе является повышение эффективности иноязычного обучения. Обществу необходимы профессионалы, владеющие навыками иноязычной коммуникации и использующие ее в качестве прикладного инструмента для достижения практических целей в различных сферах профессиональной деятельности. Студенты должны обучаться не иностранному языку как отдельной дисциплине, а с помощью иностранного языка для специальности развивать способности ориентироваться в новом профессиональном и социальном контексте мирового поликультурного пространства [1, 3]. Меняющийся профессиональный мир определяет изменения в содержании и методике в том числе и иноязычного обучения, когда становится очевидной необходимость использования активных методов и образовательных технологий, способствующих эффективному коммуникативному партнерскому взаимодействию в студенческой группе, выступающей проекцией будущего профессионального коллектива в процессе совместной деятельности над решением проблемной ситуации (кейса).

Метод кейса, кейс-метод, метод кейс-стади, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение – это возможные переводы английского термина case study, который появился в Школе бизнеса Гарвардского университета более века назад. И хотя этот метод вначале использовался в экономическом и юридическом образовании, в настоящее время он занимает достойное место в преподавании иностранных языков.

В качестве рабочего определения метода кейса предложим данное Питером Скейлсом в его книге «Преподавание в области непрерывного образования»: «Метод изучения конкретных ситуаций – это учебная деятельность, ориентированная в основном на студентов и основанная на реальных жизненных ситуациях. Это события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы» [6, p. 111].

В отличие от традиционного преподавания, где активное участие студента минимально, кейс-метод представляется активным методом обучения, который требует вовлеченности студента в классную и самостоятельную работу. Помимо развития коммуникативных навыков кейс-метод может помочь преподавателю в углублении знаний и развитии умений обучающихся по их

профессиональным, то есть специальным предметам, так как выход из проблемной ситуации требует применения знаний из других дисциплин и научных областей.

В ряде неязыковых вузов планируется перевести иностранный язык в цикл профилирующих дисциплин, используя опыт предметно-языкового интегрированного обучения. Это значит, что преподаватели иностранного языка ориентируются на профильные предметы студентов и приспосабливают свои рабочие программы и практические занятия к содержанию этих предметов, помогая, таким образом, развитию профессиональной компетенции студентов. Иногда изучение темы на иностранном языке открывают что-то новое в предмете, что, возможно, было упущено преподавателем-предметником. Для этого преподаватель иностранного языка уделяет внимание межпредметным связям. Иными словами, обучение иностранному языку проходит в контексте формирования профессиональной компетенции будущего специалиста.

Вместе с тем, очевидно, что преподавателю иностранного языка необходимо углублять свои знания по специальным предметам, укреплять связи и консультироваться с преподавателями специальных с целью совершенствования своей компетентности. Для этого может потребоваться второе, а то и третье специальное образование. Актуальность проблемы, требует специального решения и разработки интегрированной методики преподавания, позволяющей выпускать специалистов высокого класса.

По мнению преподавателей-практиков, кейс-метод традиционно используется на продвинутом этапе обучения языку для освоения профессии, поэтому его сущность видится в самостоятельной иноязычной деятельности обучаемых в искусственно созданной профессиональной среде, которая даёт возможность соединить воедино теоретическую подготовку и практические умения, необходимые для творческой деятельности в профессиональной сфере [5]. Метод применим не только при обучении профессионально ориентированному языку: решать кейс (ситуацию, проблему) можно в ситуациях бытового, академического, социокультурного общения. При этом у обучающихся помимо коммуникативной компетенции также вырабатываются и развиваются компетенции, необходимые для их профессиональной деятельности: навыки анализа, синтеза, принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях; работы в команде; поиска и анализа информации, необходимой для выполнения поставленных задач; выступления со своими решениями перед аудиторией; умения правильно планировать свое время, чтобы уложиться во временные рамки, определенные сценарием кейса [2].

Следует отметить, что кейс-метод отражает интегрированный подход к обучению языку, поскольку позволяет развивать одновременно умения чтения, говорения и аудирования. При этом отбор материалов кейса, по мнению Е.А. Пересунько, требует учета определенных критериев. Автор закономерно считает, что материал кейса должен:

1) иметь оптимальный объем;

2) быть актуальными и иллюстрировать типичные реальные ситуации;

3) обладать определенной степенью проблемности (содержать в себе «скрытые» проблемы);

4) соответствовать поставленной цели;

5) иметь соответствующий уровень сложности;

6) стимулировать общение и провоцировать дискуссию;

7) развивать аналитическое мышление;

8) иметь возможность нескольких решений [4].

В научно-исследовательской литературе существует целый ряд определения этапов по реализации кейс-метода, в большинстве случаев это организационно-подготовительный этап, рабочий и заключительный этапы.

Организационный этап работы предусматривает значительный по времени предварительный или подготовительный этап методической работы преподавателя по выбору кейса и его подготовки к обсуждению в аудитории, поскольку эффективность кейс-метода напрямую зависит от качества кейса, уровня подготовки обучающихся и готовности самого преподавателя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии.

На рабочем этапе выполнения кейса активизируется профессиональная иноязычная коммуникация дискуссионного характера среди всех участников группы. Поиск и представление информации, «мозговой штурм», выступление в виде устных мини-сообщений и докладов с видео и аудио сопровождением, представление аргументов в пользу того или иного решения, презентации и обсуждения способствуют формированию навыков корректной коммуникации с использованием всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма, аудирования.

На заключительном этапе работы над кейсом происходит дальнейшее «оттачивание» коммуникативных навыков в виде представления презентаций и докладов на мини-конференции в аудитории, обсуждения проблемной ситуации, предложения решений, постановки вопросов и подтверждения выводов. Отработка речевых клише, используемых для доклада, ведение дискуссии, аргументирование своего мнения происходит в профессиональном языковом контексте и сопровождается постоянной опорой на профессиональную иноязычную терминологию в рамках основного направления подготовки студентов.

Единственная трудность, которая возникает при применении данного метода, заключается в оценивании вклада каждого участника в процесс обсуждения и поиск решения. Следует соблюдать объективность, предъявление единых требований и аргументацию оценок. Роль преподавателя очень важна – он должен добиваться активности всех участников, выслушивать все аргументы за и против, контролировать процесс в общем, но не влиять на содержание.

Таким образом, при использовании кейс-метода в иноязычном образовании у студентов повышается уровень владения иностранным языком, поскольку использование терминов, фразеологизмов, идиом и их понимание в конкретной ситуации более эффективно для усвоения. Необходимо отметить

также тенденцию к развитию творческого мышления, поскольку ситуации кейса заставляют размышлять на иностранном языке. У студентов развиваются навыки проведения презентации (умение публично представить свою работу на иностранном языке), умения вести дискуссию, формулировать вопросы, аргументировать ответы, что способствует развитию речи, совершенствуются навыки различных видов чтения на иностранном языке и обработки информации, развиваются навыки работы в команде.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить, что кейс-метод предоставляет обучающимся отличную возможность творчески применять пройденный языковой материал на базе полученных знаний и позволяет адаптироваться к реальным и потенциально возможным ситуациям. Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3-11.

2. Золотова, М.В. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку / М.В. Золотова, О.А. Демина // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 4. – С. 133-136.

3. Крупченко, А.К. Профессиональная лингводидактика // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 10. – С. 28-30.

4. Пересунько, Е.А. Метод кейс-стади в сфере профессиональной иноязычной коммуникации // Мир педагогики и психологии. – 2018. – №7(24). – С. 24-36.

5. Покушалова, Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – С. 155-157.

6. Scales, P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. 2nd ed. Maidenhead, England: Open University Press. – 2013. – 344 p.

РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПОДДЕРЖАНИИ СОСТОЯНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павлова А.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Изучение любого иностранного языка требует в том числе погружения в среду, дающую возможность знакомства не только с лексико-грамматическими категориями этого языка, но и с социокультурными особенностями интерпретации тех или иных событий и объектов действительности. Изучение английского языка среди прочих обеспечено доступными возможностями погружения в информационную среду, аудиовизуальную среду и прочие.

Настоящая статья посвящена рассмотрению роли литературного произведения на английском языке, обеспечивающего погружение в среду аутентичного художественного произведения, что выступает одним из важнейших факторов поддержания состояния вовлеченности в процесс изучения английского языка. Рассмотрим в качестве примеров произведения разных писателей и жанров, объединенных мотивом тайны, которая выступает основой сюжетопостроения и, вследствие этого, заставляет читателя основательно погружаться в события и следить за их ходом, обеспечивает устойчивое внимание к деталям, поддерживает интерес и определяет «плотность» коммуникации автора с читателем.

Многолетний опыт работы с обучающимися направления Филология, профиля Зарубежная филология позволяет в качестве наиболее популярных для чтения аутентичным произведений выделить художественные произведения детективного жанра и жанра ужасов. В обоих жанрах произведения построены на таинственных событиях, однако мотив тайны обнаруживает определенную специфику своей реализации.

Так, тайна в произведениях Г.Ф. Лавкрафта заставляет сюжет внутри произведения двигаться, независимо от воли героя вовлекая его в круговорот событий. Кроме своей главной функции, она выполняет несколько других, второстепенных функций. Среди них можно отдельно выделить философскую, диалогическую, психологическую роли данного мотива в творчестве писателя.

Под философской ролью понимается способность автора посредством мотива излагать свое мировоззрение через произведения. Г.Ф. Лавкрафт был приверженцем идей космизма – «философского мировоззрения, в основе которого располагается знание о Космосе и представление о человеке как "гражданине Мира", а также о микрокосмосе, подобном Макрокосмосу» [1, с. 512]. Это значит, что космистами человек воспринимается как одна из крупиц бесконечного космоса, одна из тысяч, а может и миллионов существующих цивилизаций. Тайна у Г.Ф. Лавкрафта связана с чем-либо нечеловеческим, космическим, и таким образом автор доносит до читателя свою философскую

позицию, которая заключается в отрицании как антропоцентризма, так и всесильности человеческого разума.

Здесь читатель встречается со второй второстепенной ролью мотива тайны в творчестве Г.Ф. Лавкрафта, которая тесно связана с философской – диалогической. Под ней понимается способность автора произведения вступать в диалог с читателем, и именно тайна дает возможность читателю высказывать свои предположения по ходу сюжета: давать тайне свое объяснение (до того, как она раскрывается в литературном произведении), принимать/отвергать объяснение, написанное автором через призму рассказчика, тем или иным образом расширять книжную вселенную, созданную писателем.

Отсюда вытекает и психологическая роль мотива тайны в творчестве писателя. Тайна выступает в качестве элемента, не только наводящего на определенные размышления, но и вызывающего конкретные эмоции. Г.Ф. Лавкрафт всегда связывал тайну с чем-либо дающим прозрение, но вместе с тем ужасным, несущим упадок и гибель. Читатель вместе с героями расследует тайну, испытывая при этом почти такое же психологическое давление при столкновении с неизвестным, с информацией, которая эту тайну раскрывает. Таким образом, можно сказать, что Г.Ф. Лавкрафт использует тайну не только как один из элементов сюжетообразования, но и как способ выражения и последующего донесения до читателя своей философской позиции, своих взглядов на место человека в мире и его предназначение в нем, а также как возможность вступить с читателем в диалог на почве тайны, и вместе с тем психологически воздействовать на него, вызывая те же самые эмоции, которые тайна вызывает у главных героев произведения.

Важно, что мотив тайны в произведениях Г.Ф. Лавкрафта не существует изолированно, между ним и другими мотивами существует тесная связь, которая позволяет им быть более глубоко представленными в художественном пространстве произведения. Можно выделить 3 мотива, которые имеют наиболее тесную связь с данным. Ими являются мотив случайности, мотив любопытства, мотив гибели (физической или гибели разума, человечности).

Под первым мотивом подразумевается наличие некоторой случайности, которая дает начало череде каких-либо событий, составляющих основу сюжета. Как уже было отмечено, в творчестве Г.Ф. Лавкрафта основой сюжета зачастую является тайна. Это значит, что внутри произведений писателя практически всегда существуют некоторые непредсказуемые действия, которые и запускают сюжет. В повести «Зов Ктулху» [2] протагонист случайно находит записи своего деда, повествующие о культе Ктулху и о событиях, тесно с ним связанных; в «Тени над Иннсмаутом» [3] герой непреднамеренно узнает о существовании Иннсмаута, тайне этого города, а впоследствии и своего происхождения; в «Хребтах безумия» [4] исследователи случайно находят Старцев, случайно узнают о существовании древних сооружений в Антарктиде и о тайне, что они таят. Это значит, что мотив тайны действительно тесно связан с мотивом случайности.

Мотив любопытства восходит к мнению о том, что человек представляет собой существо весьма любопытное. И действительно, все герои Г.Ф. Лавкрафта очень любопытны, когда дело касается каких-либо тайн: протагонист повести «Зов Ктулху» достаточно быстро заинтересовался расследованием, которое начал его дед и зашел далеко, чтобы узнать правду, героя «Тени над Иннсмаутом» не остановили ужасные слухи об этом городе, а исследователи из «Хребтов безумия» не остановились ни перед чем, чтобы узнать тайну гибели их товарищей, а также тайну, окутывающую загадочные сооружения в горах Антарктиды.

Мотив гибели означает, что в произведении непременно есть эпизод с гибелью одного героя или нескольких (будь то гибель физическая, гибель разума, гибель человечности). В каждом вышеупомянутом произведении гибель всегда связана с тайной, а точнее с ее раскрытием: в повести «Зов Ктулху» герой, узнав о тайнах культа Ктулху, о существовании подводного города Р'льех, о том, что Ктулху жив и ждет своего часа, уже осознает, что жить ему осталось недолго: культ безжалостно уничтожает всех, кто знает слишком много; в «Тени над Иннсмаутом» протагонист лишается собственной человечности, узнав, что в нем самом течет кровь загадочных существ-амфибий, что по происхождению он иннсмаутец; в «Хребтах безумия» Лейк (исследователь, занимавшийся изучением Старцев) погиб от руки объектов своего исследования, как и многие другие из его коллег.

Итак, мотив тайны в творчестве Г.Ф. Лавкрафта тесно связан и со многими другими мотивами. Все они участвуют в сюжетообразовании, но наиболее ценным с этой точки зрения неизменно остается мотив тайны, который и создает основную долю художественного пространства внутри произведения, задает его тематику и проблематику, предопределяет многие из других мотивов.

Мотив тайны в детективном жанре отличает многое: если тайна жанра ужасов мистична, то тайна детектива всегда реалистична. Все события и персонажи в детективном романе должны быть убедительными. Читатель должен верить, что события на страницах романа близки к реальности и обоснованы логически, поэтому даже всезнающий сыщик имеет недостатки в поведении, внешности или здоровье. Это приземляет протагониста и делает его в глазах читателя более правдоподобным и убедительным персонажем. Реалистичность детектива проявляются не только в приземленности героев, но и в обстановке. Здесь наблюдается светская жизнь и быт реального общества.

Знакомство с основными двигателем сюжета - тайной совершения преступления - случается уже в начале романа. Доминирующее начало сюжета — основной признак детективной литературы. Все таинственные и этим интригующие события появляются на первых страницах романа: перед читателем возникают основные составляющие занимательного сюжета: загадочное обстоятельство, главные герои, место действия. После знакомства с основной предложенной информацией читатель лихорадочно листает страницы романа, решая поставленные перед ним ранее задачи. Основу сюжета

детективного романа составляет продвижение от загадки к разгадке. Поддержание интереса основано на внимании к деталям. Деталь невероятно важна для данного жанра, детектив базируется на загадке, постичь которую читатель может, опираясь на детали. Любая возникающая в детективе деталь может стать ключом к разгадке загадочного происшествия. Деталь может быть сокрыта в поведении, пейзаже, времени, обстановке и т.д. Сыщик способен раскрыть преступление, собрав многочисленные детали воедино.

Классикой детективно жанра признаны романы «королевы детектива» Агаты Кристи. Многие критики отмечают, что залог ее популярности не только в сюжетных хитросплетениях, интригах и особом шарме романов, но и в стиле написания. А. Кристи придерживалась особого и ставшего характерным стиля, который выделял ее среди безграничного многообразия детективов. Она уделяла особое внимание описанию фона событий, окутанных таинственными деталями. Мотив тайны в ее произведениях испытывает трансформируется под влиянием жанрообразующих черт детектива, к которым относят схематизм, обусловленный, как пишет А. Вулис, «жесткой экономией изобразительного материала. Автор детектива упрощает многие ситуации. Эпизод, какой в серьезном произведении растянулся бы на пять страниц, сжимается здесь порой в однострочную реплику или ремарку. Жесты действующих лиц, их движения и поступки доведены до сценарной краткости, до минимума, обеспечивающего непрерывность повествования и целостность схемы во всех ее внутренних смысловых связях. Время и пространство детектива значительно уступают в своих объемах роману историческому или роману-эпопее» [5].

На наш взгляд, романы А. Кристи выходят за рамки поверхностной детективной тайны и исследуют психологический хаос ее персонажей. Эмоциональность и экспрессивность могут быть переданы необычным размещением элементов предложения. Инверсия и речевые повторы здесь служат инструментами, усиливающими хаос и создающими жуткую и загадочную атмосферу.

Таким образом, несмотря на различную реализацию мотива тайны в рассмотренных жанрах, их произведения неизменно интригуют, удерживают внимание, заставляют присматриваться к деталям и вникать в лексико-грамматические особенности английского языка. Тем самым они выступают достойным средством создания аутентичной среды литературного произведения и играют существенную роль в поддержании состояния вовлеченности в процесс изучения английского языка.

Список литературы

1. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. - Минск: Книжный Дом. 2003. - 1280 с.

2. Лавкрафт, Г.Ф. Тень над Иннсмаутом [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://librebook.me/the_shadow_over_innsmouth/vol1/1 - (дата обращения 04.12.22)

3. Лавкрафт, Г.Ф. Зов Ктулху [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://librebook.me/the_call_of_cthulhu/vol1/31 - (дата обращения 04.12.22)

4. Лавкрафт, Г.Ф. Хребты безумия [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://librebook.me/at_the_mountains_of_madness/vol18/1 - (дата обращения 04.12.22)

5. Вулис А. Поэтика детектива. Режим доступа: https://detectivemethod.ru/laboratory/poetics-of-detective/ - (дата обращения 04.12.22)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Одним из ключевых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по литературе является умение сопоставлять произведения, их фрагменты (с учетом внутритекстовых и межтекстовых связей), образы персонажей, литературные явления и факты, сюжеты разных литературных произведений, темы, проблемы, жанры, приемы, эпизоды текста» [1, с. 61].

Авторы примерных рабочих программ по литературе, составленных в соответствии с требованиями нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 года [2], предлагают использовать на уроках самые разнообразные виды деятельности с целью последовательного развития у обучающихся навыков сопоставительного анализа произведений (см. таблицу 1).

Таблица 1

Виды деятельности обучающихся, направленные на формирование навыков сопоставительного анализа				
5 класс	**6 класс**	**7 класс**	**8 класс**	**9 класс**
- сопоставлять мифы разных народов, сравнивать их с эпическими произведениями. Характеризовать главных героев, сравнивать их поступки; - сопоставлять русские пословицы и поговорки с пословицами и поговорками других народов; - определять тематическое единство подобранных произведений А.С. Пушкина.	- сопоставлять литературные произведения с мифологической основой, а также на основе близости их тематики и проблематики; сравнивать персонажей произведения по сходству или контрасту; сопоставлять с эпическими произведениями других народов; - сопоставлять былины с другими известными произведениями героического	- сопоставлять произведения одного и разных авторов по заданным основаниям; - характеризовать и сопоставлять основных героев повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», выявлять художественные средства их создания с занесением информации в таблицу; - характеризовать и сопоставлять основных героев рассказов из	- сопоставлять стихотворения одного и разных авторов по заданным основаниям; - выявлять особенности сюжета драматического произведения (на материале «Маленьких трагедий А.С. Пушкина), динамику развития образов с помощью ключевых цитат, осуществлять сравнительную характеристику событий и героев; - характеризовать и сопоставлять основных героев романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка», выявлять художественные средства их создания; -	- характеризовать сюжет и героев повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза», её идейно-эмоциональное содержание, составлять сравнительные характеристики персонажей, эпизодов и произведений с занесением информации в таблицу; - осуществлять сопоставительный анализ произведений В.А. Жуковского с учётом их жанров, составлять сравнительные схемы и таблицы; -

Выявлять своеобразие авторской сказки и её отличие от народной. Сопоставлять сказку с другими видами искусства; - сопоставлять юмористические произведения авторов по заданным основаниям; - характеризовать и сопоставлять героев произведений о войне, выявлять художественные средства их создания; - сопоставлять героев и их поступки с другими персонажами прочитанного произведения и персонажами других произведений отечественных писателей XIX–XXI веков на тему детства; - определять общность темы и её художественное воплощение в стихотворениях русской поэзии и в произведениях поэтов народов России; - выявлять своеобразие зарубежной авторской сказочной прозы и её отличие от народной сказки; - сопоставлять героев и их	эпоса; - читать, анализировать и интерпретировать художественный текст, сравнивать его с произведением древнерусской литературы. Определять общее и особенное в подаче сюжета; - определять тематическое единство подобранных произведений (стихотворения М.Ю. Лермонтова «Три пальмы», «Листок», «Утёс» и др.). Сопоставлять художественные тексты с произведениями других видов искусств; - сопоставлять героев и их поступки в произведениях отечественных писателей на тему взросления человека; - характеризовать и сопоставлять основных героев произведений современных отечественных писателей-фантастов, выявлять художественные средства их создания. Сопоставлять произведения одного и разных авторов по заданным основаниям; - сопоставлять	цикла «Записки охотника» И.С. Тургенева, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев рассказа Л.Н. Толстого «После бала», выявлять художественные средства их создания. Соотносить содержание произведения с реалистическими принципами изображения жизни и человека; - характеризовать и сопоставлять основных героев сказок М. Е. Салтыкова-Щедрина, используя схему, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев рассказов А.П. Чехова, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев ранних рассказов М. Горького с занесением информации в таблицу, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять	характеризовать и сопоставлять основных героев повести Н.В. Гоголя «Шинель», выявлять художественные средства их создания; составлять план характеристики героев комедии «Ревизор», в том числе сравнительной; - характеризовать и сопоставлять основных героев повестей И.С. Тургенева, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев повестей Ф.М. Достоевского, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев повестей и рассказов Л.Н. Толстого, выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять героев произведений писателей русского зарубежья, определять художественные средства их создания; - сопоставлять стихотворения одного и разных авторов по заданным основаниям (на материале поэзии первой половины XX века); - характеризовать и сопоставлять основных героев повести М.А. Булгакова «Собачье сердце», выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев рассказа М.А. Шолохова «Судьба	осуществлять сопоставительный анализ фрагментов комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» и её героев с использованием схем и таблиц; составлять речевые характеристики героев, в том числе сравнительные, с занесением информации в таблицу; сопоставлять текст произведения с его театральными постановками и киноверсиями; - осуществлять сопоставительный анализ стихотворений А.С. Пушкина по заданным основаниям с занесением информации в таблицу; осуществлять сравнительную характеристику событий и героев романа «Евгений Онегин» с занесением информации в таблицы; - сопоставлять стихотворения М.Ю. Лермонтова по заданным основаниям (в том числе с другими видами искусства) с занесением информации в таблицу; давать характеристику персонажей романа «Герой нашего времени», в том числе сравнительную и групповую, с составлением схем и таблиц; - составлять характеристику персонажей поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» , в том числе сравнительную и групповую, с занесением информации в

поступки с другими персонажами прочитанного произведения (в зарубежной прозе о детях и подростках); - сопоставлять произведения зарубежной приключенческой прозы по жанровым особенностям.	произведения поэтов народов Российской Федерации, определяя общность темы и её художественное воплощение.	основных героев произведений А.С. Грина, выявлять художественные средства их создания, используя схему; - сопоставлять произведения одного и разных авторов на тему взаимоотношения поколений, становления человека и выбора им жизненного пути по заданным основаниям; - характеризовать и сопоставлять основных героев произведений зарубежных авторов (например, М. де Сервантеса Сааведра, П. Мериме, О. Генри, А. де Сент Экзюпери) , используя схему и таблицу, выявлять художественные средства их создания. Сопоставлять произведения одного и разных авторов по заданным основаниям.	человека», выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять основных героев рассказа А.И. Солженицына «Матренин двор», выявлять художественные средства их создания; - характеризовать и сопоставлять героев произведений отечественных прозаиков второй половины XX-XXI века (не менее двух), определять художественные средства их создания; - сопоставлять стихотворения одного и разных авторов по заданным основаниям (на материале поэзии второй половины XX-начала XXI века); - составлять характеристики персонажей, в том числе сравнительные, используя схему и таблицу (на материале произведений зарубежной литературы: сонетов и трагедии У. Шекспира, комедии Ж.-Б. Мольера); сопоставлять варианты перевода фрагментов произведений на русский язык; сопоставлять литературные произведения по заданным основаниям, в том числе с произведениями других искусств.	таблицу; сопоставлять текст с другими произведениями русской и мировой литературы, иллюстративным материалом, театральными и киноверсиями; - составлять характеристики персонажей произведений зарубежных писателей, в том числе сравнительные, с занесением информации в таблицу (на материале произведений Данте, У. Шекспира, И.-В. Гёте, Дж. Г. Байрона, Э. Т. А. Гофмана, В. Гюго, В. Скотта и др.

Проведенный нами анализ содержания примерной рабочей программы по литературе для 5-9 классов показал, что запланированные авторами виды деятельности обучающихся сопоставительного характера направлены на формирование квалифицированного читателя, способного полноценнее воспринимать художественные произведения и усваивать их идейное содержание.

Однако использование сопоставительного анализа в школьной практике в реальности не всегда достигает запланированных результатов. Об этом свидетельствуют исследования, проводимые Федеральным институтом педагогических измерений, в которых анализируются результаты единого государственного экзамена по литературе (далее ЕГЭ). Так, умение сопоставлять художественные произведения проверяется 6 и 11 заданиями ЕГЭ[1], выполнение которых, по свидетельству разработчиков контрольно-измерительных материалов, ежегодно вызывает затруднения у учащихся [3].

Анализ статистических данных экзамена выявил главную проблему большинства выпускников – неспособность аргументированно привлекать подходящий для сопоставления текст произведения: «…самые низкие результаты представители всех групп продемонстрировали по критерию К3 "Привлечение текста произведения при сопоставлении для аргументации" в ответах на задания 9 и 16»[2] [3, с. 17].

По мнению авторов «Методических рекомендаций для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по литературе», нужно специально обучать выполнению сопоставительных заданий. Для этого важно, «работать с учащимися над расширением круга прочитанных и осмысленных произведений, совершенствовать умения, связанные с анализом этих произведений, чтобы экзаменуемые могли применить их при выполнении аналогичных заданий по незнакомым текстам» [3, с.18].

Большие возможности для формирования навыков сопоставительного анализа произведений предоставляет краеведческая литература. Привлечение местного материала, на наш взгляд, не только расширит круг чтения школьников, но и будет способствовать развитию у них интереса к литературе, созданию положительной мотивации и активизации творческих способностей.

Покажем на конкретных примерах, какие виды сопоставительной работы можно использовать на уроках литературы при изучении произведений разных жанров.

Во время работы над стихотворением М.Ю. Лермонтова «Парус» в 7 классе можно познакомить учащихся с произведением оренбургского поэта А.П. Крюкова «Пловец», написанным в 1820-е годы. Следует обратить внимание школьников на сходство тематики обоих стихотворений, близкие образы (чёлн – парусник), ключевые оппозиции (берег – море, буря – покой, родина – чужбина) и главное отличие в проблематике, выраженное у М.Ю. Лермонтова словами: «Увы! он счастия не ищет / И не от счастия бежит!» и «А он, мятежный, просит бури, / Как будто в бурях есть покой!», а у А.П. Крюкова словами: «Я пустился, дерзновенный, / Счастья ложного искать. / Берег родины, бесценный! / Мне тебя уж не видать!..».

[1] До 2022 года задания 9 и 16.

«Капитанскую дочку», изучающуюся в 8 классе, весьма интересно сопоставить с повестью А.П. Крюкова «Рассказ моей бабушки», которую литературоведы считают одним из источников пушкинского романа [4, с. 173].

Предложенные ниже вопросы и задания помогут направить работу с данными произведениями:

- Прочитайте повесть А.П. Крюкова «Рассказ моей бабушки». Выделите те сюжетные линии, которые дают основания исследователям считать эту повесть одним из сюжетных источников «Капитанской дочки» А.С. Пушкина.
- Какая историческая личность объединяет роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и «Рассказ моей бабушки» А.П. Крюкова?
- Заполните предложенную таблицу:

Таблица 2

	«Капитанская дочка»	**«Рассказ моей бабушки»**
Тематика и проблематика произведений		
Роль автора-повествователя		
Сюжет		
Образы	комендант крепости	
	пугачевцы	
	девушка в захваченной крепости	
Описание мест действия		
Художественные детали		

Работу можно усложнить, добавив для сопоставительного анализа другие произведения о пугачевском восстании, например, «Рассказ Верхолонцева о Пугачеве» В.И. Даля и/или стихотворную повесть «Пугачевщина» Л.В. Исакова. Задание может быть таким:

Сопоставьте произведения о пугачевском восстании и заполните таблицу:

Таблица 3

Основания для сопоставления	А. Пушкин «Капитанская дочка»	А. Крюков «Рассказ моей бабушки»	В.Даль «Рассказ Верхолонцева о Пугачеве»	Л. Исаков «Пугачевщина»
Главный герой				
Рассказчик				
Авторская позиция				
География событий				

Оренбургские реалии				

При изучении темы «Поэзия пушкинской эпохи» в 9 классе уместно рассмотреть произведения оренбургских поэтов П.М. Кудряшева, А.П. Крюкова, О.П. Крюковой. Особый интерес для сопоставительного анализа представляют произведения, рисующие жизнь в неволе, страдания пленников, похищенных из родных оренбургских мест киргиз-кайсаками. Например, П.М. Кудряшев в стихотворении «Сетование киргиз-кайсацкого пленника» передает тоску и печаль пленника, надежду на освобождение из неволи казаками. Своеобразный сюжетный поворот в раскрытии темы пленника предлагает А.П. Крюков в балладе «Каратай», главным героем которой является киргиз-кайсак, попавший в «плен любви» к своей пленнице и страдающий от холодности своей избранницы. Свою интерпретацию темы дает О.П. Крюкова в поэме «Донец». Работа на уроке предполагает анализ предложенных учителем фрагментов произведений, в которых представлены образы героев. Задание может быть таким: Проанализируйте образ киргиз-кайсацкого пленника в поэзии П. М. Кудряшева, А.П. Крюкова, О.П. Крюковой, назовите основные средства их создания, общее и различное.

Считаем, что использование краеведческой литературы при обучении школьников многообразным видам сравнения на уроках литературы, во-первых, расширит круг их чтения, а, во-вторых, будет способствовать более глубокому анализу программных произведений, полноценному их восприятию, а также поможет знакомству с литературным процессом в целом.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 года [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57

2. Литература: примерная рабочая программа основного общего образования для 5–9 классов образовательных организаций. – М.: ФГНБУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 130 с. [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: https://fgosreestr.ru/uploads/files/60f563feff62c18b8a0994c597cf37c5.pdf

3. Зинин С.А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по литературе / С.А. Зинин, М.А. Барабанова, Л.В. Новикова, Н.В. Беляева. – М.: ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2021 – 50 с. [Электронный ресурс]. – Адрес доступа: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/li_mr_2021.pdf.

4. Пушкин и Оренбургский край. Документы. Записи. Письма. Воспоминания. Исследования: учебное пособие и хрестоматия для студентов

филологического факультета / Сост., предисл. и коммент. А.Г. Прокофьевой. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000. – 240 с.

5. Проваторова, О. Н. Литературное краеведение [Электронный ресурс] : практикум для обучающихся по программе высшего образования по направлению подготовки 45.04.01 Филология / О. Н. Проваторова, Ю. Г. Пыхтина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбург. гос. ун-т". – Оренбург : ОГУ. – 2017. – ISBN 978-5-7410-1906-1. – 128 с.

ЮМОР В АНТИЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

Рудакова Е.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Юмор в античной культуре связан с именами Платона, Аристотеля и Цицерона, чьи взгляды имели феноменологический, объективистский характер: внимание было направлено на смешное, а не смеющегося. Именно в античности был поставлен вопрос об общественной значимости комического.

В римских текстах можно обнаружить фразу «Satira riden docastigatmores» - «сатира, смеясь, исправляет нравы». Следовательно, античный юмор был направлен на искоренение пороков, исправление характеров. На это направлены остросоциальные комедии Аристофана и Лукиана, пародирующие эпосы произведения («Маргит», «Батра-хомиомахия», Пигрета) [1].

Аристотель стал одним из первых, кто задал направление изучению юмора. Именно Аристотель в своей «Поэтике» определяет объектом комедии «худших людей», а, собственно, смешное как «ошибку или безобразие, никому не причиняющее страдания и ни для кого не пагубное». Положение о том, что при взгляде на объект смеха обнаруживается определенное несоответствие, которое не вызывает сильных эмоций, присутствует в большинстве существующих на современном этапе концепций комического [2].

Витч утверждает: «Юмор включает в себя очевидный парадокс, он эмоционально неотразим; и это пронизывает человеческую жизнь. Таким образом, он по своей сути и загадочен, и интересен» [7].

Раскин формулирует, что есть несколько факторов, характеризующих юмор:

1. В действии должны быть люди-участники, говорящий и слушающий.

2. В юмористическом акте должно что-то происходить. Высказывание должно быть сделано; ситуация должна развиваться или быть воспринятой. – Короче говоря, новый стимул следует предъявлять и реагировать на него с юмором. Естественным термином для этого обязательного фактора является стимул.

3. Опыт является важным фактором. Опыт говорящего и слушающего — это их знакомство с юмором как с особым способом общения.

4. Психологический тип личности, участвующей в юморе. В этом случае очень важны предрасположенность или фоновые знания говорящего и слушающего к юмору.

5. Ситуационный контекст или ситуация. Каждый юмористический акт происходит в физической среде, которая служит одним из наиболее важных контекстуальных факторов юмористического акта.

6. Общественный юмор возникает в определенной культуре, которая принадлежит обществу. Многие исследователи отмечают тот факт, что юмор разделяют лица, принадлежащие к определенной социальной группе [6].

Согласно Уилсону, теория юмора делится на три основных типа: теория облегчения, теория превосходства и теория несоответствия [8].

Сущностные начала смеха определяются реализацией коммуникативной и игровой социальных функций. Социализирующая и игровая функции оказываются тесно связанными. Посредством игры и такой ее атрибутивной составляющей как смех происходит осознание важнейших первичных общественных норм и ценностей, становится возможным участие в конкретных практических действиях. В процессе детской игры происходит возникновение и воспроизводство различных образно-символических способов идентификации человека, определяются определенные социальные роли, развиваются общезначимые нормы и ценности. Подобное подражание посредством игры выступает одной из первичных форм коммуникации, в которой осуществляется эволюция культурных и социальных норм.

Следующим принципиальным свойством, позволяющим оценивать природу смеха, является признание его смыслового, содержательного (ценностного, этического) характера. Происхождение улыбки как предшественника смеха приобретает амбивалентный характер, так как сочетает в своей основе противоположные явления. Смех является проявлением и радости, и агрессии одновременно. Два противоположных чувства прячутся под одним названием «смех» и не могут быть сопоставимы друг с другом.

Смех можно рассматривать с точки зрения его интеллектуального аспекта.. Чтобы рассмеяться в глаза злу, необходимо уметь рассмотреть его отстраненно, увидеть его взглядом отдаленным. Смех означает, что человек сумел понять сущность происходящего и оценить меру зла в нем, и, примерившись к нему, сумел выразить свое превосходство. Смешное есть выражение осознанного, побежденного, соответственно, прощенного зла. Смеющийся занимает победительную и одновременно великодушную позицию. Он отвечает на зло смехом, то есть добром, поскольку он сумел оценить степень зла и соотнести с ним все свои возможности. Человек оказывается сильнее, поскольку ответом на происходящее предстает не плач и не удар, а улыбка.

Парадоксален факт: при наличии в мире зла человек не негодует от злобы и ненависти, не рыдает, а при мимически тождественной маске ярости проявляет радость, ликование. Так природная (животная) агрессивность заменяется эмоцией (человеческого) смеха.

Механизм замены, эвфемизации «сильных» движений души оказывается настолько надежным, что в процессе эволюции становится универсальным средством выражения чувства комизма для многообразных типов мироощущения, которыми изобилует развитие цивилизации. Исходная агрессивность сходит на нет, трансформируется в смех. С появлением начинается история homo ridens.

Смех появляется тогда, когда ситуация оказывается принципиально преодолимой. Смех реализуется, если человек при усмотрении в вещи изъяна или враждебности способен интуитивно «достроить» должный образ вещи. Зло оказывается обезвреженным подобным интеллектуальным путем. Зло «прощается» в смехе, который хотя и сохраняет намеки па возможность совсем иного, далеко не безобидного ответа. В доброй улыбке содержится и оттенок страдания, и боевой блеск «злых зубов» (Замятин).

Вызывает смех у человека не все, а только зло выразительное, ставящее преграду для смеховой оценки. Данное свойство заключает в себе силу, действенность, что губительно для смеха. Если смех не найдет для себя опоры, не сумеет защититься, то он просто перестанет существовать. Э. Баллоу утверждал существование «эстетической дистанции», позволяющей «отойти» от происшедшего и оценить его с новой здравой позиции.

В данном ключе можно утверждать тесную связь смеха со злом (данный тезис становится понятен при анализе ритуального осмеяния умирания, смерти). Хотя в тот период истории еще нельзя четко выделить, что следует именовать злом, а что добром. В основе смеха содержится не зло как таковое, а способ его подачи, динамический контекст, в котором реализуется смех. Весь арсенал смеха, начиная от «мягкого юмора», «доброй улыбки», и заканчивая «едким сарказмом», «злой иронией» является отражением, снимком с действительного многообразия подачи «выразительного» зла, которое уравновешивается, пересиливается ценностным позитивом.

Смех, будучи органичной составляющей социальной коммуникации, предполагает оценку сущего с позиций должного, опирается на такие неформальные санкции, как общественное мнение, реакция граждан.

Пример бессознательной рефлексии социальной практики и сформированных на ее основе мировоззренческих представлений - ритуальный смех, его особенные черты выражаются в мифах, эпосе, народных сказках. В архаичном обществе ритуалы играли важную функцию консолидации племени, посредством которой индивид становился частью общности. Таковыми являются игровые обряды, которые совершаются над чужаками, которые претендуют на то, чтобы стать частью племени. Церемония посвящения вождя также сопровождалась смеховым ритуалом, когда каждый должен был своим смехом засвидетельствовать участие в общем смехе. Ритуальный смех являлся неотъемлемой составляющей церемонии «перехода», «инициации», что было связано со сменой социального статуса. Обряд мог накладывать запрет на смех. Последнее означает внеобщественное положение данного члена общества, когда теряется прежний статус и оказывается не завоеванным следующий. Для архаичной культуры подобная функциональность смеха означает, что если нарушена социальная коммуникация между членами общества, то смех прекращает выполнять свои функции. Смех не проявляется вне группы и вне статуса.

Стадия же перехода из одного состояния в другое для члена группы всегда сопровождается смехом, утверждающим единство человека и группы.

Первые наиболее древние, известные упоминания о ритуальном смехе восходят еще к охотничьим, доземледельческим обрядам и, в частности, к обряду инициации (посвящения). Таков один из институтов родового строя, где юноша определенного возраста, проходя через этот обряд, становился полноправным членом рода, получал новое имя, необыкновенные охотничьи способности и право на вступление в брак. Необходимость инициации обусловлена охотничьей практикой, т.е. потребностью в добыче большого количества зверей (для поддержания жизни рода). Поскольку охота связана с убийством зверей, то для рода в целом были жизненно важны и ловкость охотника, его умение догнать, метко подстрелить животных, - и в то же время его способность не истребить их полностью, а каким-то образом содействовать увеличению их количества.

Эти задачи решались в обряде инициации, первоначальные формы которого, видимо, воспроизводили смерть и возрождение (появление нового, другого) зверя, важного в промысловом отношении для данного рода. Затем, по мере накопления новых знаний о мире, стали воспроизводить смерть юноши в звере, его поглощение зверем и последующее возрождение уже в качестве нового охотника, способного и убивать, и увеличивать количество животных.

Частично на основе этих взглядов на смерть и новое рождение формировались и представления о другом мире - мире мертвых. Первоначально мир смерти рассматривался как тождественный миру животных (в обряде инициации смерть олицетворялась как поглощение животным, т.е. превращение в него). Мир смерти находится в глухом лесу. У Овидия, у Вергилия описание входа в Аид походе на лес («Свод был высокой пещеры, зевом широким, безмерной, каменной, озером черным и сумраком леса хранимой»). В эпоху Возрождения подобное видение леса сохраняется. Данте начинает «Божественную комедию» со строчек:

«Земную жизнь пойдя до половины, я очутился в сумрачном лесу». Данный образ мира смерти просматривается и в фольклоре.

На более поздней стадии зооморфный мир мертвых трансформировался в представления о царстве смерти. В находящемся далеко от человека данном пространстве обитали умершие люди, существенно отличающиеся от живых. Хотя в целом образ леса не потерял зооморфных черт.

В царстве мертвых смех исключался. Примечательно, что ритуальный смех начинается с его запрета. Почему? Функции смеха рассматривались иначе. Переход от смерти к новой жизни связывался со смехом. Смех не просто сопровождал данный переход, он выступал непосредственной причиной зарождения новой жизни. Без смеха жизнь не могла возникнуть. Поэтому именно в таком качестве смех рассматривается в обряде инициации, его последней фазе, когда рождается новый охотник рода, а также в обрядах, связанных с убийством и последующим возрождением зверя для новой охоты, в обрядах, сопровождающих роды и послеродовой период женщины, и в многих других, где сущность происходящего оценивалась сквозь призму появления новой жизни.

Подобное содержание смеха отражалось в мифах, где повествовалось о проглоченных чудовищами героях (т.е. попавших в царство смерти) и вновь извергнутых (заново рожденных). Подобные мифы есть у многих народов мира. Сказки также отражают уже более поздние этапы формирования представлений о необходимости ритуального смеха, выполняющего важную социальную и культурную функцию. Во всех случаях смех выполнял позитивную социальную функцию: он был тождествен рождению жизни, выступал атрибутом жизнеутверждения, перехода от неживого к живому.

С течением времени развивающаяся социальная практика приводит к видоизменению взглядов людей па мир, что преображает и ритуальную практику как отражение традиции, регламентирующей поведение человека.

Ритуальный смех начинает включать новые составляющие, которые существенно трансформируют материнский (порождающий) смысл смеха.

Смеховая культура первоначально выступает в роли активного фактора, позволяющего видоизменять существующие нормы и ценности социальной жизни, предстает одним из самостоятельных начал социальной эволюции, позволяя трансформировать систему ценностей от одной ступени социального развития к другой.

Смех выполнял функцию санкционирующую, позволяющую утверждать наиболее совершенные нормы, ценности социального взаимодействия. Б. Дземидок писал: «Насмешка и шутка становятся санкцией, принуждающей соблюдать обычаи и общепринятые нормы, а также своего роди репрессией против индивида, совершившего антиобщественный поступок. Стыд, вызванный публичным осмеянием, будит желание загладить вину, преодолеть недостатки и снискать уважение соплеменников» [3]. Публичное осмеяние выступало в роли социальной санкции. О подобном свидетельствуют исследования К. Леви-Стросса, Б. Малиновского, П. Радина, Э.Б. Тайлора, В. Тернера и многих других ученых, занимавшихся изучением социальных норм архаичных обществ.

Смеху приписывалась способность не только повышать жизненные силы, но и пробуждать их. Данная функция смеха касалась как жизни человека, так и жизни природы.

Смех возникает в контексте практики первобытно-родового строя. В данный период возникает генетически первичный комплекс знаний, который можно было бы назвать «ритуальный смех». Его внутреннее строение можно представить схемой «смерть - смех - жизнь». Смех в ней выступает как необходимый элемент превращения смерти в жизнь и часто - как эквивалент самой жизни. Там, где смерть - должен быть смех (для появления новой жизни), а там, где смех - там жизнь. Данный первичный комплекс данного созвездия и определяет его функцию, которая пройдет затем через века - создание новой жизни. И неважно, будет ли это рождение богов, людей, животных или растений, эта функция останется.

Земля в античности воспринималась как женский организм, а урожай - как разрешение от бремени. Фаллические процессии античности представали

социальным действом. Реакцией общества на них и выступал смех. Смех выполнял важную социальную функцию: он означал, что люди своим шествием могут оказать воздействие на урожай. (Примечательно, что к таким процессиям относят происхождение комедии.)

Осмысление смеха как живительной силы проявляются не только в античной культуре, но и в более ранних представлениях, относящихся к родовому строю. К примеру, у древних якутов был культ богини родов Ийесхит. Особенность богини проявляется в том, что она помогает роженицам при помощи сильного смеха, побеждая им страх и боль. У некоторых народов и племен смех являлся необходимым элементом обрядовой деятельности, в особенности, в обряде посвящения при наступлении половой зрелости, сопровождая момент нового в символическом отношении рождения посвящаемого. Смех в некоторых культурах считался помощником в ритуале воскрешения, в прямом и переносном смысле. В якутских обрядах после поимки животного на охоте смеялись, чтобы так возродить убитого зверя, даровать ему новую жизнь и содействовать тем самым его вторичной поимке. Характерным примером является обычай населения Сардинии убивать стариков, сопровождающийся защитной и символической реакцией смеха. Смех сопровождал переход из смерти в жизнь: смех при убийстве превращал смерть в новое рождение, что уничтожало убийство как социальный факт и утверждало важность ценностно-символического.

Смех выполнял позитивную роль, оказывая существенное влияние на развитие человека. Отождествление смеха и света закрепилось в социальной (и культурной) традиции. Л.В. Карасев полагает, что свето-смеховой словарь древности был основательно усвоен последующими эпохами. Так проявляется в своем роде культурная преемственность, в ходе которой утверждается символика подобной тождественности.

Помимо функции смеха, позволяющей удостоверять позитивно значимые ценности, важно отметить роль смеха в интеграции членов общества. Цель социального взаимодействия с опорой на смех - достижение взаимопонимания, утверждение важнейших ценностей социальной интеракции, межиндивидного взаимодействия. Смех позволяет членам общества достигнуть оптимального социального взаимодействия, поскольку посредством утверждения символического пространства смеха человек приходит к единой смысловой, ценностной системе оценок действительности, достигает сплоченности, органичной целостности, гармоничного взаимодействия внутри группы. Смех способствует достижению единения членов общности в достижении целей (для не принимающих и не разделяющих пространство смеха может служить основанием дезинтеграции).

Первым в ряду философов, уделивших внимание изучению смешного, был Платон, который высказал отрицательное отношение к юмору. В трактате «Республика» им рассмотрены отрицательные последствия безумного смеха. В «Филебусе» смешливому человеку приписываются только пороки. Смешливые люди представляют себя более богатыми, красивыми, умными, чем они есть на

самом деле. Платон считал юмор негативным явлением, так как данное чувство основано на злобе и зависти, в особенности смех, вызванный несчастьем или неудачей других, или насмешки над стоящими ниже по положению. Платон не сделал попытки объяснения природы смешного, но пришел к выводу, что смех в силу своей негативной сущности и отрицательной роли в обществе может иметь серьезные последствия, в том числе для жизни целого государства.

Аристотель полагал смех также отрицательным явлением. Для него смешное - некоторая ошибка и безобразие (никому не причиняющее страдание и ни для кого не пагубное). Все многообразие теорий комического обращено к формуле Аристотеля: смешное - часть безобразного. Аристотель убежден, что в основе теории комизма и смеха находится отклик на отрицательную ценность. Главное в идеях Аристотеля - ценностная ориентация смеха.

В «Риторике» Аристотеля говорится о том, что шутка является проявлением образованного высокомерия. Философ выделял две главные черты комического: «Смешное - некоторая ошибка и безобразие, никому не причиняющее вреда и ни для кого не пагубное» [1]. Аристотель стал одним из первых, кто заговорил о понятии эффекта неожиданного или триггерного смеха, идея которого была надолго забыта и проявилась только лишь в работах Канта и Шопенгауэра. Кроме того, Аристотель, в отличие от Платона, считал, что в умеренных количествах юмор может быть уместным и полезным.

В то же время в античности существовали уникальные проявления смеха. Кинизм – еще одно явление социальной и культурной жизни античности, утверждающее смех действенным приемом, позволяющим преодолевать негативные явления действительности. Основа кинизма – сатирический смех, эпатаж. Кинизм – уникальное явление жизни, посредством которого утверждалась возможность преодоления социальных, идейных стереотипов через появление права на индивидуальность, оригинальность, эгалитарность.

Диоген получил прозвище «Безумствующего Сократа» благодаря эпатирующему образу жизни, остроумию, сарказму. В поздней античности о Диогене складывались легенды, согласно которым он – идеальный философ своим смехом разрушал социальные устои. Специфика практической философии Диогена проявляется в сознательной эксцентрике, эпатажном поведении, отражающем негативность общепринятых норм. Кинизм позволял роскошь жить в наличном мире, но при этом действовать в нем по законам более правильного, пренебрегая устоями, искажающими действительность. Смех кинизма над социальным порядком - смех над его ограниченностью.

Менипп – один из ярких представителей кинизма. Его называли «Серьезно-смешным». Уникальность фигуры – в соединении смеховой литературной линии, фольклора и философии. С именем данного философа связано возникновение литературно-смеховой традиции, которая выразилась в римской сатире, в работах Лукиана, в византийском творчестве, более поздней западноевропейской традиции в творчестве Эразма, Рабле, Вольтера.

Проследив историю изучения и концепции юмора, можем сделать вывод о том, что великие античные философы рассматривали юмор в эстетическом

аспекте и как элемент риторики. Некоторые ученые считали, что в основе юмор лежит нечто безобразное и злое. Однако, несмотря на отрицательную трактовку юмора, в античной культуре смех являлся живительной силой, радостной стихией, которую с удовольствием воспринимали люди. Юмор был в комедиях, в литературных трудах. Божественному смеху отводилась роль творения Мира: «Когда бог смеялся, родились семь богов, управляющих Миром. Он разразился смехом второй раз - появились воды» [5]. Народный смех звучал и в Древнем Риме, он имел во многом ритуальное значение, чествовал производительные силы жизни и торжество плотского начала в человеке [4]. Этот парадокс позволяет сделать заключение о том, что смех имел важное значение в жизни античного человека, несмотря на то, что комическое считалось негативным явлением и связывалось с пороками и отрицательными чертами людей.

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель. - СПб., 2000.

2. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. - М., 1990.

3. Дземидок Б. О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1974. - 223 с.

4. Федь, Н.М. Искусство комедии или смех сквозь слезы / Н.М. Федь. - М., 1978.

5. Шантепи, Д.П. де ля Соссей. Иллюстрированная история религий: в 2 т. / Д.П. Шантепи де ля Соссей. – СПб., 2008. – Т. 2.

6. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor / V. Raskin. – Boston, Lancaster, 1985.

7. Veatch T.C. A Theory of Humor // Humor, the International Journal of Humor Research. – 1998. – №2.

8. Wilson, C. P. European monographs in social psychology: Vol. 16 / C.P. Wilson // Jokes: Form, content, use and function. London: Academic Press, 1979.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОГРАММЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА «ПРИОРИТЕТ 2030»

Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор,
Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Целью программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» является актуализация ресурсов для обеспечения интеграции российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации [1]. Процесс экономико-образовательной интеграции подразумевает повышение научно-образовательного потенциала университетов и научных организаций, а также ориентирован на участие образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации.

Различные треки грантовой составляющей программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», а именно, «Исследовательское лидерство», «Территориальное и отраслевое лидерство» ориентированы на актуализацию кадрового потенциала образовательных организаций. Приоритетным направлением в раскрытии кадровых ресурсов университетов является подготовка конкурентоспособного проектно-ориентированного студенчества и, прежде всего, магистров инженерно-технических направлений и профилей.

Особое внимание в настоящее время уделяется подготовке инженеров и IT-специалистов в соответствии с предложениями совета по стратегическому развитию и национальным проектам на 2023 год. Эти предложения взаимодействуют с направлениями подготовки студентов в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Имеются в виду студенты, обучающиеся по специальностям и направлениям в IT-сфере, а также тех, которые не относятся к IT-сфере, но вовлечены в образовательные программы на цифровых кафедрах.

Известно, что IT образование органично связано с лингвистической подготовкой студентов в виду специфических особенностей IT-сферы. Знание иностранных языков и, английского, в частности, обеспечивает в большей мере успешность подготовки IT-специалистов.

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».

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

Главной сущностной характеристикой коммуникации является информационное взаимодействие как отдельных личностей, так и социальных групп. Коммуникация, как процесс и результат многоканального обмена информацией, подразумевает взаимопонимание, и, следовательно, обратную связь [3,4].

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. Создание обучающей виртуальной реальности и использование технологий симуляции в профессиональной деятельности существенно расширяет пространственно-временные рамки учебной деятельности.

Обучение на основе информационных технологий предоставляет возможности 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 [2];

– 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;

– проектная деятельность, активизирующая готовность магистранта к профессионально направленной самореализации;

– глобальная ориентация на английский язык – язык XXI века, осуществляющая интеграцию России в мировое научное пространство.

Приведем пример лингвистической подготовки магистров направления 09.04.02 «Информационные системы и технологии», профиль «Искусственный интеллект в промышленности». Как отмечалось выше, основой лингвистической подготовки является развитие университетской компетенции УК-4, содержание которой в полной мере раскрывает цель освоения дисциплины «Деловой иностранный язык», то есть осуществление академического и профессионального взаимодействия с использованием современных коммуникативных технологий.

Содержание разделов дисциплины актуализирует умения магистров репрезентативно представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности, перспективы внедрения авторских научных разработок, которые востребованы в экономико-промышленной сфере региона и отвечают современным запросам.

В ходе овладения способами и приемами делового общения на английском языке магистры реализуют коммуникативную компетенцию в рамках публичной речи, участия в научно-практических конференциях.

Наиболее актуальными для реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» и, соответственно, обсуждаемыми в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык», являются авторские научные исследования, акцентирующие такие аспекты, как:

- развитие искусственного интеллекта в различных сферах экономики и бизнеса;
- перспектива машинного обучения;
- алгоритмизация обучения;
- цифровизация, совершенствование средств цифровизации, проблемы внедрения цифровизации.

Обратимся к некоторым примерам научных разработок магистров группы 22 ИСТ(м)ИПП, которые в перспективе могут стать базой для внедрения start up:

- Цифровой двойник буровой установки на основе нейросистем.
- Алгоритм машинного обучения и задачи реконструкции трёхмерных объектов.
-Исследование генеративного дизайна машиностроительного производства.
- Обеспечение безопасности моделей on-line обучения.
- Разработка траекторий адаптивных систем обучения.
- Перспективы развития искусственного интеллекта в маркетинговой сфере.

В рамках направления подготовки 15.04.02 Технологические машины и оборудование (профиль «Машины и аппараты нефте- и газоперерабатывающих предприятий») студентами представлены следующий разработки:

-Исследование разрушения резинотехнических изделий нефтегазодобывающего оборудования в процессе эксплуатации.
- Применение новых технологий нефтеизвлечения.

- Катодная защита для трубопроводных систем.
- Цифровое преобразование нефтяной и газовой промышленности.
- Технология удаления сероводорода из потоков природного газа.

Приведенные примеры авторских научных разработок магистров с обращением к иноязычным источникам информации свидетельствуют о реализации их научно-исследовательского потенциала и, следовательно, имеют перспективу апробации и внедрения в производственную сферу региона и страны. Лингвистическая подготовка обогащает кадровый ресурс университета в лице магистров, раскрывает большие возможности в актуализации исследовательского лидерства вуза, что, соответственно укрепляет кадровую вовлеченность в реализацию программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет2030». – www base. garant.ru.
2. Письмо Минобрнауки России от 21.01.2019 №МН-21/222 «О применении актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования».
3. 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.
4. Сахарова, Н.С. Принципы реализации универсальной компетенции в лингвистической подготовке магистров инженерно-технических направлений / Н.С. Сахарова, О.В. Кабанова // Глобальный научный потенциал. – 2022. - №5 (134). - С.45-49.

ВЛИЯНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПРЕССИИ НА УСТНЫЙ ПЕРЕВОД ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Синалиева Ю.И., Путилина Л.В., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Быстрый темп современной жизни требует от людей умения лаконично, сжато и кратко излагать свои мысли из-за огромного количества поступающей из разных источников информации с целью ее запоминания, обработки и дальнейшего использования. Языковая компрессия в целом и фонетическая компрессия в частности чаще всего используется в разговорной устной и письменной речи из-за стремления людей быстрее передать информацию в СМС-сообщениях, голосовых сообщениях, также данный прием широко используется в сфере рекламы, где внимание потенциальных покупателей можно привлечь только короткими, яркими и емкими лозунгами.

Цель статьи – рассмотреть понятие фонетической компрессии и определить ее влияние на процесс устного перевода.

В 1960-х годах А.А. Харкевич стал первым ученым, в чьих трудах был упомянут термин «компрессия» (лат. comperssio – сжатие). А.А. Харкевич считал, что компрессия – это сжатие речевого сигнала без потери объема содержащейся в ней информации [6].

Проблемой языковой компрессии занимались такие исследователи, как А. Мартине, П. Пасси, Г. Суит, А.Т. Кривоносов, М.В. Никитин, Л.В. Мурзин и др.

Одним из первых ученых-лингвистов, обративших внимание на вопрос так называемой экономии языка, являлся А. Мартине. Он считал, что существует некоторое противоречие между огромным стремлением человека к постоянному выражению собственных мыслей и потребностью к сведению его умственной и физической деятельностью к минимуму [3]. Таким образом экономия языка, языковая компрессия, включает в себя избавление от лишней информации, которая перегружает мозг и не влияет на основное содержание того или иного суждения.

А.Т. Кривоносов, в свою очередь, утверждал, что суть языковой компрессии заключается в следующем: любая, в том числе самая сложная мысль, может быть выражена простыми языковыми формами без потери общего смысла или важных содержательных элементов [2].

Языковая компрессия может затрагивать различные уровни языка: фонетический, морфологический и синтаксический. Языковая компрессия она находит наиболее частое употребление в условиях звучащей речи, когда скорость передачи информации играет более важную роль, чем стремление к употреблению полных и развернутых предложений с содержанием

второстепенных членов предложения и различных изобразительно-выразительных средств.

Фонетическую компрессию, как разновидность языковой экономии, рассматривали такие зарубежные ученые как П. Пасси и Г. Суит. П. Пасси утверждал, что разговорная речь находится в постоянном поиске «легких артикуляций», более того, этот процесс происходит неосознанно. Г. Суит выдвинул идею о том, что выпадение ряда звуков в процессе говорения не мешает восприятию и не нарушает целостности высказывания [1].

Фонетическая компрессия подразумевает под собой выпадение звуков, стяжения слогов за счет упрощения их структуры. Так, например, во французском языке есть много слов, которые подверглись данному явлению за счет аббревиации, усечения, и афереза: radioraphie → radio, réfrigérateur → frigo, afro → africain, dictionnaire → dico, musique → zizique, prison → zonzon [5].

Кроме этого, во французском языке есть такое фонетическое явление, как беглая [ə]. Эта фонема имеет свойство «выпадать» в речи, способствуя увеличению скорости говорения: je suis en retard – [ʒ(ə)-sɥi-zɑ̃-r(ə)ta:r], on se voit demain – [ɔ̃-s(ə)-vwa-d(ə)mɛ̃] [4].

В современном французском языке фонетической компрессии подвергаются наиболее частотные фразы, так фраза «je ne sais pas» в условиях быстрой устной речи звучит как [ʃpɑ] за счет опущения отрицательной частицы «ne», окончания в глаголе «sais» и ассимиляция по глухости [ʒ] и [s], в последствие чего появляется звук [ʃ].

В устной речи франкофоны повсеместно опускают звук [ə], а в письменной букву «e» (например, во фразе «qu’est-ce que c’est» за апострофом скрыты две буквы «e»: que+est-ce становится qu’est-ce, а ce+est – c’est). В соответствии с данной тенденцией франкофоны не произносят не только «e», но и «u»: «tu es» в современном французском языке пишут и произносят как «t’es».

Фонетическая компрессия, как способ языковой экономии, позволяет слушающему быстрее воспринять информацию, а также приложить меньше усилий говорящему, что влияет на устный перевод.

Устный перевод осложнен тем, что он происходит в режиме реального времени, а значит, сообщение необходимо быстро передавать и получать, поэтому в процессе устного перевода к языковой (фонетической) компрессии может прибегнуть не только оратор, но и переводчик, что позволяет первому быстро изложить мысль, не прикладывая много усилий, а второму – быстрее и проще воспринять информацию на слух [1].

Необходимо отметить, что в условиях последовательного перевода и синхронного перевода целесообразность и частота употребления языковой компрессии переводчиком, в том числе фонетической, варьируется. При последовательном переводе темп речи переводчика должен быть быстрее темпа речи оратора для успешной передачи точной информации, однако в большинстве своем цель коммуникации может быть достигнута исключительно

за счет быстрого темпа речи самого переводчика и отсутствия в переведенной им речи пауз хезитации, звуков, с помощью которых заполняют длинные паузы, по причине неспособности до конца закончить предложение.

Синхронный перевод позволяет переводчику более часто обращаться к экономии языка за счет отсутствия достаточного времени для запоминания и воспроизведения всей озвученной информации. Данный вид устного перевода также не допускает злоупотребления фонетической компрессией и слишком быстрого темпа речи переводчика. Это происходит по причине риска возникновения длительных пауз в переводе, в которых оратор продолжает говорить, а переводчик уже прекратил переводить. В таких случаях у слушателей возникает ощущение, что речь переведена максимально неточно и неполно, что за счет чрезмерного сжатия мысли, является правдой.

Однако в сфере устного перевода нейтрального или официально-делового стиля речи постоянное обращение переводчика к фонетической компрессии может привести к неполной передаче важной информации, необходимой для понимания точного смысла высказывания. Более того, чрезмерное стремление быстрее передать ту или иную информацию посредством ее максимального сжатия может помешать переводчику качественно выполнить свою работу, что скажется на его имидже.

В процессе устного перевода разговорного стиля неопытный переводчик также может столкнуться с рядом проблем, связанных с непониманием слов и словосочетаний, произносимых оратором (носителем языка), которые подверглись фонетической компрессии. Следовательно, при изучении дисциплины «Устный перевод» необходимо знакомить обучающихся с частотными видами фонетической компрессии в современном французском языке.

Таким образом, фонетическая компрессия может одновременно и помочь, и навредить переводчику в процессе устного перевода с французского языка на русский. Использование такого вида компрессии носителем языка значительно сокращает время передачи сообщения, что позволит переводчику запомнить больше информации на французском языке и передать ее на русском языке. Однако фонетическая компрессия может привести к недопонимаю между участниками коммуникативного акта и усложнить процесс устного перевода.

Список литературы

1. Костюшкина Г.М. Компрессия информации как проявление закона экономии в языке (на материале текстов рекламы) / Г.М. Костюшкина, Е.А. Шагланова// Вестник МГЛУ. Филологические наука. Когнитивные аспекты языка и речи. 2015. Вып. 22 (708). С. 24-40.

2. Кривоносов А.Т. Мышление – без языка? Экономия языковой материи – закон процесса мышления// Вопросы языкознания. – 1992. – №2. с. 69-83.

3. Мартине А. Основы общей лингвистики//Новое в лингвистике. – М.: Издательство иностранной литературы. – 1960. с. 365-565.

4. Синицын В. В. К вопросу об экономии языковых средств во французской разговорной речи // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2009. Вып. 2. С. 273-278.

5. Толстолуцкая Е.В. Классификация основных способов компрессии информации в текстах малого формата современной французской прессы / Е.В. Толстолуцкая, Ю.Г. Синельников // «Научные ведомости БелГУ». Серия Гуманитарные науки. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2012. – № 18 (137). Выпуск 15. – С. 124-129.

6. Харкевич, А.А. О возможности сжатия спектра сигнала [Текст] / А.А. Харкевич. – Электросвязь. – 1957. – №4. – С. 3-11.

«СОСТАВЛЯЮЩИЕ» ПОНЯТИЯ ДРУЖБА В ПОСЛОВИЦАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Скоморохова С. В., канд. филол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Лингвисты давно обратили внимание на необыкновенную ёмкость и внутреннюю сложность пословиц русского языка. Небольшие по компонентному составу, пословицы становятся художественными произведениями с точки зрения отражаемых ими реалий – быта, нравов, норм поведения людей. Эти изречения ярко, чеканно, иносказательно, в раз и навсегда определённой форме фиксируют неповторимую характеристику реальной действительности. По картине мира, хранящейся в пословицах того или иного народа, можно многое понять о специфике его национальной культуры и мировосприятия.

В своём диссертационном исследовании «Концепт «Дружба»: системный и функционально-когнитивный анализ» О. А. Арапова производит комплексный анализ концепта «дружба», используя в качестве материала для исследования лексико-фразеологические единицы семантического поля «Дружба», лексемы этимологического гнезда с корнем *друг*, паремические, афористические контексты [1]. Обращение к внутренней форме пословиц поможет определить закономерности мышления людей одной эпохи, так как, по словам В. Гумбольдта, «язык является великим средством преобразования субъективного в объективное, переходя от всегда ограниченного индивидуального к всеобъемлющему бытию» [2].

Цели данной статьи – рассмотреть содержательную часть понятия *дружба*, отражённую в пословицах русского языка; показать роль образного строя, или основания, паремий, опирающегося на словный характер компонентов, в формировании и реализации значений, фиксирующих такую духовную ценность русской национальной личности, как дружба; показать, как лексические единицы языка – компоненты русских пословиц –транслировали важные культурные смыслы, выражающие этические законы и модели поведения.

В языке русской культуры сохраняются в виде созданных русским народом пословиц представления поколений прошлых эпох об отношениях между людьми, называемых дружбой. В течение многих столетий в результате оценки людьми реальности, осмысления происходящего, опыта их общения и взаимодействия происходил процесс закрепления и воплощения в словах и в устойчивых выражениях смыслов, отражающих мораль, традиции, ценности народа. Лексико-фразеологический фонд языка даёт ответ на многие вопросы, например, как и почему возникало называемое понятие, как воспринималось оно в разные эпохи, какими смыслами наполнялось. В данной статье, анализируя внутреннюю форму русских пословиц, содержащих компоненты «дружба», «друг», попытаемся выявить глубинное содержание понятия

«дружба», а через это понятие – проявления духовно-нравственного мира человека. Материалом для нашего исследования послужили пословицы, выписанные из словаря пословиц В. И. Даля [3], и лексемы из «Словаря русского языка XI-XVII» [4], помогающие раскрыть сущность отношений между людьми, называемых дружбой. Проанализировав достаточное количество пословиц, содержащих в качестве компонентов лексемы «дружба», «друг», мы выделили четыре группы пословиц, которые формируют и обобщают признаки важнейшей жизненной ценности – дружбы: в первой группе объединяются пословицы, утверждающие ценность существования дружбы в жизни людей; во второй – называющие качества настоящего друга; в третьей – определяющие способы проверки настоящей дружбы; в четвёртой – содержащие советы и предостережения с целью сохранения дружеских отношений.

Рассмотрим материал, предоставляемый пословицами, посмотрим, что вкладывает народ в понятия, называемые словами «дружба», «друг», и покажем исторические корни их лингвистического выражения.

«Центральным постулатом этической модели дружбы является признание дружеских отношений величайшим благом, счастьем и необходимым условием полноценной человеческой жизни» [1], «друг является нравственным мерилом человека, нравственным судьей, с мнением которого человек соотносит свои поступки» [1].

Дружба как феномен социальных отношений нашла яркое выражение в пословичном составе русского языка, потому что это явление связано с жизнью каждого человека и в жизнь каждого человека настоящая дружба вносит бескорыстные отношения – доверие, утешение, уважение. «Дружба не только удовлетворяет естественное стремление человека к общению, но и направлена на его морально-нравственное совершенствование, а истинной дружбой могут быть связаны только люди, обладающие высокими нравственными качествами» [1].

Говоря о древнейшем значении корня *друг,* историки языка сравнивают его со многими словами в разных родственных языках и приходят к выводу, что оно находится в родстве с корнем, обозначавшим *дерево*; значит, понятие *друг* – связано с понятиями «*крепкий, прочный, как дерево*». В древнерусских текстах *другъ* имело значение «*другой человек, ближний*», употреблялась и краткая форма прилагательного *другой,* которая имела значение – «*иной, другой, не этот; ещё один*». Слово *друг* в древнерусском языке обозначало и верного соратника в деле, поэтому именно общностью дела и стал определялся характер дружбы. Во всех славянских языках *друг* и *другой* связаны общностью происхождения от одного глагольного корня, и это доказывает, что и слово *друг* у древних славян в родовом обществе имело значение чисто военное: *друг* – «*тот, кто следует за тобой, спутник*», то есть *друг* – это человек, с которым находишься в добрых отношениях. С течением времени появлялись и другие слова, развивавшие образное значение «соратники в походе», например, появилось слово «*товарищ»* – тот, кто с тобой в одном «товаре», т.е. в торговой

поездке, временный друг, который связан с тобой всеми трудностями и невзгодами пути. В 1348 г. Стефан Новгородец «съ своими другы осмью приидох въ Царьград» [4]; слово *другъ* означает здесь «товарищ».

Понятие *дружба* всегда было связано с проявлением доброго отношения одного лица к другому, об этом свидетельствуют и однокоренные слова, например, *дружество* – «дружба, дружеские чувства» (*Аще бо кто, друга искрънягo имея... таковую к нему любовь и дружство стяжить, яко ниже во дне, ниже в нощи хощеть разлучитися от него. ВМЧ, Дек. 1-5, 412. XVI в. Бои красенъ мужеством, а приятель дружествомъ. Сим. Послов., 83. XVII в.*) [4]; дружительно – «доброжелательно, дружелюбно» (*Потому мы дружително просимъ, чтобы вы намъ о томъ деле добро учинили. Швед, д., 59. 1559 г.*) [4]; *дружити* – «проявлять доброжелательство, усердие» (*А мы вашему гостю такоже здесе дале путь, куды и переже сего не бывало, а вамъ дружа своимь суседамъ. Ревел, а. II, 2. X V в.*) [4]. В словаре В.И. Даля понятие *друг* толкуется как «такой же, равный, другой я, другой ты; ближний, всякий человек другому; близкий человек, приятель, хороший знакомый» [3].

В языке средневековой Руси осмысление понятия «друг» усложняется за счёт приращения новых смыслов, за счёт появления в этом семантическом поле новых слов: *приязнь* – «дружба, преданность» (устойчивые выражения *заходити въ приязнь* – устанавливать дружеские отношения, *быти во приязнь кому-либо* – «быть преданным кому-либо»; второе значение у слова *приязнь* – «друг, приятель» [4]. И появляются новые слова в данном семантическом поле: *приязньство* – «преданность», *приязнивый* – «испытывающий приязнь, добрые чувства к кому-либо; благожелательный», *приязнѣйший* – «самый приятный, дружественный кому-либо». (*Святополк пришедъ Вышегороду ночь отаи призъва Путьшю и вышегородьскыѣ мужѣ и рече имъ: повѣдите ми по истинѣ приязньство имѣете ли къ мнѣ. Путьша рече: вьси мы можемъ главы своя положити за тя. (сказ. Бор. Глеб.) Усп.сб., 46 XII-XIII вв.*) [4]. Слово *приятель* первоначально имеет значение «друг» и «сторонник, единомышленник», а однокоренные слова демонстрируют положительные признаки, характеризующие понятие *дружба*: *прияти* – «1) любить, доброжелательствовать; 2) заботиться, иметь попечение; 3) быть преданным, верным», *приятельно* – «любезно, по-дружески», *приятельский* – «дружеский», *приятливый* – «приветливый, добрый», *приятно* – «приветливый, добрый», *приятельство* – «дружба, приязнь, благосклонность; преданность», *приятство* – «дружба, расположение», *приятельствовати, приятствовати* – «быть другом, доброжелательствовать» [4].

Лексические материалы языка средневековой Руси обнаруживают то, что для русских людей с самой древности *дружба* – это кладезь многообразия проявлений доброго общения, в нём и правда, и искренность, и верность, и стойкость, и благосклонность. В языке русской национальной культуры *дружба* представляется духовной ценностью, а *друг* – человеком, который проявляет приветливость, доброту, преданность, благосклонность, бескорыстие. Все эти качества и отношения и созидают дружбу, и мы до

настоящего времени воспринимаем это понятие как духовную ценность, которая создаётся человеком и раскрывается во внутреннем и внешнем мире человека как результат утверждения его в мире, как результат его связи с другими людьми.

Рассмотрим *первую группу* пословиц, называющих основы высокой значимости дружеских отношений, утверждающих ценность существования дружбы в жизни людей. Первоисточник дружбы – общение. Оно помогает создавать дружбу, основанную на духовной красоте, интеллектуальном богатстве, истине, добре, бескорыстии (*кто друг прямой, тот брат родной; друг – ценный клад, недругу никто не рад*). Проявляется дружба прежде всего в готовности помочь другу в беде (*коня в рати узнаешь, а друга – в беде; друг познаётся в несчастии; без беды друга не узнаешь*), в деле (*где дружба прочна, там хорошо идут дела; не в службу, а в дружбу*), во взаимопонимании и взаимопомощи (*что есть – вместе, чего нет – пополам; не бывает дерева без ветвей, славы – без соратников и друзей; веселишься, ешь, да пьёшь – так любой дружок хорош, а в день горя хороша только близкая душа*).

Дружба – человеческий феномен, который воспринимается как некая *совокупность духовных приобретений* человека. Ценность дружбы заключается в том, что она, имея большую силу, делает дух людей сильным (*где дружбой дорожат, там враги дрожат*), помогает противостоять многим жизненным трудностям и лишениям (*два горя вместе, третье пополам*); дружба является надёжной опорой в любых жизненных ситуациях (*добрый друг лучше ста родственников; кто друг прямой, тот брат родной*), и человек может научиться быть верным и себе, и другим людям, и данному слову, то есть дружба способствует духовному росту личности человека (*вместе и беда легче переносится; будете друг за дружку держаться – можете ничего не бояться; в дружбе правда; одному пьяно, да не мило, с другом и хмельно, да умно; нет друга – так ищи, а нашёл, так береги*).

Дружба украшает мир человека, наполняет его жизнь *богатой палитрой чувств*: чувством единения (*доброе братство милее богатства; крепкую дружбу и топором не разрубишь; в согласном стаде и волк не страшен*), сопереживания (*в недруге стрела, что во пне, а в друге, что во мне; два горя вместе, третье пополам*), правдивости (*кто друг прямой, тот брат родной; дружба крепнет правдой; дружба крепка не лестью, а правдой и честью*).

Дружба – человеческий феномен, который воспринимается *как интеллектуальная энергия человека*. Дружба приносит спокойствие в жизнь каждого, уверенность в том, что мысли и взгляды будут поняты другом правильно. Именно поэтому так ценны дружеские отношения: *друг денег дороже; друга на деньги не купишь.*

Отсутствие настоящих дружеских отношений порождает одномерную, посредственную, бесцветную, духовно ограниченную жизнь (*кто не испытал дружбы, тот не жил; человек без друга что земля без воды; человек без друзей что сокол без крыльев; без друга – сирота, с другом семьянин; без друга – на сердце вьюга; без друзей человек беден*). «Центральным постулатом этической

модели дружбы является признание дружеских отношений величайшим благом, счастьем и необходимым условием полноценной человеческой жизни», «друг является нравственным судьей, с мнением которого человек соотносит свои поступки» [1, 27].

Реальные взаимоотношения между людьми, которым приходится часто общаться, например, в силу ведения ими совместного дела, тоже называются в языке дружбой, но, если они характеризуются неискренностью, эгоистичностью или лишь стремлением получить выгоду, то такие отношения русское национальное сознание воспринимает как дружбу ложную. Итак, дружба – это такие отношения между людьми, которые, зарождаясь на основе общности интересов и духовной близости, развиваются как отношения высшей нравственной ценности – на искренности, взаимопонимании, взаимовыручке, уважении, преданности.

Рассмотрим *вторую группу* пословиц, в которых сообщаются качества настоящего друга, закреплённые в русском национальном сознании. В русском национальном сознании друзья – это люди, имеющие общие интересы, общие убеждения, одинаковое мировосприятие, это люди, отношения между которыми строятся на искренности, доверии и бескорыстии. Пословицы подтверждают, что *друг* – родственная душа, человек, с которым разделяешь общие ценностные ориентации, который может поддержать и помочь даже не находясь рядом (*для дружбы нет расстояний*); это человек искренний (*не тот друг, кто мёдом мажет, а тот, кто правду в глаза скажет; недруг поддакивает, а друг спорит*), надёжный (*старый друг лучше новых двух; для друга и семь вёрст не околица*), верный (*верный друг любит до смерти; больше той любви не бывает, как друг за друга умирает; верный друг – редкая птица*), честный (*кто любит лгать, того нельзя в друзья брать; не тот друг, кто мёдом мажет, а тот, кто правду в глаза скажет*), человек, готовый в любое время прийти на помощь, защитить (*дружбу водить – так себя не щадить; для хорошего друга не жалко ни хлеба, ни досуга; доброе слово – тоже помощь*). Итак, названные в пословицах качества отношений – честность, бескорыстие и уважение, готовность разделять взгляды друг друга и в нужное время прийти на помощь – это качества, которые могут выступать индикаторами настоящих дружеских отношений.

Третья группа пословиц по выражаемому ими общему значению связана со способами проверки настоящей дружбы. В русском национальном сознании есть понимание того, что дружба – хрупкий организм, она при известных обстоятельствах может разрушиться (*на частую дружбу часто раздружье; не давай денег – не теряй дружбы; дружба от недружбы близко живёт; правду говорить – друга не нажить*). Русский народ говорит в своих пословицах, что дружба проверяется совместным преодолением бед и лишений (*друзья познаются в беде*; *два горя вместе, третье – пополам; друг познаётся в несчастии; друг познаётся на рати да при беде; коня в рати узнаешь, а друга в беде; друга в верности без беды не узнаешь*), в процессе решении трудных жизненных задач (*друга узнать – вместе пуд соли съесть; жить заодно,*

делиться пополам). Пословицы предупреждают, что дружбе могут мешать и распри бытового характера, и обидные речи (*ветер рушит горы, а слово – дружбу; дурное слово друга делает недругом; межи да грани – ссоры да брани; пили, ели – кудрявчиком звали, попили, поели – прощай, шелудяк*), а также неправильно воспринимаемые финансовые отношения (*немного друзей, коли денежки есть; будь друг, да без убытку; золото познаётся огнём, а друг – золотом*).

В четвертую группу пословиц мы включили те, которые по общему значению представляет собой советы и предостережения для сохранения дружеских отношений. В условиях, когда основой жизни становятся прагматические установки, многие традиционные нравственные ценности, в том числе и проявляющиеся в дружеских отношениях, могут исчезать. Русские пословицы предупреждают, что не отвечающие нравственности прагматизм, корысть, безразличие или принижение человека начинают обесценивать дружбу как ценностное понятие (*не сошлись обычаем, не бывать дружбе; трусливый друг опаснее врага: врага опасаешься, а на друга опираешься; неверный друг опаснее врага; без друга, который потерян, плохо, но плохо и с другом, который неверен*). Друг может совершать ошибки, но мысли, взгляды на добро и зло – у друзей всегда одинаковые.

Дружба в традиционном языковом сознании является украшением человеческого общения, поэтому русские пословицы советуют правильно оценивать дружеские отношения (*не тот друг, кто мёдом мажет, а тот, кто правду в глаза скажет; без друга сирота, с другом семьянин; без хорошего друга человек не знает своих ошибок; дружба крепнет правдой*), призывают людей жить в дружбе (*жить заодно, делиться пополам; не держи сто рублей, держи сто друзей; какову другу чащу налил, такову и самому пить*).

Рассмотрим внутреннюю форму некоторых пословиц, создающую этические смыслы. Образ пословицы *не тот друг, кто мёдом мажет, а тот, кто правду в глаза скажет* создаётся противопоставлением действий *мазать мёдом* и *говорить правду*, понятий *мёд* и *правда*. В этой пословице компонент *мёд* связан с пищевым кодом культуры. Мёд – душистый, вкусный продукт, вырабатываемый пчелами из нектара цветков медоносных растений. *Мазать мёдом* – «льстить, угождать, говорить лишь то приятное, что человек желает услышать», при этом очень часто под льстивыми речами понимается желание скрыть правдивое отношение к человеку.

Компонент *правда* – это компонент, называющий этическую ценность русской культуры, имеющий значение «истинное, правильное», а следовательно, и справедливое. Об этом говорит и внутренняя форма имени существительного *правьда*, которое уже в старославянском языке осмыслялось как «справедливость». С древних времён, если судить по древнерусским памятникам письменности, *правда* имеет широкую сферу проявления – она является и мерой оценки подлинности, и мерой крепости дружеских отношений. Стремление к правде всегда сопровождалось стремлением установить добро и справедливость в жизни, и русские пословицы

подтверждают ценность правдивых отношений в дружбе, предупреждают: *кто любит лгать, того нельзя в друзья брать; ржа на железе, а неправда в человеке не утаится*.

Высокий статус *правды* поддерживается её связью с миром Божественного, а потому праведного (*правда* – «справедливость как свойство божественной сущности»; *по божьей правде* – «справедливо») [4]. Поэтому *правда* – высшее понятие идеального бытия, связывающее человека с Богом. Образ пословицы *дружба крепнет правдой* тоже содержит мысль о том, что пространство дружбы должно быть связано с правдой, потому что правдивость – это свидетельство духовного начала в человеке, его моральной силы.

Образ пословиц *Дурное слово друга делает недругом; ветер рушит горы, а слово – дружбу* создаётся на основе использования понятия «слово». Так же, как ветер оказывает слабое воздействие на горы, но может стать причиной разрушения горы, если станет частым явлением, так и *слово* может разрушать дружбу, если это слово станет высокомерным, холодным, демонстрирующим бесчувственность. В пословицах оно отождествляется с вербальным действием человека, с коммуникативной деятельностью. Лексема *слово* связана с ментальностью человека, с его способностью мыслить, думать, рассуждать, поэтому у лексемы возникло и символическое значение: *слово* – символ просвещения. У слова есть и сакральный смысл – *Слово* Бога, и он сохраняется в отдельных устойчивых сочетаниях (*живи по Слову, Слово свято, по доброму слову, разумное слово, веское слово*).

Коммуникативные ситуации, в которых реализовалось *слово*, могли быть связаны и с отрицательными социальными действиями. Словом и злословили, и вступали в прения, и произносили заклинания, в русской культуре *слово* выступало и как магическое средство. В древнерусском языке лексема слово имеет 28 значений [4], и одно из них – «хула, брань», и именно это значение реализуется в понятии «дурное слово» в пословице *Дурное слово друга делает недругом*.

Таким образом, выделенные в результате изучения семантики и внутренней формы русских пословиц «составляющие» понятия *дружба* позволили расширить наши представления о ценностях русского народа, о характерных и значимых категориях этики, формирующих нравственные основы человеческих отношений. Важнейшими «составляющими» настоящей дружбы в русском языковом сознании являются общие нравственные ценности, единые взгляды и устремления, правдивость и откровенность, возможность эмоционального обмена и полезного духовного роста. Именно по этим «составляющим» настоящей дружбы можно судить о качестве существующих отношений между людьми.

Список литературы

1. Арапова О.А. Концепт «Дружба»: системный и функционально-когнитивный анализ: Дисс.…канд. филол. наук: 10.02.01. М.: РГБ, 2005. 242с.

2. Гумбольдт В. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития. Избранные труды по языкознанию. М., 1934.

3. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 2004. 990 с.

4. Словарь русского языка XI-XVII вв. Вып. 1-28. М.,1975.

5. Алеференко Н.Ф. Проблема вербализации концепта: Теоретическое исследование. Волгоград: Перепена, 2003. 96 с.

6. Воркачёв С.Г. Страна своя и чужая: идея патриотизма в лингвокультуре: Монография. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 151 с.

7. Кабакчи В. В. Введение в интерлингвокультурологию : учебное пособие для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 250 с.

8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.

9. Колесов В.В. Отражение русского менталитета в слове // Человек в зеркале наук. Л., 1991.

10. Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремиологии) / под ред. Л.Г. Бабенко. М.: Азбуковник, 2017.

11. Кочнова К.А. Моделирование языковой картины мира: монография. Н.Новгород : НГПУ, 2015. 145 с.

12. Кочнова К.А., Чанчина А.В. Полевая модель «гость» в русском языковом менталитете // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 4 (58): в 3-х ч. Ч. 2.

13. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. С. 53-64.

14. Зыкова, И.В. Концептосфера культуры и фразеология: Теория и методы лингвокультурологического изучения. М.: Ленард, 2015. 380 с.

15. Русские пословицы и поговорки / под ред. В. Аникина. М.: Худож. лит., 1988. 431 с.

16. Русский ассоциативный словарь: в 2-х т. / Ю.Н. Караулов Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева и др. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – Т. I. – 784 с.

17. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград: Перемена, 2004. – 260 с.

18. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.

19. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к пониманию) // Славянское языкознание. XI международный съезд славистов. М., 1993.

20. Маслова В. А. Лингвокультурология. Введение: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / отв. ред. У.М. Бахтикиреева. М.: Издательство Юрайт, 2018. 208 с.

21. Маслова В. А.Странник в русской лингвокультуре: ценность, концепт, образ // Вестник РУДН. 2015. №3. 492 с.

22. Никитич Л.А. Культурология: теория, философия, история культуры : учебник. М.: Юнити-Дана, 2015.
23. Садохин А.П. Культурология: теория культуры : учебное пособие. М.: Юнити-Дана, 2015.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ОЦЕНИВАНИЯ ПЕРЕВОДА

Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Что касается классификации переводческих ошибок и методов оценивания самих переводов, то в литературе представлены самые различные методики оценивания, среди которых можно выбрать наиболее подходящие для конкретного занятия в соответствии с поставленными целями или рациональные с точки зрения преподавателя перевода. Но если принимать в расчет и самих обучающихся, то неизбежно возникает ряд вопросов: какие методы оценивания сами обучающиеся считают справедливыми и целесообразными; смогут ли обучающиеся самостоятельно исправить свои ошибки, соответственно, научиться на своих ошибках; в какой мере обучающиеся способны сами редактировать и оценивать собственные переводы. В настоящей статье представлено современное видение по вопросу классификаций переводческих ошибок и методов оценивания переводов с точки зрения зарубежных переводоведов.

Что считается переводческой ошибкой? К. Норд определяет переводческую ошибку как невыполнение переводческой задачи касательно определенных функциональных аспектов, т.е результат перевода можно оценить с точки зрения достижения заданной цели перевода. [6] Исходя из такого понимания переводческой ошибки, отрезок текста перевода считается верным или неверным только на основе соответствия заранее определенной функции или функциям переводного текста. Функция любого перевода определяется заказчиком перевода. Другими словами, переводческая ошибка - это нарушение заданной функции перевода. Х. Хёниг придерживается мнения, что переводческая ошибка имеет место там, где нарушена текстовая функция. [3]

Определение функции текста перевода (ТП) зависит от типа исходного текста (ИТ). В зависимости от преобладания той или иной функции (функции описания, обращения или выражения) К. Райс и Х. Фермеер выделяют три типа текста: ориентированные на содержание, на обращение и на форму. [11] Отсюда следует, что для каждого типа ИТ и функции ТП необходимо выделять специфичные переводческие ошибки, т.к. только одного критерия оценивания "верно/неверно" будет недостаточно. Исходя из такого понимания перевода функциональная точность или функциональная адекватность ТП [4] должна рассматриваться как критерий оценивания перевода и классифицирования переводческих ошибок.

В свою очередь, З. Купш-Лозерайт определяет переводческие ошибки как нарушения функции перевода, текстовой когерентности, норм, присущих

данному типу текста, узуальности, культурно- и ситуативно обусловленных конвенций и требований, а также языковых норм. [5]

Для оценивания переводов в учебных целях Э. Пим предлагает выделять бинарные и небинарные переводческие ошибки. Говоря о бинарных ошибках, оценивание осуществляется по шкале "верно/неверно", небинарные переводческие ошибки затрагивают варианты перевода, которые не являются неверными, но требуют улучшения. [8]

Интересным на наш взгляд являются рекомендации практикующим переводчикам Р. Штольце, она предлагает ориентироваться на такие критерии как ясность, точность и воздействие целого. Соответственно, выделяются три группы переводческих ошибок: ошибки, связанные с ясностью, точностью и воздействием текста перевода. Ошибки, связанные с ясностью передачи содержания Р. Штольце причисляет к категории "тематика"; ошибки, связанные с точностью передачи - к категориям "тематика" и "лексика", ошибки связанные с воздействием ТП - к категориям "лексика", "прагматика", "стилистика". [1]

Что касается обучения переводу необходимо принимать во внимание условия применимости данной классификации на каждом конкретном занятии, поскольку речь идет о предупреждении и исправлении ошибок. С этой цель. Р. Штольце предлагает следующее разграничение переводческих ошибок:

1 Gr - нарушения орфографии, грамматики и синтаксиса языка перевода, вероятно, из-за интерференции;

2 Si - смысловые ошибки, связанные с неправильным пониманием слова; опущение значимых отрезков текста, неверное применение терминологии, неправильная передача числовых данных, зачастую это ошибки, допущенные из-за невнимательности (тематика, лексика);

3 Ut - неясные фрагменты текста, отсутствие текстовой когерентности, неясный, нелогичный ход рассуждений (тематика);

4 As - стилистические ошибки, связанные с применением неузуальных выражений;

5 Tx - нарушение конвенций, характерных для конкретного типа текста, неподходящий стилевой уровень (стилистика). [11]

Что касается переводческих ошибок, то в современных работах по переводоведению представлены разнообразные классификации, выделяющие ошибки по различным критериям. Неоднородность переводческих ошибок просматривается на примере классификации К.Клауди, которая выделяет следующие критерии:

1 причина ошибки: ошибки, связанные с пониманием текста, с передачей содержания; ошибки при производстве речевого высказывания и ошибки по невнимательности;

2 степень передачи информации: текст перевода (ТП) по содержанию отличается от текста оригинала (ТО); ТП содержит больше информации, чем ТО; ТП содержит меньше информации, чем ТО;

3 лингвистические категории: лексические, морфологические, синтаксические ошибки и т.д.;

4 уровень ошибки: ошибки на уровне слова, предложения, текста; стилистические и прагматические ошибки. [8]

Оценивая выполненный перевод следует принимать во внимание лишь те показатели, которые определяются поставленной переводческой задачей и необходимы при требуемом уровне эквивалентности. [7] Так, в зависимости от переводческой задачи К. Норд различает следующие 3+1 тип переводческих ошибок:

1 прагматические ошибки: несоблюдение функции ТП и коммуникативной ситуации;

2 культурные ошибки: несоблюдение конвенций, принятых в культуре носителей языка перевода;

3 языковые ошибки: нарушение языковых норм, соблюдение которых обязательно с точки зрения заказчика перевода.

4 прочие языковые ошибки: нарушение языковых норм, соблюдение которых необязательно с точки зрения заказчика перевода (например, при подстрочном переводе). [9]

Согласно Х. Хёниг, оценивание переводов может иметь профилактические или диагностические цели (therapeutische und diagnostische Ziele). Так называемое профилактическое оценивание предполагает, что преподаватель сигнализирует обучающимся, что следует изменить в переводе, акцентируя их внимание на причинах допущенных ошибок. Диагностическое оценивание представляет собой характеристику выполненного перевода с точки зрения потенциального получателя переводного текста. [2]

Оценивание может ориентироваться на соответствие норме или определнному критерию. В первом случаем перевод оценивается путем сравнения с переводами конкретной группы, например с переводами, выполненными профессиональными переводчиками, или оценивается на соответствие определенным стандартам качества. Во втором случае оценивание дает информацию о том, насколько успешно обучающиеся усвоили учебный материал или в какой мере их результаты соответствуют требованиям учебной программы. [2]

Форма оценки может быть комплексной или аналитической (или смешанной). Комплексная оценка формулируется в виде обобщенных высказываний, которые отражают общее впечатление проверяющего о соответствии выполненного перевода определенным аспектам. Аналитическая оценка дает возможность установить связь между количеством существенных и несущественных ошибок и качеством выполненного перевода. [3]

Классификация переводческих ошибок и оценка готовых переводов в процессе обучения отличается от того, как это имеет место в профессиональной переводческой деятельности: на практических занятиях оценивание выполненного перевода осуществляется всегда как статический анализ ошибок путем сравнения текста перевода с оригинальным текстом. [11]

Поскольку занятия по переводу развивают лингвистическую компетенцию и, соответственно, предполагают наличие достаточно хорошего уровня владения иностранным языком, большое значение придается, как правило, языковым ошибкам и чаще при переводе с родного на иностранный язык.

Выбор классификации переводческих ошибок для оценивания переводов обучающихся, конечно же, зависит от конкретного преподавателя, который ориентируется на формирование профессиональной компетенции будущих переводчиков.

Список литературы

1 Fleischmann, E., Kutz W. Schmitt Peter A. Translationsdidaktik, Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. − Tübingen: Narr, 1997. − 622 p.

2 Hönig, Hans G. Wer macht die Fehler? // Jörn Albrecht (eds.) Translation und interkulturelle Kommunikation. − Frankfurt a. M./Bern/NewYork/Paris: Peter Lang, 1987. – Режим доступа: https://www.academia.edu/40488560/Translation_und_Interkulturelle_Kommunikation_Translation_and_Intercultural_Communication

3 Hönig, Hans G. Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment // Current Issues in Language &Society. Bd. 4/1, 1997. − p. 6–34. – Режим доступа: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13520529709615477

4 Kautz, Ulrich Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens (2. Aufl.). − München: Goethe Institut, 2002. − 643 S.

5 Kupsch-Losereit, Sigrid Vom Ausgangstext zum Zieltext: eine Wegbeschreibung translatorischen Handelns. − SAXA-Verlag, Berlin, 2008.

6 Nord, Christiane Translation as a Process of Linguistic and Cultural Adaption // Translation Studies. − J. Benjamins, 1994. − 436p.

7 Nord, Christiane Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen. − Berlin: BDÜ Fachverlag, 2010.

8 Pym, A., Translation error analysis and the interface with language teaching // Teaching Of Translation, Cay Dollerup & Anne Loddegaard. − Amsterdam: John,Benjamins,1992. − Режим доступа: https://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/1992_error.pdf

9 Rauzs, Orsolya Übersetzungsbewertung und Fehlerkorrektur aus der Perspektive von Studierenden, 2019. − Режим доступа: https://www.academia.edu/65442230.

10 Reiß, Katharina/Vermeer, Hans J. Grundlegung einer allgemeinenTranslationstheorie (2. Aufl.). − Tübingen: Niemeyer, 1991. − 253 S.

11 Stolze, Radegundis Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis. 3., korr. Aufl. − Berlin: Frank & Timme, 2013. − 420 S.

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА АМЕРИКАНЦЕВ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Сорокина В. М.
Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение "Средняя общеобразовательная школа №34" г. Оренбурга

Сегодня, язык может многое рассказать о культуре и менталитете страны. Стоит сказать, что язык рассматривается, как культурный код нации. В наше время актуальна тема лингвистических исследований, посвященных национально-культурному своеобразию языка.

Науку, которая занимается комплексным подходом к объектам, связанной с языком и культурой называют лингвокультурологией. Лингвокультурология изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс, как «целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты, отражающие новую систему ценностей»[1, с 1].

Так же в работах В. фон Гумбольдта прослеживается интерес к проблеме взаимоотношения языка и культуры, по словам которого, язык связан с духовной силой нации.

Базовым понятием для лингвокультурологии является языковая картина мира. Нельзя узнать особенности менталитета и культуры определенной нации без рассмотрения его языковой картины.

Языковая картина мира фиксирует восприятие, осмысление, и понимание мира конкретным этносом не на современном этапе развития, а на этапе формирования языка, т. е. на этапе его первичного, наивного, донаучного познания[2, с 395].

Язык является показателем культуры, традиций, менталитета народа, так же является определением его особенностей.

Особое место в формировании языковой картины миры занимает фразеология. Она придает речи эмоциональность и оригинальность. Многие лингвисты полагают, что от фразеологии считается наиболее самобытной частью языка. В составе фразеологического содержания можно увидеть культурно-национальное мировоззрение. В области фразеологии страноведческая специфика проявляется очень отчетливо, в ней находит отражение национальное своеобразие жизни того или иного народа[4, с 21].

Язык передает сущность любого аспекта через языковые единицы, в которых отражены сущность и особенности общества. Одними из таких единиц считаются пословицы и поговорки. Одними из таких единиц являются пословицы и поговорки.

Пословицы выражают не только национальную самобытность народа, но и отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа. Они укрепляют и передают из поколения в поколение культурные установки,

образы, нормы поведения, обычаи, традиции, то есть целое мировидение, а кроме этого, они служат показателем богатства выразительных средств языка[4, с 21].

Высокий доход и высокая технологичность быта отразилась на повседневной жизни. Американцы говорят: «Honesty is the best policy», что в переводе на русский означает «Честность – лучшая политика». Это говорит о том, что американцы не любят ни обманывать, ни быть обманутыми. Не принято списывать на контрольных и экзаменах, так как это может разрушить репутацию. Несмотря на их расчетливость, американцев очень легко обмануть.

Американцы любят свою работу и любят выполнять ее в срок, но у них не принято опережать график и «гнаться за журавлем в небе». Пословица «A man can do no more than he can», говорит о том, что выше головы не прыгнешь. Заключая сделки, американцы не надеются на крупный выигрыш, 10% прибыли им вполне достаточно.

Теперь стоит рассмотреть концепт «денег» в американских пословицах и поговорках.

Концепт денег затрагивает не только систему материально-денежных отношений, но и сложную систему духовно-нравственных ценностей народа.

Прежде всего стоит обратить внимание на то, что словарь Cambridge Advanced Learner’s Dictionary дает следующее определение слову ‘money’ – the coins or notes which are used to buy things, or the amount of these that one person has[5, с 390].

Воспользовавшись исследованиями Ошевой Е. А. можно выделить девять семантических групп.

Деньги, как ценность. Для данной семантической группе деньги являются материальным благом, ресурсом, силой, которой не нужно делиться: «Money is power», «Money is better spent than spared». Деньги могут решить все проблемы и найти любые ответы: «Money answers all things». Вера в материальное благо настолько сильна, что человек уверен, что способен справится со всеми болезнями: «Ready money is ready medicine». Так же для американцев важно иметь накопления для избежания бедной старости: «Save your money and die rich».

Деньги, как зло. Для данной семантической группы напротив можно увидеть негативное отношение к деньгам. Наличие денег относят, как к яблоку раздора, бесчестью, лжи и корысти: «Money is the root of all evil», «More money, more sin». Деньги создают проблемы: «Those who have money have trouble about it».

Отсутствие денег. Не стоит относить деньги как к единственному источнику благополучия: «The best things in life are free», «Money isn’t everything in life».

Легкие деньги. К этой семантической группе, относятся такие поговорки как: «Money borrowed is money spent», «Money, like promises, is easier made than kept», «Money has wings», так же «Money burns a hole in the pocket». Деньги,

взятые в долг легче тратить. Деньги, как обещание легче заработать, чем сохранить. С деньгами легко расстаться.

Деньги, как мотивация. Пословицы данной группы показывают, что американцы относят деньги к движущей силе, заставляющей вращаться даже Землю, например: «Money makes the world go round», «Money makes the ball roll», «Money makes the pot boil».

Следующая группа пословиц, характеризует актуальность денег. Американцы говорят: «Money never comes out of season», «Money in the purse will always be in fashion», «Money doesn't get dirty».

Так же у американцев есть пословицы, которые преподносят деньги, как не самую важную часть жизни. «Money doesn't make character», «Money doesn't make the man»

Не будем исключить шутливые пословицы американцев о деньгах, к примеру пословица: «People are funny about money», показывает шуточное отношение людей к деньгам.

В Америке многих людей называют «workaholics». В Америке нет тенденции распространения блата, как это можно увидеть в России. Когда кто-то захочет устроить на работу своего родственника или знакомого, необходимо будет предоставить информацию о навыках и качествах работника. Американцев с детства учат достигать всего своим трудом. Именно поэтому поощряется желание детей подработать, высоко ценятся такие качества, как аккуратность, пунктуальность и профессионализм[5, с 391].

Примеры пословиц показали широкий спектр влияния денежных средств на общество, социум и в целом жизни каждого американца. Положительное и отрицательное влияние денег можно увидеть в примерах приведенных выше.

Американцы очень жизнерадостный народ, по крайней мере, очень хочет им казаться. Все знают знаменитую фразу: «Don't worry, be happy», это название песни американского музыканта Бобби Макферрина. Эта фраза может по праву считать себя настоящим девизом. Гуляя по улицам США трудно увидеть угрюмого или грустного американца. Они всегда улыбчивы и веселы, люди показывают друг другу, что у них все о'кеу. Быть без дежурной улыбки на лице считается дурным тоном.

Американцы так же очень осторожны. «A danger foreseen is half avoided». «Предупрежден – значит вооружен». «Caution is the parent of safety». «Береженого и бог бережет». «Discretion is the better part of valour.» «Поспешай медленно». «Don't trouble troubles till trouble troubles you». «Не буди лихо, пока оно тихо». «Give never the wolf the wether to keep». «Не пускай козла в огород»[4, с 24].

В целом ряде пословиц отчетливо видна тема о человеке хозяине своей судьбы. Американцы уверены в том, что человек может всего добиться самостоятельно, если только не опустит руки и будет идти только вперед.

«Faint heart never won fair lady». «Кто смел, тот и съел. Смелость (удаль) города берет». «God helps those who help themselves». «На Бога надейся, а сам не плошай». «He who hesitates is lost». «Промедление смерти подобно». «If at

first you don‘t succeed, try, try, try again». «Терпение и труд все перетрут». «Nothing is impossible to a willing heart». «Была бы охота, а возможность найдется». «Where there‘s a will there‘s a way». «Была бы охота – заладится любая работа». «Где хотенье, там и уменье». «You never know what you can do till you try». «Глаза страшатся, а руки делают»[4, с 24].

Американцы искренне верят и считают, что хорошо знают свою культуру и историю. Так же к отличительной черте своего менталитета они относят патриотизм.

Если в стране возникает политический спор, то американцы всегда будут на стороне правительства. В школе день начинается с исполнения государственного гимна. Американцы гордятся своей независимостью точно так же как и тем, что является частью великой страны.

На сегодняшний день считается, что большой вклад в становление мировоззрения американцев таким, каким мы видим его сейчас является Великая Экономическая Депрессия. По мнению американцев именно в этот период они воочию смогли убедиться в регулирующей силе государства.

Американцы называют свою родину she [она], т.е. олицетворяют ее: Where America was and where she is now [Где Америка была и где она сейчас]. Именно в американских текстах можно встретить mother country [родина-мать], они же иногда говорят our country [наша страна].

В этой статье были рассмотрены такие понятия как: лингвокультурология и языковая картина мира, так же на основе фразеологизмов, половиц и поговорок была проиллюстрирована связь между языком и менталитетом американцев. Были выявлены духовные ценности, моральный уклад и стиль жизни американцев. Таким образом, можно сказать, на основе языка определенного народа можно многое узнать о ее особенностях.

Список литературы

1. Герасименко И. Е. Лингвокультурология, как комплексная научная парадигма // Филологические науки. – 2016. - №3. – 1-4 с. [Элек-тронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/lingvokulturologiya-kak-kompleksnaya-nauchnaya-paradigma.

2. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира, как объект лингвистического описания // Известия Тульского государственного университета. – 2012. – № 1. – 396-405 с. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya.

3. Дурнова С. Е. Национальный характер американцев // Инженерные технологии и системы. – 2008. – №2. – 20-23 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/natsionalnyy-harakter-amerikantsev.

4. Звада О.В. Фразеологизмы, отражающие некоторые национальные устои английской национальной культуры // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 2. – 20-25 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28401856_45968911.PDF.

5. Ошева Е. А. Концепт «деньги в англо-американских пословицах и поговорках» // Образование и педагогические науки. — 2015. — №7. — 390-392 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25444482_55027139.pdf.

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Стренадюк Г.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Аннотация

В статье рассматривается онлайн-платформа MOODLE, созданная в учебных целях и активно используемая в образовательном пространстве многих вузов в мире и, в частности, в России. Автор анализирует функциональные возможности данной платформы по дисциплине «Немецкий язык» для студентов неязыковых факультетов классического университета.

Современное образовательное пространство России динамично развивается благодаря созданным обучающим платформам, используемыми в высших учебных заведениях. Широкую известность получили такие онлайн-платформы как, например, онлайн-платформа «е-Сибирь», объединившую семь вузов Сибири, таких как Сибирский федеральный университет, Красноярский педагогический университет, Сибирский государственный университет науки и технологий, Красноярский аграрный университет.

На международной образовательной платформе Coursera.org представлены программы от МГИМО, СПбГУ, Санкт-Петербургского Политехнического университета, Новосибирского госуниверситета и других вузов и корпораций.

Среди онлайн платформ всё более популярной становится модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment или MOODLE), используемая в ряде вузов России для дистанционного или смешанного обучения в качестве дополнительного механизма организации аудиторной и самостоятельной работы.

Данная платформа является доступной для студентов и преподавателей, обеспечивая наличие постоянной обратной связи, возможность обмена информацией, эффективной организации самостоятельной работы обучающихся, широкого спектра функций для организации учебного процесса и его контроля.

Одной из целей использования системы электронного обучения MOODLE является, например, интеграция информационно-коммуникационных технологий и современных образовательных технологий, внедрение новых, современных форм, технологий и средств обучения, что служит основанием повышения качества обучения студентов, магистрантов и аспирантов [3].

В процессе обучения немецкому языку используется различные виды мультимедиа, в том числе, MOODLE. Для интенсификации и повышения эффективности обучения иностранным языкам имеют большое значение такие основные возможности MOODLE как электронный обучающий курс; тестирование как форма промежуточного и итогового контроля; форум и комментарии для обсуждения возникших вопросов по теме занятия; чат для проведения консультаций, ведение опросов обучающихся для выявления слабых мест в образовательных программах, если это необходимо.

Для студентов направлений подготовки бакалавров 11.03.02 Инфокоммуникационные технологии и системы связи; 11.03.04 Электроника и наноэлектроника; 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника; 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника Института энергетики, электроники и связи разработан данный электронный курс с целью организации самостоятельной работы студентов очной, очно-заочной и заочной форм обучения. Содержанием данного обучающего курса являются устные темы учебной программы [2], грамматические темы, представленная на курсе учебная литература (учебные пособия, грамматические справочники, тексты для перевода и т.д.).

Рассмотрим некоторые из применяемых нами основных возможностей MOODLE в обучении немецкому языку.

В учебном процессе можно использовать такие простые виды тестов как вопрос закрытого типа с выбором одного правильного ответа из предложенных вариантов ответов, вопрос закрытого типа на установление правильной последовательности действий, событий, процессов и т.п., вопрос закрытого типа с выбором нескольких правильных ответов из предложенных вариантов ответов, короткий ответ, эссе, соответствие, перетаскивание для контролируемых компетенций УК-4-В-1 и УК-4-В-2.

Например, *тест на выбор одного правильного ответа: дополните предложение подходящим по смыслу глаголом*:

Das Studium …. mit einer Diplomarbeit …

a) schließt ab;

b) legt ab;

c) nimmt teil;

d) fängt an.

Тест на установление правильной последовательности:

Установите в правильной последовательности следующие предложения:

a) Mein Hobby ist Sport.

b) Ich heiße Thomas Müller.

c) Ich bin Fußballfan.

d) Guten Tag, ich möchte mich vorstellen.

Правильный вариант: d); b); a); c)

По мнению С. Б. Горячкина, чат-боты имеют две важные составляющие: многозадачность и удобство для «комфортного формата общения» [1]. Он также отмечает незаменимость чат-ботов как средств

ведения образовательных программ, что выводит» качество дистанционного обучения на новый уровень» []. В чате проводятся консультации для студентов к зачётам и дифференциальному зачёту для выяснения проблемных вопросов по учебному процессу и повторения грамматического материала, уточнения незнакомой лексики из текста технического профиля и т.д.

Таким образом, использование MOODLE позволяет преподавателю осуществлять непрерывный мониторинг учебного процесса при систематическом использовании основных возможностей данной системы электронного обучения.

Список литературы

1. Горячкин, Б. С. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе / Б. С. Горячкин, Д. А. Галичий, В. С. Цапий, В. В. Бурашников, Т. Ю. Крутов // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: file:///C:/Users/0406800/Downloads/effektivnost-ispolzovaniya-chat-botov-v-obrazovatelnom-protsesse.pdf (дата обращения: 20.12.2022).

2. Стренадюк, Г. С. Рабочая программа дисциплины «Б I.1.Д. Б. 3 Иностранный язык» / Г. С. Стренадюк // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/0406800/Downloads/%D0%A0%D0%9F_120051.pdf (дата обращения: 20.12.2022).

3. Положение об использовании системы электронного обучения Moodle в образовательном процессе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://moodle.osu.ru/pluginfile.php/4295/block_html/content/polojenie_po_moodle.pdf доступа: file:///C:/Users/0406800/Downloads/smert-v-nemetskih-evfemizmah.pdf (дата обращения: 20.09.2022)

БИЛИНВАЛЬНЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Тулупова Е.Н.
Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение «Гимназия №8 имени Льва Таикешева», г. Оренбург

Изменения, которые произошли в последние десятилетия, привели к расширению международных контактов и, в связи с этим возросла необходимость владения иностранными языками. ФГОС предъявляет новые требования к уровню развития и подготовки выпускников учебно-воспитательных учреждений. Билингвальная среда служит основой для дальнейшего получения личностных, метапредметных и предметных результатов, требуемых ФГОС в условиях общего среднего образования. При овладении новым средством общения – иностранным языком, у детей формируется правильное понимание языка в целом, как общественного явления, развиваются интеллектуальные, эмоциональные и речевые способности [6].

Билингвизм – это технология, позволяющая создать единое полиязычное лингвистическое пространство, необходимое для развития языковой компетенции учащихся [3, с. 57].

Проведение билингвальных уроков предполагает следующие результаты:
1) повышение мотивации к изучению иностранных языков (как первого, так и второго), сделав иностранный язык действительно личностно – значимым для удовлетворения своих познавательных интересов в других областях знаний;
2) улучшение качества навыков и умений школьников в иностранном языке, с целью его применения в изучении других учебных предметов;
3) повышение мотивации и улучшение качества знаний, навыков и умений в учебных предметах билингвального цикла (применение иностранного языка позволило бы расширить информационное поле по любому предмету);
4) развитие навыков исследовательской культуры учащихся посредством сравнительной характеристики двух языков [1].

Для того, чтобы популяризировать изучение второго иностранного языка в нашей школе и повысить мотивацию к самому предмету «иностранный язык», развить исследовательскую культуру учащихся в области лингвистики и языкознания мы практикуем проведение билингвальных уроков. Данные уроки проводятся в нетрадиционной форме, с использованием информационно-коммуникационных технологий, технологии критического мышления, проектной и других технологий.

Для билингвальных уроков характерны общие цели, позволяющие решать следующие задачи:

- коммуникативную – формирование кросскультурной компетенции в рамках заявленной темы урока;

– образовательную – расширение кругозора учащихся, обогащение содержания страноведческих знаний;
– воспитательную – воспитание уважения к культуре стран изучаемого языка и толерантного отношения, формирование культуры интеллектуального труда;
– развивающую – активизация речемыслительной деятельности и творческих способностей учащихся [5, с. 15].

Цели билингвальных уроков схожи, а вариативность их форм способствует лучшему достижению этих целей.

Формы уроков могут быть разными:
– социально-ролевая игра;
– круглый стол- обмен мнениями;
– урок воображаемого путешествия;
– урок-конференция;
– урок с элементами «телемоста» [2].

Тему для таких уроков мы выбираем согласно возрасту учащихся, с учетом их способностей и уровня владения вторым иностранным языком.

В связи с возрастающей ролью въездного туризма и с потребностью знакомства с проявлением иной культуры у учащихся вызывают большой интерес уроки-путешествия, напоминающие по своей форме и содержанию реальные телемосты.

И так, давайте рассмотрим билингвальное обучение с точки зрения обучения иностранному языку, под которым понимается такая организация учебного процесса, при котором становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Второй язык, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания [4, с. 1].

Обучение на билингвальной основе включает:
– обучение предмету и овладение учащимися предметным знанием в определённой области на основе взаимосвязанного использования двух языков в качестве средства образовательной деятельности;
– обучение иностранному языку в процессе овладения определённым предметным знанием за счёт взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности [7, с. 850].

При таком обучении язык рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебного процесса. Такая система в рамках компетентностного подхода предусматривает формирование 3 основных компетенций у учащихся: лингвистической, коммуникативной, межкультурной, касающихся жизни в поликультурном обществе [8].

В нашей школе изучают два иностранных языка. Первый иностранный язык – английский изучается со второго класса. С 5 класса начинается изучение второго иностранного языка – французский или немецкий. В целях внедрения билингвального компонента в изучение иностранных языков, в нашей гимназии мы проводим билингвальные уроки. Обучающий материал разрабатывается таким образом, чтобы развивать у обучающихся креативное воображение и критическое мышление, активизировать мыслительную деятельность и прививать интерес к изучаемым предметам. На данный момент мы провели несколько билингвальных уроков с применением двух иностранных языков (английский и французский). Уроки велись полностью на иностранных языках. Первые билингвальные уроки были проведены с двумя учителями английского и французского языков. Далее начали практиковать ведение уроков на двух языках, но одним учителем. Были проведены уроки-путешествия, урок-кинофестиваль и музыкальный урок. Как показывает практика, дети успешно справлялись на билингвальных уроках как на английском, так и на французском языках.

В целях формирования естественнонаучной грамотности и глобальных компетенций был проведен билингвальный урок-конференция по теме «Проблемы экологии». Учащиеся были разделены на несколько групп как представители разных стран: Великобритании, Франции и России. Представители из Франции разговаривали на французском языке, представители из Великобритании и России на английском языке. Учащиеся работали в смешанных группах и выполняли задания то на французском, то на английском языках. Применялись различные задания: работали с лексикой, читали статьи с извлечением конкретной информации, работали над созданием своей собственной организации по защите окружающей среды.

В результате проведения билингвальных уроков повышается интерес у обучающихся к изучению иностранных языков, в особенности ко второму иностранному языку. Обучающимся становится легче общаться на иностранных языках, находясь в билингвальной среде.

Итак, обучение на билингвальной основе способствует совершенствованию общей языковой подготовки и владения иностранным языком в специальных предметных целях, углублению предметной подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации в изучении иностранных языков.

В процессе обучения учитель должен помнить, что иностранный язык – это, прежде всего, средство общения, в процессе овладения, которым, учащиеся усваивают определенные знания, умения и навыки. Задача учителя – направлять и корректировать познавательную деятельность учащихся, складывающуюся из процессов восприятия, памяти, мышления, речи, воображения.

Список литературы

1. Баур Р.С. Билингвальное обучение в школе: к вопросу о разработке учебно-методических материалов // ИЯШ, 2006, №4.

2. Давыденко Г.В. Обучение II иностранному языку в условиях лингвистической гимназии // ИЯШ, 2008, №6.

3. Куркумбаева А.М. Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества // Вестник КАСУ -2006.-№2. – С.56-59.

4. Огневая В. С. Развитие детей-билингвов в условиях семейного воспитания. Пед.Институт ЮФУ– Ростов-на-Дону, 2010. – С.1-2.

5. Позднякова А.А. Билингвизм и проблемы образования [Электронный ресурс] // Журнал Научная школа. 2011. – С.13-17.

6. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16).

7. Хабарова Л.П., Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известие ПГПУ им. В.Г.Белинского- 2011.-№24. - С.846-852.

8. Хейз Сьюзан, Штайнер Наоми. Иностранный как родной. Помогите вашему ребенку освоить сразу два языка. Манн: Иванов и Фербер, 2015. 224 с.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ

Фомиченко А. С., канд. психол. наук,
Крапивина М. Ю., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Перевод в том виде, в каком он представлен сегодня, претерпел глубокие изменения за последние несколько десятилетий, если не столетие. Технологические, географические, политические и экономические факторы продемонстрировали его важность, при этом глобализация межкультурной коммуникации стала неотъемлемой частью повседневной жизни [3].

Очевидно, что культурные совпадения не вызывают проблем в процессе перевода, однако различия создают трудности для людей, которые являются посредниками между этими культурами – переводчиками.

В 80-х годах Сьюзен Басснетт (S. Bassnett, 1998) в своей книге «Переводческие исследования» привлекла внимание к культурному и историческому контексту текстов и выдвинула идею относительно культурных факторов, влияющих на стратегии перевода [2].

Лефевр (Lefevere, 1992) в свою очередь, поддержав это направление, утверждал, что «переводчики функционируют в данной культуре и в данное время» и то, как они воспринимают себя и свою культуру в значительной степени влияет на то, как они переводят [6, p. 15].

Эти взгляды бросили вызов предыдущим теориям и нормам, предлагая новое понимание культурного воздействия на язык. Более поздние высказывания о культуре и межкультурной коммуникации не могли не обратить внимания на важность языка. Общепринятое мнение заключалось в том, что язык тесно коррелирует с культурой, однако некоторые ученые усматривали еще более сильную связь, утверждая, что без языка культура была бы невозможна [5].

Многие исследователи перевода подчеркивали, что концепция культуры необходима для понимания важности специфических для культуры элементов в переводе (Larson 1984; Newmark 1988; Gambier 2004). Культура была определена как образ жизни и сложная система убеждений, ценностей, установок и правил, которые разделяет группа людей (Larson 1984) [9]. Культура охватывает язык, историю, социальную структуру, религию, традиции и повседневную жизнь группы и отражается в специфических для культуры особенностях и элементах языка (Newmark 1998). Чтобы иметь возможность адекватно переводить такие тексты с исходного языка на целевой, переводчик должен не только хорошо владеть иностранным языком, но и хорошо разбираться в культурных реалиях [7].

Среди первых, кто признал наличие в тексте культурных элементов как проблемных при переводе, был Нида (Nida, 1945). Спустя некоторое время

Ньюмарк (Ньюмарк, 1988) вводит понятие «культурный язык», в рамках которого можно найти широкое разнообразие лексики, специфичной для определенной культуры. В 1970 году Влахов и Флорин (Vlakov, Florin, 1970) ввели в обиход термин «реалия». В 1981 году Нида (Nida, 1945) расширил его до понятия «культурные предположения». Бейкер (Baker, 1992) в свою очередь назвал их «концепциями, специфичными для культуры». Форман (Formann, 1992) использует термин «культурные ссылки», при этом не ограничивается лексикой, отмеченной культурой, а допускает включение символов, знаков, жестов. Ученые, продолжая расширять разнообразие обозначений, вводят понятие «культурные шишки», «культурно маркированные сегменты», «ссылки, связанные с культурой», «предметы, относящиеся к культуре» [1, 4, 10].

Проблемы, возникающие из-за наличия элементов, характерных для определенной культуры, в исходном тексте, часто обсуждались в рамках различных таксономий (Newmark 1988; Baker 1992; Hervey and Higgins 1992; Aixela 1996; Davies, 2003). Так, как отмечает Дэвис (Davies 2003), эти дискуссии часто вращались вокруг различия между двумя основными целями перевода: сохранение особенностей исходного текста настолько точно, насколько это возможно, даже если это приводит к экзотическому или странному эффекту или адаптация его в текст, который будет знаком и доступен целевой аудитории. Эти две стратегии обычно рассматриваются как противоположные: в терминах иностранизации и доместикации целевого текста [4].

Выше сказанное позволяет сделать вывод, что не зависимо от того какие обозначения используются: «культурные слова» (Newmark 1988), «специфичные для культуры предметы» (Baker 1992), «специфичные для культуры ссылки» (Davies 2003; Gambier 2004), «концепции, связанные с культурой» (Ceramella 2008), «культурные термины» (Guerra, 2012) или «элементы, связанные с культурой» (Novakov, 2016), ученые приходят к единому мнению, что успешный перевод часто зависит от способности переводчика использовать культурный подход и думать о переводе как о процессе общения, как между культурами, так и между языками.

Культурный подход предполагает выявление и понимание культурных особенностей элементов исходного языка, и последующая их интеграция в целевой, используя экстралингвистические знания. При этом переводчики проводят исследования самостоятельно, используя печатные и онлайн источники, в поисках наиболее адекватного варианта перевода для аудитории целевого языка [8].

Список литературы

1. Aixela, J. Culture-Specific Items in Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. P. 52–78.

2. Bassnett, S., Lefevere, A. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. P. 47–78.

3. Blažytė, D., Liubinienė, V. Culture-Specific Items (CSI) and their Translation Strategies in Martin Lindstrom's Brand Sense // Research Journal Studies about Languages. 2016. 29. P. 42-57. DOI: 10.5755/j01.sal.0.29.15129.

4. Davies, E. A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-specific References in Translations of Harry Potter // The Translator. 2003. 6. P. 65–100. [Electronic resource]. – Access mode: http://www. tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2 003.10799146.

5. Kargozari, R., Azarnoosh, M., Valipour, V. Comparing the strategies applied in the translation of culture specific items // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. 7 (3). P. 216- 224.

6. Lefevere, A. Rewriting, Manipulation of Literary Fame. London and New York: Routledge, 1992.

7. Newmark, P. Textbook of Translation. Prentice-Hall International, 1988. P. 94–103.

8. Sentov, A. Translating culture-specific items in literary texts: problems and strategies in students' translations // English Language and Literature Studies: BELLS90 Proceedings. 2020. 1(18). P. 307–325. – DOI: 10.18485/bells90.2020.1.ch18.

9. Valdeón, R. Info-promotional material discourse and its translation: the case of the Asturian board texts // Across Languages and Culture. 2009. 10(1). P. 21-47.

10. Yahiaoui, R., Al-Adwan, A. Translating extra-linguistic elements for dubbing into Arabic: The case of The Simpsons // Dirasat, Human and Social Sciences. 2020. 47(2). P. 472-485.

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ

Фомиченко А. С., канд. психол. наук,
Стренева Н. В., канд. филол. наук,
Стрижкова О. В., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В межкультурном пространстве письменные и устные переводчики рассматриваются как посредники между культурами. В этой связи столкновение со словами, которые имеют определенное значение в каждой культуре неизбежно. Таким образом, бикультурализм является важным преимуществом для переводчиков. Так, отмечается, что бикультурализм становится необходимым, так как глубокое знание исходной и целевой культур способствует более эффективному переводу [6].

Согласно Ньюмарку (Newmark, 1988), традиционные методы перевода - это те, которые поддерживают своего рода эквивалентность [5]. Эквивалентность перевода подразумевает как формальное, так и семантическое соответствие. В случае отсутствия эквивалентности при переводе культурных реалий учеными предлагается использовать следующий набор методов. Так, Влахов и Флорин (Vlakov, Florin, 1970) предлагают шесть процедур перевода реалий: транскрипция, калькирование, образование нового слова, ассимиляция, приблизительный и описательный переводы [4]. Ньюмарк (Newmark, 1988) в вою очередь утверждал, что существует множество процедур перевода культурных элементов, таких как заимствованный перевод или калькирование, перенос, культурный эквивалент, нейтрализация, буквальный перевод, принятый стандарт (или признанный) перевод, натурализация, добавление, удаление и т.д. [5]. Модель Херви и Хиггинса (Hervey, Higgins, 1992) дает классификацию четырех степеней предметов, специфичных для культуры, при этом авторы обозначают их как степени «культурной транспозиции» (экзотика, калькирование, культурное заимствование, коммуникативный перевод и культурная трансплантация) [4]. Ашела (Aixela, 1997) распределяет процедуры перевода по шкале от сохранения (повторение, орфографическая адаптация, лингвистический (некультурный) перевод, экстратекстуальный и интратекстуальный глосс) до замещения (синонимия, ограниченная универсализация, абсолютная универсализация, натурализация, удаление и автономное создание) [1]. Майораль и Муньос (Mayoral, Muñoz, 1997) предлагают перечень методов перевода, который состоит из устоявшегося, проверенного, функционального переводов, заимствования, перефразирования, сочетания ресурсов, пропусков и создания. Катан (Katan, 1999) выделяет только три основные стратегии перевода: обобщение, удаление и искажение.

Квецинский (Kwieciński, 2001) предлагает экзотизацию, признанную экзотизацию, объяснительные и ассимилятивные процедуры [4].

Анализ зарубежной литературы по вопросу перевода элементов, специфичных для определенной культуры, позволил систематизировать методы, которые предлагаются учеными. Перечислим некоторые из них.

• Транспозиция: сохранение оригинального иностранного слова;

• Заимствование: сохранение оригинального иностранного слова, имеющегося в словаре целевого языка;

• Натурализация: адаптация к фонетике изучаемого языка;

• Буквальный перевод: буквальный перевод элемента, специфичного для конкретной культуры;

• Нейтрализация: экспликация с помощью слов, которые объясняют функции или характеристики элемента, специфичного для конкретной культуры;

• Гипероним или гипоним: обобщение или уточнение;

• Принятый стандартный перевод: дословный перевод, принятый в словаре и грамматике изучаемого языка;

• Перефразирование: добавление экспликации в текст;

• Сноска: добавление информации в сноске;

• Упущение: упущение элемента, специфичного для определенной культуры;

• Функциональный или культурный эквивалент: использование другого элемента с той же культурной ценностью, что и оригинал;

• Дополнение: добавление информации, отсутствующей в исходном тексте;

• Отсутствие семантического или формального соответствия: перевод представляет расхождение в смысловом или стилевом плане по отношению к исходному тексту;

• Автономное творчество: введение культурного элемента, который отсутствовал в исходном тексте [4, 7, 8].

Рассмотрим наиболее часто используемые методы перевода культурных реалий более детально. Так, сохранение подразумевает отсутствие близкого эквивалента в целевой культуре, и переводчик сохраняет исходный текстовый термин. При использовании дополнения – оригинальная культурная ссылка сохранена, но переводчик дополняет ее. Эта дополнительная информация может быть заключена в квадратные скобки, в концевые сноски и т.д., или включены в переведенный текст как часть отрывка. В противоположность дополнению упущение подразумевает решение переводчика не использовать элемент, характерный для определенной культуры, в связи с отсутствием адекватного способа передачи первоначального смысла. Иногда вместо использования культурных отсылок с нейтральным оттенком, переводчики пытаются «убедить, что их переведенные тексты звучат так, как будто они возникли в культуре изучаемого языка» [3, p. 84]. Таким образом, ссылки на исходном языке заменяются ссылками на целевом языке, известные и знакомые читателям. Эта стратегия обозначается как локализация [2, 3].

Выше сказанное наглядно демонстрирует отсутствие однозначности подходов ученых как к количеству методов, доступных переводчикам при работе с культурными элементами, так и к их обозначениям.

Список литературы

1. Aixela, J. Culture-Specific Items in Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. P. 52–78.

2. Blažytė, D., Liubinienė, V. Culture-Specific Items (CSI) and their Translation Strategies in Martin Lindstrom's Brand Sense // Research Journal Studies about Languages. 2016. 29. P. 42-57. DOI: 10.5755/j01.sal.0.29.15129.

3. Davies, E. A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-specific References in Translations of Harry Potter // The Translator. 2003. 6. P. 65–100. [Electronic resource]. – Access mode: http://www. tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2 003.10799146.

4. Mattioli, V. Translator's creativity in cultural elements transposition: a corpus-based study // Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics. 2017. 22. P. 187-213. DOI: 10.7203/qf.22.11308

5. Newmark, P. Textbook of Translation. Prentice-Hall International, 1988. P. 94–103.

6. Sentov, A. Translating culture-specific items in literary texts: problems and strategies in students' translations // English Language and Literature Studies: BELLS90 Proceedings. 2020. 1(18). P. 307–325. DOI: 10.18485/bells90.2020.1.ch18.

7. Valdeón, R. Info-promotional material discourse and its translation: the case of the Asturian board texts // Across Languages and Culture. 2009. 10(1). P. 21-47.

8. Yahiaoui, R., Al-Adwan, A. Translating extra-linguistic elements for dubbing into Arabic: The case of The Simpsons // Dirasat, Human and Social Sciences. 2020. 47(2). P. 472-485.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ФИЛОЛОГИЯ»

Хрущева О.А., канд.филол.наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

С 2016 года в Оренбургском государственном университете на факультете филологии реализуется образовательная программа подготовки магистрантов по направлению «Филология», профиль «Английский язык для бизнес-коммуникации». В перспективе по окончании магистратуры обучающиеся смогут работать по специальностям «переводчик», «переводчик-референт», «филолог-исследователь».

В процессе обучения студенты учатся следующим видам деятельности:

- создавать, редактировать, реферировать, систематизировать и трансформировать тексты официально-делового и публицистического стиля;
- осуществлять подготовку информационно-аналитических материалов; осуществлять квалифицированный перевод различных типов текстов;
- обеспечивать квалифицированное последовательное сопровождение международных форумов и переговоров, приема делегаций из зарубежных стран;
- разрабатывать научные проекты в области филологии и гуманитарного знания; образовательные проекты, в том числе связанные с организацией креативной деятельности обучающихся; проекты в области пропаганды филологических знаний, межкультурной коммуникации, межнационального речевого общения; проекты научных семинаров, дискуссий и конференций; деловых контактов и протокольных мероприятий;
- планировать работу профильного подразделения в учреждениях государственного управления, культуры, издательствах, СМИ [1].

Результатом обучения по названному направлению является достаточный уровень сформированности следующих компетенций:

- ОК-1 способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, что включает в себя знания о различных способах анализа и методах обработки лингвистического и литературоведческого материала; умения самостоятельно анализировать языковые и литературоведческие явления и процессы в диахроническом и синхроническом аспектах, излагать и обобщать полученные знания в устной и письменной форме (в виде аннотации, рецензии, реферата); владение навыками анализа, синтеза и реализации данных навыков в собственных научных исследованиях.
- ОК-2 готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, что подразумевает знание современных концепций зарубежных и российских

ученых в области коммуникативных стратегий и тактик, их применение в нестандартных ситуациях, понимание социальной значимости принимаемых решений и этической ответственности за все принятые решения; умение использовать коммуникативные стратегии и тактики в нестандартных ситуациях таким образом, чтобы они были социально значимыми, нести этическую ответственность за все принятые решения; владение навыками практического применения коммуникативных стратегий и тактик в условиях реального общения.

- ПК-11 готовность к планированию и осуществлению публичных выступлений, межличностной и массовой, в том числе межкультурной и межнациональной коммуникации с применением навыков ораторского искусства, что означает знание теоретических основ составления публичного выступления, доклада, сообщения, реферата, компонентов структуры компрессированных типов текста (аннотации), лексических структур, с учетом особенностей межнациональной и межкультурной коммуникации; умение использовать основы составления публичного выступления, доклада, сообщения, реферата, компоненты структуры компрессированных типов текста (аннотации), лексические структуры, с учетом особенностей межнациональной и межкультурной коммуникации; владение основными приемами публичного выступления, доклада, сообщения, реферата, компонентов структуры компрессированных типов текста (аннотации), лексических структур, с учетом особенностей межнациональной и межкультурной коммуникации.

- ПК-12 владение навыками квалифицированного языкового сопровождения международных форумов и переговоров, что требует знаний приемов работы с аудиторией; языковых и риторических средств; культуры речи; концепций, связанных с международным этикетом; риторических, стилистических и языковых норм и приемов, принятых в разных сферах коммуникации; речевого этикета и приемов ораторского искусства для осуществления успешной массовой, в том числе межкультурной коммуникации, сопровождения международных форумов и переговоров; умений применять вспомогательный материал для успешного осуществления коммуникации на международных форумах и переговорах; использовать языковые и риторические средства для эффективной коммуникации; обеспечить квалифицированное языковое сопровождение международных форумов и переговоров в соответствии с международными нормами и правилами поведения с опорой на научный анализ; владение коммуникативными риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в сфере бизнес коммуникации для эффективного сопровождения международных форумов и переговоров; речевым этикетом и навыками ораторского искусства для осуществления успешной межкультурной и межнациональной коммуникации; навыками профессионального поведения в соответствии с международным этикетом в различных ситуациях квалифицированного языкового сопровождения международных форумов и переговоров [1].

Вышеперечисленные компетенции, среди которых значатся как профессиональные, так и общекультурные, при условии успешной сформированности, позволяют магистрантам-филологам вести прикладную деятельность в рамках получаемой специальности, которая в ходе осуществления учебного процесса в большинстве случаев имеет проектную направленность.

В учебном плане магистрантов направления «Филология» одной из обязательных дисциплин для освоения в первом семестре выступает «Теория и практика управления проектами». Несмотря на ограниченное количество аудиторных занятий, обучающиеся имеют обширные возможности для проведения самостоятельной работы в рамках названной дисциплины, а именно формулировки идеи и концепции проекта, осмысления и презентации стратегии, а также ее успешной реализации.

Целью освоения дисциплины «Теория и практика управления проектами» является формирование у магистрантов профессиональных компетенций по целенаправленному и последовательному использованию практических методов проектирования, получению знаний, умений и навыков разработки образовательных проектов и их управлению [2].

Задачи для достижения цели по освоению вышеуказанной дисциплины включают:

- сформировать представления о сущности управления проектами;
- изучить вопросы планирования проекта;
- приобрести теоретические знания и практические навыки по управлению сроками проекта;
- овладеть методами управления командой проекта;
- изучить подходы к управлению коммуникациями проекта;
- научиться приемам и методам формирования финансовых ресурсов проекта;
- ознакомиться с содержанием управления качеством и рисками проекта;
- приобрести теоретические знания и практические навыки проведения оценки эффективности проекта [2].

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих результатов обучения:

1. УК-2 способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла, то есть знает современную концепцию проектной деятельности; основные методы проектирования; области применения современных подходов проектной деятельности; умеет оценивать постановку цели и задач исследования, определять возможности и эффективность применения различных методов, приемов, форм организации; управлять проектами на примерах из реальной практики; владеет навыками разработки и оценки предлагаемых вариантов проектных решений, разработки и обоснования предложений по их совершенствованию с учетом критериев социальной эффективности.

Код и наименование индикатора достижения компетенции:

УК-2-В-1 знает методы управления проектами; этапы жизненного цикла проекта.

УК-2-В-2 умеет разрабатывать и анализировать альтернативные варианты проектов для достижения намеченных результатов; разрабатывать проекты, определять целевые этапы и основные направления работ.

УК-2-В-3 владеет навыками разработки проектов в избранной профессиональной сфере; методами оценки эффективности проекта, а также потребности в ресурсах

2. УК-3 способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели, то есть знает принципы и технологии, методы и средства работы в команде; методы абстрактного мышления, принципы и технологии аналитики и синтеза информационных потоков; умеет обосновывать необходимость использования аналитического и компьютерного инструментария для решения задач по проектной деятельности; ориентироваться в современных специализированных программных продуктах по проектной деятельности; владеет организационными навыками стратегического планирования; навыками управления командой при выборе и принятии стратегии.

Код и наименование индикатора достижения компетенции:

УК-3-В-1 знает методики формирования команд; методы эффективного руководства коллективами.

УК-3-В-2 умеет разрабатывать командную стратегию; организовывать работу коллективов; управлять коллективом; разрабатывать мероприятия по личностному, образовательному и профессиональному росту.

УК-3-В-3 владеет методами организации и управления коллективом, планированием его действий.

3. ОПК-1 способен применять в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, широкий спектр коммуникативных стратегий и тактик, риторических и стилистических приемов, принятых в разных сферах коммуникации, то есть знает теоретические основы составления публичного выступления, доклада, сообщения с учетом особенностей межнациональной и межкультурной коммуникации, а также в соответствии со спецификой профессиональной деятельности; умеет использовать основные приемы публичного выступления, доклада, сообщения с учетом особенностей межнациональной и межкультурной коммуникации, а также в соответствии со спецификой профессиональной деятельности; владеет основными приемами публичного выступления, доклада, сообщения с учетом особенностей межнациональной и межкультурной коммуникации, а также в соответствии со спецификой профессиональной деятельности.

Код и наименование индикатора достижения компетенции:

ОПК-1-В-1 осуществляет профессиональную коммуникацию в переводческой деятельности.

ОПК-1-В-2 знает законы риторики и применяет их в профессиональной деятельности переводчика.

ОПК-1-В-3 свободно дифференцирует функциональные стили речи для осуществления профессиональной деятельности переводчика.

ОПК-1-В-4 свободно использует стилистические и языковые нормы и приемы в различных видах устной и письменной коммуникации.

Вышеприведенные компетенции, а также индикаторы их достижения, успешно формируются в процессе работы над проектами, которые реализуются силами магистрантов-филологов и отражают ключевые направления их деятельности: научно-исследовательское, переводческое, педагогическое. Рассмотрим один из проектов, работа над которым осуществлялась на базе кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка факультета филологии Оренбургского государственного университета.

Проект «Songs to Remember» был инициирован и реализован в 2020 году магистрантом профиля «Английский язык для бизнес-коммуникации» Кононовой Марией Сергеевной. Презентация проекта состоялась на молодежном форуме «Таврида».

Сохранение исторической памяти в культурном наследии нашей страны – долг каждого гражданина Российской Федерации. Неоспоримым является тот факт, что Вторая Мировая Война затронула именно страны Советского Союза. Однако зачастую искажение исторических фактов другими странами приводит к необратимым последствиям, деморализации общества и разложению культурно-исторических ценностей того времени. Проект «Songs to Remember» направлен на сохранение и приумножение культурно-исторической памяти, выраженной в песнях на военную тематику. В рамках проекта волонтерская группа осуществляет профессиональный перевод 20 русских песен на тему Великой Отечественной Войны на английский язык, затем записывают их и тем самым способствуют созданию международного культурно-исторического движения в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Сохранение культурно-исторического наследия военного и послевоенного времени – актуальная задача, продиктованная современной действительностью для всех поколений. Согласно статье 67 Конституции Российской Федерации «Российская Федерация чтит память защитников Отечества, обеспечивает защиту исторической правды. Умаление значения подвига народа при защите Отечества не допускается». Однако чтить память всех тех, кто боролся ради мира и победы над фашизмом – это задача международного характера. Русские песни, посвященные Великой Отечественной Войне – это голос эпохи, в котором отразилась не только историческая память, но и душа народа, прошедшего все ужасы военного времени. Это голос, который должен быть услышан не только в нашей стране, но и за рубежом. Идея перевода песен военных лет на английский язык обусловлена с одной стороны тем, что английский язык имеет уровень языка международного общения. С другой стороны насчитывается около 75 песен на тему Великой Отечественной войны, из которых очень небольшое количество переведено на другие языки, в том числе на английский. Перевод зачастую носит любительский характер, а качество записи песен не очень высокого

уровня. Более того, проект способствует поддержанию и укреплению международного мира и безопасности, что соответствует статье 79 Конституции Российской Федерации. Проект «Songs to remember» особенно актуален для молодежи, так как он объединяет с одной стороны студентов, основная специализация которых – лингвистика, перевод и зарубежная филология, а с другой – молодых исполнителей, которые участвуют в непосредственной записи песен. Подобная практика работы с поэтическими текстами – возможность для молодых специалистов проявить не только свои профессиональные компетенции, но и раскрыть свой творческий потенциал.

Цель проекта – запустить международное культурно-историческое движение с помощью перевода с русского языка на английский 30 песен, посвященных Великой Отечественной Войне, их последующей записи и трансляции на радиостанциях. В задачи входит:

- создание переводческой группы проекта;
- запуск и работа переводческого офиса;
- создание исполнительской группы проекта;
- отработка техники исполнения переведенных песен как на фонетическом, так и на техническо-вокальном и содержательном уровнях;
- запись переведенных песен в студии и распространение музыкального культурно-исторического контента на радиостанциях.

Созданием переводческой группы проекта руководят квалифицированные специалисты – доценты кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного университета. После составления переводческой группы, ведется работа над переводом 30-ти русских песен, посвященных Великой Отечественной войне. Проверка перевода осуществляется при поддержке Оренбургского регионального отделения Союза Переводчиков. Вокально-исполнительская группа сформирована на основе активного исполнительского состава Студии гитары и вокала «Флажолетт». Отработка вокальной техники исполнения переведенных песен осуществляется непосредственно с исполнителями и педагогами Студии гитары и вокала «Флажолетт». Работа над фонетической стороной текстов песен и английским произношением проходит под контролем доцентов кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка. Запись переведенных песен производится в студии звукозаписи «Holy Tube Studio», а распространение контента осуществляется через радиостанции.

Целевая аудитория проекта – студенты профильных лингвистических специальностей от 18 до 25 лет; исполнители военно-патриотических песен от 10 до 30 лет. География проекта охватывает все регионы Российской Федерации, страны ближнего и дальнего зарубежья. Сроки реализации проекта – 1 год.

План действий по реализации проекта:

- набор переводческой группы и запуск работы переводческого офиса;
- определение репертуара песен;

- запуск работы переводческого офиса проекта;
- отработка особенностей произношения переведенных песен с исполнителями;
- отработка вокальной техники исполнения песен с участниками;
- запись песен в студии звукозаписи Holy Tube Studio;
- трансляция материала по радиостанциям.

Результатом реализации проекта «Songs to Remember» явилось повышение уровня сформированности профессиональных компетенций студентов лингвистических специальностей, получение опыта работы над англоязычным вокальным произведением у исполнителей; воспитание у молодого поколения уважительного отношения к культурно-историческим ценностям; укрепление межнациональных взаимоотношений на основе сохранения и приумножения культурно-исторической памяти.

Проект был апробирован в ходе следующих мероприятий регионального и всероссийского уровней: Всероссийский конкурс «Доброволец России» (март 2020 г.); Онлайн-форум ОГУ «СтудNEW» (июнь 2020 г.); Форум молодых деятелей культуры и искусств «Таврида» (август 2020 г.); Областной образовательный форум «Рифей» (ноябрь 2020 г.); Всероссийский патриотический форум (2020 г); Всероссийский молодежный образовательный форум «Территория смыслов» (2020 г.).

Подводя итог описанию специфики проектной деятельности в процессе обучения магистрантов направления «Филология», отметим заинтересованность студентов в реализации проектов творческой и социальной направленности, а также разработке идей по обеспечению непрерывного профессионального развития в сфере языкового образования. Личностные качества, многогранность талантов и интересов студентов-филологов позволяют им воплощать свои замыслы в формате проектов и принимать участие на площадках различных молодежных форумов и грантовых конкурсов с их презентацией.

Список литературы

1. Государственная итоговая аттестация: рабочая программа для направления 45.04.01 Филология, профиль «Английский язык для бизнес-коммуникации». – Оренбург: ОГУ, 2019. – 24 с.
2. Теория и практика управления проектами: рабочая программа для направления 45.04.01 Филология, профиль «Английский язык для бизнес-коммуникации» / авт. сост. О.А. Хрущева. – Оренбург: ОГУ, 2021. – 7 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ НЕОЛОГИЗМОВ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ)

Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент,
Щербина В.Е., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В настоящий момент немецкий язык испытывает неологический бум. Этот факт ставит перед лингвистами задачу не только фиксации новых слов, но и их анализа с целью последующего использования данных в процессе преподавания практических и теоретических курсов лингвистических дисциплин.

Целью данной статьи является анализ неологизмов немецкого языка периода пандемии, основой которых являются метафорические образы.

Изучение метафоризации как процесса взаимодействия сущностей и операций, приводящего к получению нового знания о мире, очень важно при исследовании лексического состава языка. Метафоризация сопровождается вкраплением в новое понятие признаков уже познанной действительности, отображенной в значении переосмысляемого имени. Этот след остается в метафорическом значении, которое, в свою очередь, «вплетается» в представление человека о мире, выражаемое когнитивными единицами, в частности, фразеологическими. Особого внимания заслуживают неологизмы немецкого языка, появившиеся в период пандемии коронавирусной инфекции, отличающиеся своей экспрессивностью и образностью [1, С. 211].

Немецкий лингвист Д. Герберг считает, что слово является неологизмом, если: «1) его форма и содержание или 2) только содержание в какой-то момент времени и в течение определенного времени воспринимаются большинством носителей языка как новое» [2, С. 74]. В нашей статье мы придерживаемся именно этого определения.

В настоящее время одним из факторов для появления новых слов является пандемия коронавирусной инфекции. Неологизмы этой тематической группы возникают со стабильным постоянством. Стремительно распространяясь, пандемия пополняет язык новыми терминами, уже известным словам добавляет новые значения. Большое количество неологизмов появляется в связи с созданием новых, ранее не существующих процессов изменений в жизни общества, медицинских технологий и фармакологических достижений. При этом формируется особая среда развития неологизмов, которые представляют собой не только медицинскую и фармакологическую терминологию, но и сленговые формы языка, образуемые в процессе общениякак медицинских работников, так и обычных людей.

В процессе коммуникации на тему пандемии коронавируса появились слова и выражения, которые вызывают в нашей голове определенные образы;они неосознанно отбираются и употребляются говорящим для того, чтобы выразить свое мнение и вызвать определенные эмоции.

Наряду с достаточно частотным образом волны (*Coronawelle* – волна коронавируса, *Pandemiewelle* – волна пандемии, *zweite Welle* – вторая волна), появились не только абстрактные образные выражения, которые служат для обозначения определенных состояний и процессов, но и конкретные, например, для обозначения лиц, участвующих в этих процессах. В основе следующих примеров из Интернет-источниковлежат метафорические образы, которые наглядно иллюстрируют личное отношение говорящего и его эмоциональное состояние. В результате нашего исследования мы заметили, что метафора может базироваться не только на сходстве функций и процессов, но и на сходстве визуальных, тактильных, пространственных, предметно-бытовых и антропологических образов.

Coronatsunami – коронавирусное цунами. На Youtube есть видеозаписи бедствия, вызванного цунами в юго-восточной Азиив 2004 году. На видео можно увидеть людей, которые взволнованно наблюдают за слегка поднимающимся уровнем моря. Что делать? Бежать или остаться? Или взбираться на крыши? Но затем вода отступает, люди облегченно вздыхают, что повреждения и ущерббыли только незначительными. Некоторые даже шутят: «И это всё?» Они не подозревают, что несколько минут спустя вода вернется с разрушительной силой. Настоящая волна цунами только еще надвигается. Похоже ли это на COVID-19?Действительно ли *короновирусное цунами* нам еще предстоит? [3].

Quarantäneblase – карантинный пузырь. Возможно я здесь, в *карантинном пузыре* предаюсь иллюзиям, но не поймите меня неправильно. Конечно, экономический кризис меня тоже коснулся. Но все же я твердо верю, что после кризиса снова наступит подъем, и я очень надеюсь, что хотя бы несколько людей переосмыслят и изменят свою жизнь [6].

Viruswolke – вирусное облако. Если кто-то кашляет в помещении, после этого еще некоторое время, от двух до пяти минут, на расстоянии двух метров от него в воздухе остается *вирусное облако*, которое относительно быстро опускается вниз. Если в течение этих пяти минут пройти сквозь это облако, существует вероятность заразиться [4].

Wellenbrecher – волнорез. Ангела Меркель предвидела это еще в середине октября. Сегодня ясно, что решения, принятые в середине октября, мало что остановили. Вирус быстрыми темпами распространяется дальше. Поэтому в настоящее время политики намерены действительно объединиться. В этот раз они хотят быть более твердыми, чтобы принять более жесткие правила. Речь идет о настоящем *волнорезе* [5].

«Волнорез» часто используется как хештег по отношению к людям, которые путем соблюдения правил гигиены и социальной дистанции во время пандемии коронавируса способствуют тому, чтобы предотвратить дальнейший

рост заболеваемости коронавирусной инфекцией. Соответствующая кампания была организована в федеральной земле Баден-Вюртемберг. Под хештегом «Я – волнорез» многие люди размещают свои посты в социальных сетях и таким образом призывают к солидарности и дисциплине в соблюдении правил гигиены и социальной дистанции. Здесь отчетливо прослеживается метафорическая основа образного выражения.

Особую группу среди образных выражений, относящихся к теме коронавирусной пандемии или используемых в ее контексте, образуют выражения, в состав которых входит военная лексика, например, *Front* – фронт, *Festung* – крепость. Список новых слов по теме «пандемия коронавируса» в словаре неологизмов интегрированной системы данных включает в себя в настоящее время такие слова как *Anticoronaschutzwall* – антикоронавирусный барьер или *erster Schutzwall* – первый защитный барьер, *Quarantänefestung* – карантинная защита, *Virenfront* – вирусный фронт и *Virenbombe* – вирусная бомба или *Virenbomber* – вирусный бомбардир. С одной стороны, эти слова подразумевают лица или группы лиц, например, под первым защитным барьером имеется в виду группа врачей, которые сделали значительный вклад в локализацию пандемии коронавируса. С другой стороны, они называют оборудование, события и т.д., например, под вирусным бомбардиром понимается общественный транспорт как фактор, способствующий распространению многих микробов. В основе внутреннего образа данных метафор лежит сходство функций и процессов.

Частотность использования слова *борьба* на новостных каналах немецкоязычных онлайн-источников с января по июнь 2020 года впервые показывает значительный рост с начала марта по конец апреля, когда число заразившихся коронавирусом постоянно увеличивалось, а экономические и общественные мероприятия сильно ограничивались политическими предписаниями, чтобы уменьшить распространение вируса. В этот промежуток времени была начата борьба (Kampf) против пандемии путем введения в Германии локдауна, что, естественно, соответствующе отразилось в СМИ.

Чем дольше длится пандемия со всеми последствиями для общества, экономики, политики и, не в последнюю очередь, для здравоохранения, тем дольше будет использоваться образный язык. Можно ожидать новых выражений или нового использования знакомых лексем.

Проведенный анализ неологизмов немецкого языка, появившихся в период пандемии, не претендует на исчерпывающее описание, однако позволяет судить о том, что проявляющийся в языковом оформлении менталитет направлен на визуальное восприятие окружающего мира, в то же время образ мышления коммуникантов склонен интерпретировать реальность, опираясь на процессуальную сторону действительности.

Список литературы

1. Щербина, В.Е. О природе метафорических образов фразеологических единиц немецкого и русского молодежного сленга [Текст] / В.Е. Щербина //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12. Ч. 1. – С. 211-213.

2. Herberg, D. Neuer Wortschatz Neologismen der 90-er Jahre im Deutschen [Текст] / D. Herberg. – Berlin: Walterde Gruyter, 2004. –393 S.

3. Deutschlandfunk online. Nachrichtenarchiv vom 27.07.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.deutschlandfunk.de. – (дата обращения: 20.12.2021)

4. Nord-deutscher Rundfunk. Nachrichtenarchiv vom 27.02.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ndr.de. – (дата обращения: 27.12.2021)

5 Nachrichtenportal Tagesschau. Nachrichtenarchiv vom 28.10.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.tagesschau.de. – (дата обращения: 22.12.2021)

6. Online-Magazin Bild. Nachrichtenarchiv vom 06.04.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.bild.de. – (дата обращения: 26.12.2021)

7. Nachrichtenfernsehen online. Nachrichtenarchiv vom 12.07.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.n-tv.de. – (дата обращения: 22.12.2021)

8. Nachrichtenfernsehen online. Nachrichtenarchiv vom 27.10.2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.n-tv.de. – (дата обращения: 21.12.2021)

«МУЖСКИЕ» ГЕШТАЛЬТЫ ЛОКУСА РОССИЯ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Традиционно Россия и в обыденном сознании, и в искусстве, литературе, философии ассоциируется с женским началом. Россия-матушка, Мать-Россия, Матушка Русь – так любовно русский человек именует родину, подчёркивая её глубинную женскую сущность.

В своей статье «Русская душа: вечно женственное и вечно «бабье»» Б.В. Емельянов говорит о том, что у Русской души женское лицо: «… для России женщина, женское – национальный идеал». [1] Г.Д. Гачев истинным «субъектом русской жизни» называет именно женщину, подчеркивая тем самым её роль и значение при определении гендерной идентичности России [2]. Подобные взгляды преобладают и в работах западных авторов (В.Шубарт, О.Шпенглер, К.Мэтьюз и др.). Немецкий мыслитель В. Шубарт в своей работе «Европа и душа Востока» в частности приходит к следующему выводу: «Разные народы дали разные образцы человеческих идеалов. У китайцев это мудрец, у индусов – аскет, у римлян - властитель, у англичан и испанцев - аристократ, у немцев - солдат, Россия же предстаёт идеалом своей женщины». [3]

Однако, размышляя о женской доминанте образа России, считает И.В. Журавлев, нужно говорить об «особой женственности характера русского народа, женственности, которая может выглядеть как мужественность и даже оборачиваться ею». [4] Еще русский философ И.А. Ильин утверждал: «Русская душа пронизана и оплодотворена лучом вечно-женственного, но везде, во всех сферах жизни ищет она норму вечно-мужественного... Вечно-женственное ей дано, а вечно-мужественное – задано». [5] Об этом говорил и Н. Бердяев: «Немцы давно уже построили теорию, что русский народ – женственный и душевный в противоположность мужественному и духовному немецкому народу. Мужественный дух немецкого народа должен овладеть женственной душой русского народа. Вся теория построена для оправдания германского империализма и германской воли к могуществу. В действительности русский народ всегда был способен к проявлению большой мужественности, и он это докажет и доказал уже германскому народу. В нем было богатырское начало. Русские искания носят не душевный, а духовный характер. Всякий народ должен быть муже-женственным, в нем должно быть соединение двух начал». [6]

Рассматривая в ходе нашего исследования структуру локуса Россия в русской поэзии XX века, мы отметили тот факт, что большинство зафиксированных персонифицированных антропоморфных гештальтов

относятся к «женскому» типу. Что касается «мужских» персонифицированных гештальтов локуса *Россия,* они единичны и тем не менее присутствуют. В словаре Н.Павлович [7] отмечается *Россия-священнослужитель, работник* (тут же уточняемые женскими лексемами *монашка, пряха*) и *Россия-Иван: Россия / вся / единый Иван, / и рука / у него - / Нева, / а пятки – каспийские степи (В.Маяковский).* В.Ю.Прокофьева обнаруживает «лишь один «мужской» образ России в стихотворении А.Блока «Грешить бесстыдно, непробудно…» через образ обывателя и есенинские эпитеты, характеризующие социальный срез общества – *мужицкая, кабацкая»* [8]. Нам удалось выявить ещё несколько случаев отождествления России с мужчиной. Так, в стихотворении Н.Клюева «Александру Блоку» (1910) наряду с женскими именованиями локуса, отсылающими к творчеству Блока, содержится и явно мужское *собрат:*

Ее ли косы смоляные,
Как ветер смех, мгновенный взгляд...
О, кто Ты: Женщина? Россия?
В годину черную собрат!

В поэтическом дискурсе 1960-х годов мужские гештальты *Русь-Есенин* (В.Боков. Памяти Есенина, 1965) и *Русь – великий звездочёт* (Н.Рубцов. Душа хранит, 1966) эксплицируются в текстах посредством предельно сжатых дефиниций, причем в первом случае наблюдается некоторое отступление от традиционного построения: дефидентом выступает не номинация локуса, а местоимение *он (Есенин)*:

А живые идут на могилу Есенина,
Отдавая ему и восторг и печаль.
Он - Надежда. Он - Русь. Он - ее Вознесение.
Потому и бессмертье ему по плечам.

Подобная гендерная отнесённость гештальта фиксируется нами в поэзии 1970-х и даже в этом случае объясняется, скорее, синонимической заменой лексем женского рода *родина, отчизна* словосочетанием *Отчий край,* вынесенным в заглавие стихотворения:

С тех пор, как был ты Русью наречен
И пращуру стал добрым домом отчим,
Какой бедой ты не был омрачен,
Какой заботой не был озабочен? (И.Ляпин. Отчий край, 1977)

В поэтическом дискурсе начала 1980-х годов обнаружен антропоморфный гештальт *Россия-пророк,* эксплицируемый в тексте посредством сравнения:

И хора сладкое согласье,
Мерцающее в звёздной мгле,
Так внятно говорит о счастье,
Ещё возможном на земле.
И как пророк в сухой пустыне,
С надеждой глядя в небеса,
Почти оглохшая Россия

Внимает эти голоса.
(В.Костров. Памяти Георгия Свиридова, 1981)

В конце века появляется конкретизированный гештальт *Россия-должник перед Богом*, однако контекст не позволяет, несмотря на мужской род лексемы-номинации, чётко обозначить гендерную природу гештальта (позволим себе предположить, что традиционно в России сказывать сказки и заниматься колдовством считалось женским занятием):

Россия — должник перед Богом
За сказки, стихи, колдовство.
Пора повиниться во многом,
Пора прекращать баловство. (Р.Тягунов,1990)

Нами также зафиксирован гештальт, «феминную» или «маскулинную» природу которого определить не представляется возможным, вследствие чего он был условно определён как *Россия-множество людей.* Его представление в тексте основано на перечислении мест и людей различных слоев:

Так спят они по вокзалам,
Вагонам, платформам, залам,
По рынкам, по площадям,
У стен, у отхожих ям:
Беженцы из разоренных,
Оголодавших столиц,
Из городов опаленных,
Деревень, аулов, станиц,
Местечек: тысячи лиц...
И социальный мессия,
И баба с кучей ребят,
Офицер, налетчик, солдат,
Спекулянт, мужики -
вся Россия. (М.Волошин. На вокзале, 1919)

Таким образом, несмотря на всю традиционность осознания женственности образа России, необходимо признать, что «вечно-женственное ей дано, а вечно-мужественное – задано». [5]

Список литературы

1 Емельянов, Б. В. Русская душа : вечно женственное и вечно «бабье» [Текст] / Б. В. Емельянов // Русская мысль по-русски и по-испански : сб. ст. / сост. Б. В. Емельянов, М. А. Малышев. Екатеринбург : Изд-во УрГу, 2010. – С. 22-28.

2 Гачев, Г.Д. Русский Эрос. – Москва,1994. – 280 с.

3 Шубарт, В. Европа и душа Востока. – Москва, 1997. – 439 с.

4 Журавлев, И.В. Методологические проблемы исследования образов сознания (на примере образа мужчины) // Вопросы психолингвистики. – 2008. – №8. – С. 66–73.

5 Ильин, И.А. Ильин И. А. О вечно-женственном и вечно-мужественном в русской душе // Собр. соч.: В 10т. Москва, 1997. – Т. 6, кн. 3.

6 Бердяев, Н.А. Русская идея. - Москва: Эксмо, 2005.

7 Павлович, Н.В. Словарь поэтических образов: На материале русской художественной литературы XVIII – XX веков. В 2 т. – Москва: Эдиториал УРСС, 2007.

8 Прокофьева, В.Ю. Русский поэтический локус в его лексическом представлении: на материале поэзии «серебряного века»: моногр. – СПб: РГПУ, 2004.– 154 с.

ОБРАЗ НЕМЦА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Якшибаева М.Д.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Русская классическая литература, заявившая о себе на мировом уровне во второй половине XIX века, вобрала в себя образы героев-иностранцев. Это явление было обусловлено особой значимостью в русской истории вопроса об отношениях между Россией и Европой, который был поставлен петровскими реформами.

Без преувеличения можно сказать, что в отечественной классике образ иностранца дается в сатирическом и негативном ключе. Весьма трудно найти образ иностранца, который являлся бы воплощением честности, порядочности и доброты. Иностранец интересен не сам по себе - он интересен как своеобразный литературный прием, дающий возможность заострить проблемы русского народа.

Проблема иностранного влияния в начале прошлого века для простого народа еще не стояла. Она будет актуализироваться по мере демократизации и развития русского общества. Иван Киреевский в статье «О характере просвещения Европы» писал, что в русской литературе, главным образом, четыре нации определяются более или менее четко, с присущими им ярко выраженными национальными чертами: немцы, французы, англичане и - в меньшей степени - итальянцы. Нетрудно заметить, что именно эти народы оказали наибольшее влияние на русскую культуру. Большая часть образов дана в негативном ключе. По мнению историков литературы, чаще в русской литературе все-таки изображаются немцы.[5, с. 15]

В XIX столетии представители российской интеллигенции отправлялись в Германию на научные конференции и книжные ярмарки, знакомились с известными немцами, оказавшими колоссальное влияние на развитие русской литературы и искусства в целом. В это время намечаются интересные тенденции и в отечественной классике: авторы произведений начинают замечать различные черты характера своих культурных и географических соседей, задумываются над тем, что же собой представляет человек за границей, обращаются к типу «русских немцев».

Интерес к немецкой культуре был неслучайным: все напрямую было связано с реальной жизнью. Отечественные писатели, находясь в Германии, понимали культурное различие между русскими и немцами, которое они не могли проигнорировать и не отразить в литературе. Именно поэтому авторы

обращаются к героям-немцам, чтобы подчеркнуть уникальность русского народа и особенности его мышления.

В классической русской литературе можно найти сюжетные элементы и образы, связанные с немецкой культурой. На протяжении более чем двух столетий русские писатели отмечают различные черты характера немцев, с восторгом или же, напротив, неудовольствием повествуют о днях, проведенных в Германии, задумываются над тем, что представляет человек за границей, обращаются к типу «русских немцев».

Подобный интерес не был случайным, он диктовался не литературной модой, а обстоятельствами жизни. Слишком велико было культурное различие между русскими и их европейскими соседями-немцами, чтобы не отразиться в литературе.

Одним из первых в изображении немцев был Д.И. Фонвизин, изобразивший в пьесе «Недоросль» невежественного немецкого кучера, Адама Адамыча Вральмана, поступившего на службу к помещикам Простаковым в качестве гувернера их сына-недоросля Митрофанушки.

Традицию изображения немецких образов наиболее ярко в первой половине XIXвека представит А.С. Пушкин в повести «Пиковая дама». Германн – сын обрусевшего немца, молодой инженер, офицер, который страстно желает разбогатеть.

Немец-генерал в романе Пушкина «Капитанская дочка» понимает Гринева как человека, но Устав, закон и расчетливость для него оказываются важнее драмы человеческих чувств.

Немного позже М.Ю. Лермонтов в романе «Герой нашего времени» изобразит Вернера – русского доктора с немецкой фамилией и покажет, как тесно переплелись в истории русские и немецкие судьбы.

Продолжит галерею немецких образов и Н.В. Гоголь в повести «Невский проспект», где будет изображен герой Шиллер – «известный жестяных дел мастер на Мещанской улице, «флегматик» и «совершенный немец в полном смысле этого слова». В произведении «Ревизор» Н.В. Гоголь представляет читателю гротескный образ врача-немца Христиана Ивановича Гибнера, который не знает ни слов по-русски и лишь издает звуки, отчасти похожие на букву «и» и немного на «е».[3, с.189]

Благодаря этим произведениям в русской литературе сложился определенный тип героя-немца, а также выработался определенный набор художественных средств в создании образа:

1. Немецкие имена и фамилии, часто «адаптированные» под русские имена и фамилии или сочетающие немецкую фамилию и русское имя или отчество. Так, Л.Н. Толстой называет своего героя Карлом Ивановичем, И.А. Гончаров – Андреем Штольцем, Ф.М. Достоевский - *Андреем Антоновичем фон Лембке.*

2. Национальность персонажа часто подчеркивается речевым акцентом или сочетанием в речи немецких и русских слов, иногда одеждой;

3. В характере героя-немца особенно подчеркиваются педантичность, расчетливость, бережливость, аккуратность;

4. Традиции немецкой культуры передаются в описании быта, интерьера, меню, праздников, вероисповедания и т.п.

Особенно ярко «немецкая» тема представлена в творчестве русских писателей второй половины XIX века, что было обусловлено исторической эпохой и деятельностью Александра II.

Так, в произведении Л.Н. Толстого «Детство» (1852 г.) изображается немецкий гувернер, Карл Иванович, обучающий детей богатого русского дворянина. Примечательно, что первым учителем писателя был француз, но затем его сменил немецкий гувернер, который стал прообразом Карла Ивановича. Он представлен в повести строгим и добрым одновременно, иногда он вызывает сочувствие из-за своего одиночества.

Он не является крепостным, но люди, у которых он работает, перевозят его, как вещь, с места на место. В произведении ему отведена особая роль: Карл Иванович учит главного героя романа, Николеньку Иртеньева, всем основным предметам. Привязавшийся к своим ученикам,он оказывается самым близким для ребенка.

Для создания и раскрытия своего героя автор использует прием портрета. Читатель видит его глазами Николеньки Иртеньева: «Его доброе немецкое лицо, его участие, которым он старался угадать причину моих слез, заставляли их течь еще обильнее: мне было совестно, и я не понимал, как за минуту перед тем я мог не любить Карла Иваныча и находить противными его халат, шапочку и кисточку; теперь, напротив, все это казалось мне чрезвычайно милым, и даже кисточка казалась явным доказательством его доброты.»Эту шапочку он надевает, потому что боится простудить голову, а еще она служит ему для прикрытия лысины. Он не снимает своей шапочки, но всегда при входе в гостиную просит на это разрешения.[6, с. 198]

Для того чтобы подчеркнуть нелегкую судьбу героя, автор использует косвенную характеристику героя через предметы, принадлежащие ему. Так, читатель узнает, что у старого учителя больная рука. Когда Николенька в поисках перчаток, так необходимых ему для танцев, находит перчатку, на которой не хватает среднего пальца. Маленький мальчик рассуждает, что Карл Иванович отрезал его для своей больной руки. Кроме того, учитель глуховат на одно ухо.

Также автор акцентирует внимание на том, что Карл Иванович любит порядок и аккуратность, что подчеркивает его немецкую натуру: «...подле него лежат часы с нарисованным егерем на циферблате, клетчатый платок, черная круглая табакерка, зеленый футляр для очков, щипцы на лоточке. Все это так чинно, аккуратно лежит на своем месте...»[6, с.202]

Кроме того, в изображении героя автор прибегает к приему рассказа одного героя о другом: «Бедный, бедный старик! Нас много, мы играем, нам весело, а он – один-одинешенек, и никто-то его не приласкает. Правду он говорит, что он сирота. И история его жизни какая ужасная! Я помню, как он рассказывал ее Николаю – ужасно быть в его положении!» [6, с.204]

В целом Л.Н. Толстой изображает своего героя с положительной стороны: «Он сидит подле столика, на котором стоит кружок с парикмахером, бросавшим тень на его лицо; в одной руке он держит книгу, другая покоится на ручке кресел; подле него лежат часы с нарисованным егерем на циферблате, клетчатый платок, черная круглая табакерка, зеленый футляр для очков, щипцы на лоточке. Все это так чинно, аккуратно лежит на своем месте, что по одному этому порядку можно заключить, что у Карла Иваныча *совесть чиста и душа покойна*».[6, с. 209]

Примечательно, что автор наделяет героя русским отчеством «Иванович», словно соединяет русские и немецкие черты в персонаже.

Фигура немца-учителя не случайна: начиная с XVII века почти все немцы – учителя для русских детей. Л.Н. Толстой рисует не просто период жизни, а детство типичного русского дворянина. А это значит, его учителем обязательно должен быть немец.

В русской литературе образ немца, как правило, представлен в сатирическом ключе. Диапазон обширен: от карьеристов до романтиков, но в той или иной степени несовершенных людей. В истории русской литературы довольно трудно найти немца, который нес бы исключительно позитивную программу. И тем не менее, несмотря на то, что отечественная классика имеет преимущественно критический характер, русский человек по сравнению с иностранцем представляется в более выгодном ключе. Образ немца больше интересен историкам как литературный прием, дающий возможность заострить проблемы русского народа. Таким образом, в произведениях противопоставляются карьеризм немцев и лень русских людей, педантичность и неряшливость, экономность и расточительство, пунктуальность и безалаберность.

Список литературы

1. Литвинюк М.А. Введение в литературоведение [Текст] : методические рекомендации для студентов I курса филологического факультета / сост. М. А. Литвинюк. - Орск : Изд-во ОГТИ, 2008. - 43 с.

2. Лотман Ю.М. Современность между Востоком и Западом / Лотман Ю. // Знамя, 1997. - N9.. - с.157-162.

3. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII-XIX века) / Лотман Ю.М. . - СПб : Искусство, 1996. - 399с.

4. Лотман Ю. М. Собрание сочинений: [монография] / Ю. М. Лотман . - Т. 1. Русская литература и культура Просвещения.- 2-е изд., испр. - М. : Объединенное Гуманитарное Изд-во, 2000. - 536 с.

5. Покровский М. Н. Русская история: в 3 т. / М. Н. Покровский . - М. : АСТ. - СПб. : Полигон, 2005. – с. 381.

6. Толстой Л.Н. Детство. Отрочество. Юность. Севастопольские рассказы / Толстой Л.Н. . - М. : Худож.лит., 1986. - 414с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КУЛЬТУРНО-ГОМОГЕННЫХ ГРУППАХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Типичной сложностью в формировании межкультурной компетентности обучающихся на занятиях иностранного языка является относительная гомогенность и отсутствие культурного многообразия среди студентов одной учебной группы. Чаще всего в аудитории доминирует только одна этническая культуры, представители которой используют один и тот же родной язык. Такая языковая идентичность, являясь показателем культурной однородности, предоставляет минимальные возможности для реального общения с представителями другой этнической принадлежности и не способствует развитию восприятия и интерпретации культурных различий.

В этой связи с целью формирования межкультурной компетентности обучающихся в таких культурно-однородных группах на занятиях иностранного языка необходимо создать такой контекст, который бы позволил обучающимся осознать различия в поведении и восприятии, существующие внутри группы. Несмотря на идентичность мировоззрения в силу принадлежности одной культуре, обучающихся необходимо научить распознавать разницу в восприятии одних и тех же событий и явлений, а также познакомить с различными моделями поведения в одних и тех же ситуациях в их собственной группе. Обращение на начальном этапе к опыту «родной» культуры обеспечит их инструментами анализа, интерпретации и оценки культурных различий на более продвинутом уровне познания иноязычной культуры.

В качестве отправной точки в изучении культурного многообразия могут быть задания, направление на развитие интереса обучающихся к особенностям каждого из них. В качестве примера, обучающимся предлагается проанализировать повседневные действия: принятые формулы приветствия и прощания, привычки, учеба, одежда, еда и т.д. Отвечая на такие вопросы как Who was the first you talked to in the morning? What did you say? Why? обучающиеся гарантированно дадут множество ответов, которые позволят судить о иерархии или равенстве в каждой семье, что в свою очередь продемонстрирует разнообразие при культурной однородности.

Далее должны следовать задания, которые продемонстрируют небольшие различия внутри группы. Эти различия могут быть гиперболизированы с целью помочь обучающимся заметить и проанализировать их. Например, попросите студентов встать и направиться в левую или правую часть аудитории в зависимости от того, что им ближе:

Travel alone versus travel with friends

Stay at home versus visit fitness regularly
Enjoy photos of scenery versus photos of people
Eating at home versus eating out
Longing for the past versus looking for the future
Prefer a job in your hometown versus find a job in another place
Love Sweet versus sour

Возможно, студенты захотят встать посередине, поскольку они не смогут выбрать ни один из вариантов или выберут оба сразу. Это задание направлено на осознание контрастов и понимания того, что, принадлежа к одной культуре, у них могут быть различия в образе жизни и предпочтениях. Другим заданием такого типа может быть составление семейного древа. Знакомство с семейными историями одногруппников станет еще одной иллюстрацией сходств и различий обучающихся. С этой же целью можно предложить обучающимся ответить на вопросы об одной и той же традиции (например, свадебной): What is a wedding ceremony like in your family? Who is usually invited? Where is the ceremony held? What is the dressing code for the ceremony? Are the wedding practices the same for all members of you family? Have you heard anything about weddings in other cultures?

К следующей группе заданий могут быть отнесены упражнения, направленные на выявление и демонстрацию идеалов, убеждений и мировоззрения обучающихся. Так, можно предложить обсуждение следующей темы What are the characteristics of the ideal man or ideal woman, or the heroes, of folktales in your culture? Причем, кроме ответов на поставленные вопросы необходимо попросить проанализировать содержание ответов в группе: Are your ideas the same or different? Which details are similar, and which are different? Are there any details that one person mentioned, but the other person didn’t? What are those details? Другим заданием может стать «Идеальный дом». Попросите обучающихся нарисовать поэтажный план идеального дома. Не показывая рисунок друг другу, они по парам садятся спиной к друг другу и описывают свой идеальный дом партнеру, который должен его нарисовать. Затем обучающиеся меняются ролями. По окончании им предлагается сравнить рисунки и пояснить, в чем разница, а в чем представления схожи. Вместо идеального дома можно попросить обучающихся описать территорию рядом с домом, или торговый центр, или спортивный комплекс и т.д. Рисунки можно развесить в аудитории, чтобы у всех было достаточно времени посмотреть на них и обсудить различия в представлении одного и того же понятия.

После того, как обучающиеся осознают культурные различия внутри своей группы, можно переходить к заданиям, ориентированным на другие культуры. Обучающимся необходимо научиться быть готовым и принимать «отклонения от нормы», иметь положительное отношение к ним. Очевидно, что в одноязычной группе от обучающихся потребуется больше воображения для проживания ситуаций межкультурного взаимодействия. Задания этого уровня должны помочь обучающимся поставить себя на место людей из других культур и научиться настоящему сопереживанию. Начните с демонстрации

картинки, которую можно интерпретировать несколькими способами (рисунок два лица/ рисунок вазы). Некоторые обучающиеся могут видеть только один рисунок, другие сразу видят два, а третьи видят два через некоторое время. Задайте следующие вопросы: What do you see in this picture? When you can see one thing but your friend sees something different, what does that mean? Have you ever had an experience of misinterpreting something that was happening? В качестве более творческого задания можно предложить обучающимся провести мозговой штурм различных вариантов использования самых обыденных вещей: кухонного полотенца, вешалки для одежды, скрепки для бумаг, пластикового пакета, расчески, кастрюли и т.д. Данное упражнение позволит обучающимся принять факт интерпретации объективного мира через свое собственное культурное мировоззрение. Такое принятие является составляющей межкультурной компетентности. Далее можно попросить обучающихся сосредоточиться не на осязаемых, конкретных частях культуры, объектах и поведении, а на неосязаемых, абстрактных, которые связаны с культурными ценностям и верованиям. Например, можно продемонстрировать видео или фото о правилах движения на дорогах/ пешеходных переходах/ светофорах и задать вопросы: Are there any differences between crossing a street and traffic lights used in your culture and in the movie clip? Why do you think the pedestrian crossings and traffic lights are used differently? Could this be confusing to a foreign visitor to your city?

На продвинутом этапе студентам необходимо предлагать задания с альтернативным культурным оптыом. Одной из самых увлекательных тем является тема еды. Задание не нужно ограничить только тем, чтобы попробовать продукты и блюда из разных мест (сначала местные, затем из других регионов, затем из других стан). Студенты должны попробовать есть, сидя на полу, сидя на стуле, сидя за столом, стоя или прогуливаясь; есть, используя посуду, бумажное полотенце, ложкой, вилкой, пальцами или палочками для еды. Можно договориться пить или не пить воду или другой напиток во время еды; пить чай или кофе с большим количеством сахара или без него, очень горячие напитки, или очень холодные напитки; разговаривать или молчать во время еды и питья. По окончании задания попросите обучающихся ответить на вопросы: How did you feel when eating with sticks/ fingers/ standing/ walking, etc. What would a visitor from another culture feel when faced with your way of eating and drinking?

Описанные выше задания пяти уровней являются лишь примерами, которые необходимо содержательно менять в зависимости от контекста обучения (языкового уровня обучающихся, их интересов, готовности обсуждать те или иные темы, комфортности выполнять задания в группе и т.д.). Но поэтапное осознание своих особенностей и различий внутри группы, а также распознавание различий за пределами группы, позволят сформировать интерес к культурным различиям, научить анализировать культурные ценности и убеждения, улучшить их понимание. В результате описанного учебного опыта происходит постепенное развитие коммуникативные навыков для

реального общения с людьми других культур. Таким образом, обеспечивается формирование межкультурной компетентности на занятиях иностранного языка в условиях культурной гомогенности обучающихся.

Список литературы

1. Бульцева М.А. Взаимосвязь межкультурной компетентности и креативности у российских студентов / М.А. Бульцева, Н.М. Лебедева // Общественные науки и современность. – 2018.- № 6. – С. 31-44.

2. Матвеев А.В. Межкультурная компетентность. Ключевые понятия: Пер. с англ. / А.В. Матвеев. – М.: Типография Паблит, 2021. – 252 с.: ил.

3. Drobizheva L.M. Russia: Ethnic Differentiation in Education in a Context of Debates on Cultural Diversity, Autonomy, Cultural Homogeneity and Centralization / L.M. Drobizheva, D.L. Konstantinovskiy, L.M. Mukharyamova, N.M. Mukharyamov // The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education / Ed. by Peter Stevens & A. Gary Dworkin. – 2019. London: Palgrave Macmillan. – P. 885-930.