

СЕКЦИЯ 2

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

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РАБОТ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА «THE FIVE-STAR WEEKEND» ЭЛИН ХИЛЬДЕРБРАНД) Елагина Ю.С., канд. филол. наук.....	408
МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ Елисеева И.А., канд. филол. наук.....	412
ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ: О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ Ерофеева Н.Е., д-р филол. наук, профессор.....	417
К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Иванова Л. В., Талалай Т. С., канд. филол. наук.....	422
ВОЕННАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ СТАТЕЙ ГАЗЕТЫ «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА» Карев В. А., Щипанова Ю. В., канд. филол. наук.....	425
ПОНЯТИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ ЭКОЛИНГВИСТИКИ Моисеева И.Ю., д-р филол. наук, профессор, Ковалева С. Е.....	429
АНТИУТОПИЯ КАК ЖАНР ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Коробейникова Ю.С.....	433
ТРЕБОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Крапивина М.Ю., канд.пед.наук, доцент, Бочкарева Т.С., канд.пед.наук, доцент.....	437
ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ С АНКОРНЫМ ЭЛЕМЕНТОМ В ОБУЧЕНИИ УСТНО-ПИСЬМЕННОМУ И ПИСЬМЕННО-УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ Люлина А.В., д-р филол. наук, доцент.....	441
О ТИПОЛОГИИ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) ПОЭМЫ АЛЕКСАНДРА БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор, Бородавкина Е.Ю.	444
СЕМАНТИЗАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕСНИ» В БАШКИРСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕСНЯХ Мельникова Е. А., канд. филол. наук, Исканярова Р. Р.....	453
ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ Мерзлякова Н.С., канд. пед. наук.....	463
СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ КЛИКБЕЙТИНГА И ЕГО ФУНКЦИИ Моисеева И. Ю., д-р филол. наук, профессор, Онишко Л. И.	467
ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент, Мустафина Ю.Р.....	472

WEB-ПРОЕКТ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Осиянова А.В., канд.пед.наук, доцент	476
СТИЛИ И КАТЕГОРИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИКИ Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Кузнецова С.А.....	481
СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Павлова И.Н.	484
ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ Платова Е.Д., канд. пед. наук ...	488
ВОЗМОЖНОСТИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Григорьев В.В., Платова Е.Д., канд. пед. наук	491
НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА Поляков О.Г., д-р пед. наук, профессор	495
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧЭНЬЮЙ В ПОЭМЕ А. БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК Пороль П.В., канд. филол. наук, Пороль О.А., д-р филол. наук.....	499
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС» В ВУЗЕ Проваторова О. Н., канд. филол. наук.....	506
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент	511
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Рудакова Е.А.	515
ПОДГОТОВКА АСПИРАНТОВ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»: СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор, Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент	519
ФОРМИРОВАНИЕ «ЯЗЫКОВОГО ЧУТЬЯ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент	523
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ Дымова И.А., канд. филол. наук, Сладков Р.Н.	527
ПЕРЕВОД В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ: ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ Солодилова И. А., д-р филол. наук, доцент	532
МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ С ПОЗИЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В	

КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент, Стренадюк Г.С., канд. пед. наук	541
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ Стренева Н.В., канд. филол. наук, Стрижкова О.В., канд. филол. наук	545
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент; Тен Д.А.	548
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА» Турлова Е.В., канд. филол. наук, доцент	554
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК У СТУДЕНТОВ Фомиченко А. С., канд. психол. наук.....	558
К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНИКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА Хон И. А.....	561
ПРИЧИНЫ МАССОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ Хрущева О.А., канд.филол.наук, доцент	564
К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ АУДИО-МЕДИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент, Шидловская И.А., канд. филол. наук, доцент	568
О ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ КОНЦЕПТА И ПОНЯТИЯ Щипанова Ю.В., канд. филол. наук.....	572
О СООТНОШЕНИИ КОНЦЕПТА И ЗНАЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА Щипанова Ю.В., канд. филол. наук.....	575
ИЗУЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ НА ЗАНЯТИХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор	579

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

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

Реклама является неотъемлемой частью современного мира, она буквально везде: на улице, в транспорте, интернете и телевиденье. Рекламные тексты играют огромную роль в продвижении товаров и услуг, поэтому их перевод должен быть максимально точным и эффективным. Однако перевод рекламных текстов является сложным процессом, так как необходимо сохранить не только смысл, но и стиль, эмоциональную окраску и целевую аудиторию. Бренды все чаще проводят международные рекламные кампании, и правильный перевод рекламных текстов становится критически важным для успешного продвижения продуктов и услуг за пределами страны происхождения. Рекламные тексты часто включают элементы, зависящие от культурных контекстов, юмора и ценностей. Исследование лингвистических особенностей рекламного текста важно для того, чтобы адаптировать сообщение к целевой аудитории без потери смысла или оскорбления культурных чувств.

Цель заявленной статьи изучить теоретические работы, посвященные лингвистическим особенностям рекламного текста.

Филипп Котлер дает следующее определение рекламе: «Реклама - это безличная коммуникация, распространяемая через оплаченные каналы с указанием источника финансирования» [4, с.511]. Данное определение подчеркивает неличный характер рекламы, ее распространение посредством платных каналов, а также наличие конкретного источника финансирования рекламной кампании.

А.Н. Лебедев-Любимов определяет рекламу следующим образом: «Реклама всегда дает положительную оценку товарам, услугам, людям и организациям» [5, с.9]. Он подчеркивает, что реклама по своей сути призвана создавать и транслировать позитивный образ рекламируемого объекта, будь то товар, компания или человек.

Исследования, проводимые специалистами в сфере рекламных коммуникаций на протяжении многих лет, показывают, что рекламный текст обычно включает такие ключевые элементы, как заголовок, основную часть и слоган. Такая структура позволяет эффективно привлекать внимание аудитории и донести до нее желаемое рекламное сообщение. По мнению Ю. Пироговой, слога представляет из себя важный элемент, составляющий фирменный стиль рекламы [8].

Обобщая мнение экспертов, можно сказать, что реклама представляет собой платное распространение позитивной информации с характерной текстовой структурой.

Язык рекламы должен отвечать определенным требованиям. Информативность является одной из первых условий, где текст должен содержать информацию об объекте. Лаконичность подразумевает, что реклама должна быть яркой и краткой. Так же рекламный текст должен быть убедительным, чтобы покупатель захотел купить рекламируемый товар. В то время текст должен быть эмоционально насыщенным и вызывать положительные эмоции у аудитории, отвечать за оригинальность, современные стандарты и иметь отличительные черты. У рекламного текста должна быть доказательная база, которая сможет показать и доказать необходимость, важность и полезность товара [9].

Сьюзан Мориарти подчеркивает, что использование сленга и разговорных выражений в рекламных текстах является распространенным приемом для создания оригинального и эмоционально окрашенного сообщения. Обращение к молодежному сленгу позволяет максимально приблизить язык рекламы к живой разговорной речи и наладить неформальный контакт с целевой аудиторией [7].

Однако уместность и эффективность применения сленга в рекламе является предметом дискуссий среди специалистов. С одной стороны, использование модных молодежных выражений и оборотов речи может повысить запоминаемость рекламного сообщения, создать иллюзию доверительного общения с потребителем. С другой стороны, чрезмерное увлечение сленгом часто воспринимается как дешевый трюк и может оттолкнуть более консервативную аудиторию.

По мнению ряда исследователей, грамотное использование сленга в рекламных текстах должно быть точечным и оправданным контекстом. Например, для продвижения молодежных брендов умеренное применение модных выражений вполне органично и усиливает связь рекламы с целевой группой. Однако в рекламе товаров для более взрослой аудитории избыточный сленг может вызвать отторжение [7].

Рекламный текст обладает многими лингвистическими особенностями, которые помогают ему привлекать внимание потенциальных потребителей и эффективно донести до них рекламное сообщение. Лебедев Любимов выделяет риторические приемы [5]. Под риторическими приемами понимаются способы использования языка, которые дают возможность более привлекательно и эффективно выразить свою мысль или идею, к ним относятся: повторение, эллипсис, параллелизм, гипербола и т.д. Также отмечается частое использование сложных и запоминающихся слов и выражений, которые создают эффект неповторимости и уникальности рекламного текста [8]. В рекламных текстах обычно игнорируются правила грамматики и орфографии для того, чтобы выделить главное и настоять на своей точке зрения. Часто используются креативные и метафорические образы, которые могут усиливать эмоциональный отклик на текст и помогают запомнить привлекающую внимание идею, а также используются яркие и сочные описания продукта или услуги, при этом не допускается ложная информация или искажения фактов [8]. В текстах рекламы рекламодатели акцентируют внимание на конкретных преимуществах, которые

обеспечивают потенциальному покупателю «выигрыш» в случае выбора товара или услуги. Отмечается умение создать эффект неотложности и важности, часто прибегают к использованию глаголов в повелительном наклонении и других способов убеждения. Ни одна реклама не может обойтись без ярких цветов, рисунков, фотографий и других элементов визуальной обработки текста с целью эстетического восприятия [5].

Николай Голядкин, основываясь на рекламе США, предлагает разделять рекламу по способу привлечения внимания на «жесткую» и «мягкую» [2].

Использование «жестких» и «мягких» приемов в рекламе является предметом дискуссий среди специалистов.

«Жесткая» реклама, как правило, нацелена на стимулирование сиюминутных продаж, делая акцент на краткосрочных целях. Такая реклама стремится максимально быстро привлечь внимание потенциальных покупателей яркими слоганами и заголовками, рассчитанными на внешний эффект.

В отличие от нее, «мягкая» реклама преследует более долгосрочные цели - не только проинформировать о товаре, но и сформировать вокруг бренда положительный ореол. К мягкой рекламе относится эмоциональная реклама, использующая символы, образы, апеллирующие к глубинным мотивам человека. Такая реклама постепенно вызывает позитивную предрасположенность к бренду, формирует внутреннюю готовность совершить покупку.

Считается, что наибольший эффект достигается сбалансированным сочетанием «жестких» и «мягких» подходов в рекламной кампании. Яркие и призывные элементы привлекают внимание потребителей, в то время как эмоциональная составляющая создает привязанность к бренду.

Е.В. Медведева выделяет одним из ключевых критериев классификации рекламы ее целевую аудиторию. Для эффективного продвижения товаров и услуг необходимо четко определить, на каких потребителей будет нацелено рекламное сообщение. Исходя из социально-демографических характеристик возраста, пола, уровня дохода, места проживания, семейного положения и прочих - реклама может быть ориентирована на массового покупателя либо на более узкие сегменты аудитории [6].

По мнению Лебедева-Любимого важно учитывать психологические и поведенческие особенности целевой группы - их интересы, ценности, мотивы покупки определенных товаров. На этой основе реклама может быть нацелена на профессиональных покупателей, молодежь, людей с активным образом жизни, любителей экстремальных видов спорта и т.д. Грамотный учет специфики аудитории критически важен для создания эффективной рекламы [5].

Е.В. Головлева предлагает деление рекламы по целевому воздействию на аудиторию. Так, выделяют коммерческую (товарную) рекламу, которая нацелена конкретно на продвижение определенных товаров или услуг, стимулирование их продаж. Такая реклама решает сугубо маркетинговые задачи бизнеса по увеличению спроса и прибыли [1].

В отличие от нее, некоммерческая (социальная, политическая) реклама ориентирована не на прямое стимулирование сбыта, а на решение имиджевых,

общественно значимых задач - формирование позитивного образа компании, привлечение внимания к социальным, экологическим, политическим проблемам и т.д. [1].

Н.А. Голядкин классифицирует рекламу по масштабу её распространения. Так, выделяется глобальная реклама, использующая новейшие средства коммуникации для охвата аудитории по всему миру. Такая реклама носит транснациональный характер и рассчитана на потребителей в разных странах и регионах планеты. Общенациональная реклама ориентирована на население в границах одной страны, охватывая весь национальный рынок. Региональная и местная реклама нацелена соответственно на более локальные сегменты - жителей конкретного региона, области, города или иного населенного пункта [2].

Весьма распространен подход классификации рекламы по способу её передачи и типу используемых каналов. Письменная реклама опирается на печатные текстовые сообщения в СМИ, листовках, брошюрах и прочих материалах. Она известна с глубокой древности и на протяжении веков доминировала в маркетинговых коммуникациях. Электронная реклама включает такие каналы, как радио, телевидение, интернет, для нее характерны более краткие и динамичные сообщения. Наружная (внешняя) реклама использует разнообразные конструкции, щиты, баннеры и иные носители, размещаемые в общественных местах [2].

Согласно критерию обращения реклама делится на безличную и персонализированную. В последнем случае представляется известными личностями, экспертами по рекламируемому предмету или самим потребителем, то есть тем, кому предназначен товар и адресована реклама [1].

Таким образом, реклама является сложной и неотъемлемой частью нашей жизни. Она отвечает определенным требованиям и функциям, делится на виды и категории. Чтобы привлечь и удержать внимание потребителя, рекламисты прибегают к использованию различных троп, таких как эпитет или сравнение, сленгу. Реклама делится по целевому воздействию на аудиторию, по масштабу. Также ее подразделяют на «мягкую» и «жесткую», «безличную» и «персонализированную».

Список литературы

1. Головлева, Е.Л. Основы рекламы: учеб. пособие / Е.Л. Головлева. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. 272 с.
2. Голядкин Н. А. Творческая телереклама : (из американского опыта). – М., 2000. – 176 с.
3. Егина, Е. Что такое реклама [Электронный ресурс] / Е. Егина // Школа рекламиста: [сайт]. – 2010-2023 – Режим доступа: <http://www.advertiser-school.ru/advertising-theory/ad-define.html>. – 23.12.2023.
4. Котлер, Ф. Основы маркетинга: краткий курс / Ф. Котлер. – Москва: Вильямс, 2006. – 656 с.

5. Лебедев-Любимов, А.Н. Психология рекламы / А.Н. Лебедев-Любимов. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 86 с.
6. Медведева, Е.В. Рекламная коммуникация / Е.В. Медведева. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. 304 с.
7. Мориарти, С. Реклама. Принципы и практика / С. Мориарти, У. Уэллс, Дж. Бренетт – Санкт-Петербург: Питер Пресс, 2008 – 797 с.
8. Пирогова Ю.К. Рекламный текст. Семиотика и лингвистика / Ю.К. Пирогова – Москва: Гребенников, 2000. – 268 с.
9. Ученова, В.В. История рекламы: учебник для вузов / В.В. Ученова, Н. В.Старых. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 304 с.

АНАЛИЗ, ПЕРЕВОД И РАЗБОР АРАБСКОГО СТИХОТВОРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ضحكك»

Андреев А.П.

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

Аннотация. Статья посвящена анализу и описанию переводческих трансформаций перевода поэтического текста «ضحكك», описывающего взаимоотношения с людьми и созданного великим арабским богословом, поэтом и общественным деятелем Мухаммадом аш-Шафи'и, а также переводу, разбору и анализу этого произведения.

Ключевые слова: стихотворение, грамматические трансформации, арабский язык, художественный перевод, рифма.

Данная статья посвящена переводу, разбору и анализу арабского стихотворного произведения «ضحكك», а также разбору переводческих трансформаций, которые использовались при переводе стихотворения. Перевод выполнен автором статьи.

Целью статьи является анализ и выявление переводческих трансформаций, которые были применены при переводе с языка оригинала.

Материалом исследования является стихотворное произведение «ضحكك», написанное на арабском великим арабским богословом, поэтом и общественным деятелем Абу Абдуллахом Мухаммадом ибн Идрисом аш-Шафи'и.

С незапамятных времен, интерес к чужим народам и культурам побуждал человечество заниматься переводческой деятельностью, что послужило основой успешного взаимообогащения разных народов своими привычками, языками, бытом, искусством. Говоря о переводе прозы и поэзии, нельзя обойти стороной такой важный вид перевода как «художественный перевод», который ставит перед собой цель не только передать общий смысл произведения и уникальный стиль автора, но и смысловую картину содержания произведения в контексте культуры целевой аудитории. В этой связи переводчик должен иметь высокий профессионализм, творческую составляющую, а также хорошо разбираться в культуре и менталитете народа, с которого выполняет перевод.

Это становится все более актуальным в деятельности переводчика по мере отдаления двух культур (с которой производится перевод и на которую производится) друг от друга. Так, если перевод с английского на французский требует от переводчика знания всех тонкостей обеих культур и языков в контексте общеевропейской культуры, то перевод с русского на арабский требует этого в еще более полной мере, учитывая что данные народы практически не имели сколь-нибудь существенных взаимоотношений в

прошлом.

Художественный перевод арабских стихотворных произведений должен учитывать совершенно другой языковой строй, а именно грамматику; лексику; отличную от русского языка орфографию, а в ранних арабских произведениях практически полное ее отсутствие, а также стиль написания поэтических текстов и высокое арабское красноречие, присущее лучшим арабским произведениям. Кроме этого, необходимо стремиться к правильному выбору рифмы, чтобы добиться максимального сходства с оригиналом. Так, в арабских произведениях обычно используется парная рифмовка – aabb, либо рифма вовсе не учитывается при написании, как, в так называемых, белых стихах, хотя, данная терминология, вероятно, не должна быть применима к арабскому языку, в виду совершенно иной поэтической традиции. Исходя из этого, переводчику необходимо правильно выбрать вид перевода рифмованного произведения: прозаический или поэтический. Прозаический перевод сочетает в себе простоту и максимальную близость к оригиналу. Поэтический перевод служит для создания текста, близкого к оригиналу лишь по смыслу и часто включает в себя, насколько это возможно, поэтические элементы, присущие оригинальному тексту произведения.

Также, при переводе стихотворных произведений желательно учитывать жанр оригинального текста, хотя здесь необходимо отметить, что, как уже было сказано выше, арабская поэтическая традиция в корне отличается от европейской, и, потому, отнесение того или иного арабского стихотворения к определенному жанру носит весьма условный характер. Тем не менее арабские произведения, в целом, могут быть отнесены к эпическому, лирическому, драматическому или лироэпическому жанрам, которые, в свою очередь подразделяются на несколько разновидностей.

Таким образом, художественный перевод арабских стихотворных произведений необходимо выполнять с учетом переводческих трансформаций, выбираемых переводчиком в соответствии с его видением правильного и близкого к оригиналу перевода. Переводческие трансформации подразделяются на лексические, грамматические и лексико-грамматические. Они призваны заменить семантическую составляющую текста, оставляя общее содержание текста, и ее актуальность при переводе зависит от родства языков, задействованных в работе переводчика. Поэтому, выполняя переводы с арабского на русский, можно с уверенностью сказать, что переводческие трансформации носят крайне актуальный характер. Перевод стихотворения «ضحكك ت», выполнялся автором статьи с учетом подобных трансформаций, без которых адекватное восприятие перевода стихотворения было бы, попросту, невозможным.

Выбранное произведение в полной мере позволяет окунуться в прекрасный и глубокий по своему содержанию мир арабской поэзии. Автор данного произведения, Абу Абдуллах Мухаммад ибн Идрис аш-Шафи'и, использовал ряд терминов, позволяющих ясно и лаконично описать предмет повествования, проникнуться идеей поэта, почувствовать негодование и разочарование,

вызванные вечной людской неудовлетворенностью поступками других. На протяжении повествования, автор описывает разные ситуации, в которых, недовольство людей выражалось в той или иной негативной форме, а в конце, поэт подытоживает, что как бы он не поступал в своей жизни, всегда найдутся недовольные твоими поступками и придя к пониманию этого, автор подталкивает читателя на мысль, что никогда не нужно искать довольства и снисхождения людей, необходимо жить и поступать так, как человек сам считает нужным. Данное лирическое произведение написано поэтом без учета рифмы, есть лишь некое подобие рифмовки по последним словам строки, но, я, переводя его, позволил себе отступить от традиции следования за оригинальным «почерком» автора и постарался использовать перекрестную рифму, поскольку она усваивается русскоязычным читателем достаточно легко.

Ниже приведем произведение в оригинале с приблизительным подстрочным переводом и примерную транскрипцию оригинального текста:

ضحكت نؤالوا أأل نأتش م

Я засмеялся и они сказали: «А разве ты не стыдишься?»

بأيت نؤالوا أأل نأبتس م؟

Я заплакал и они сказали: «А что ты не улыбаешься?»

بسمت نؤالوا أأراي به م

Я улыбнулся и они сказали, что я лицемерю этой улыбкой.

عبست نؤالوا بدأ م

и они сказали, что появилось то, что было скрыто. م

Я разгневался

صممت نؤالوا لأل اللس م ان

Я промолчал и они сказали: «Слабый язык!»

نطؤت نؤالوا كأؤر الكا م

Я говорил и они сказали: «Слишком многословный!»

ألمت نؤالوا صنؤع الأأب م ان

Я проявил мягкость и они сказали: «Это действие труса!

ولو كان مأؤدرا ال نؤنق م

Даже если был способен, не мстишь!»

بسلت نؤالوا لأطش م ه

Я был стоек и храбр в споре и не ответил на обиды и они сказали, что я побиваем

وما كان مأؤرؤا لو أ م

И не был достаточно силен и смел, когда судил о людях!

يقولون شذ إذا قل _____ ت ال

Они говорят: «Ты что, исключительный, когда говоришь другим «нет?»»

وإمعة حين وانوته _____ م

И ты безвольный, когда во всем с ними соглашаешься!

ناؤذت أني مهم _____ ا
أردت

И так я убедился, чего бы я не пожелал

رضا الناس البد _____ ن أن أذم

Довольство людей обязательно будет с упреком!

Dahaktu faqalu ala tahtashim

Bakaitu faqalu ala tabtasim

Basamtu faqalu ura'i biha

A'bastu faqalu bada ma

katam Samattu faqalu kalilul

lisan Nataqtu faqalu kathirul

kalamHalamtu faqalu sani'ul

jaban

Wa law kana muqtadiran la

tantaqimBasaltu faqalu latysh bih

Wa ma kana mujtarian law

hakamYaquluna shazza iza qultu

la

Wa imma'atun hina

wafaqtuhum Fa aiqantu anni

mahma aradtu Ridan nas

labudda min an uzam

Как видно из приблизительного текста транскрипции, рифма практически полностью отсутствует, за исключением парных рифмовок, таких как «тахташим — табтасим», а также неким подобием перекрестной рифмы, заканчивающейся на слова «а) катам — б) лисан — а) калям — б) джабан». По этой причине адаптация рифмы при переводе стихотворения на русский язык, была крайне необходима, ведь русскоязычный читатель с большой неохотой воспринимает не рифмованные стихи, поэтому я использовал перекрестную рифму, как наиболее простую, но в то же время эффектную модель созвучия слов. Ниже приведем данный перевод:

Смеешься, скажут — неприлично!

Заплачешь, скажут: - Что в печали?

Улыбка на лице и назовут двуличным;
 Нахмурился. «Ты был другим» — они сказали.
 Не говоришь совсем, тихоней нарекут,
 Откроешь рот — окрестят болтуном;
 Если же мягкий, трусом обзовут,
 Кто не способен был на зло ответить злом.
 Проявишь молча выдержку, подумают,
 слабакИ скажут - бесхарактерен и жалок!
 Отринешь мнение других, промолвят: - ты дурак!
 А согласишься, так прислужником «ужалят».
 И так я убедился, как ни поступи,
 Лишь порицание заслужишь у толпы.

Далее рассмотрим лексико-грамматические трансформации, использование которых, позволило адекватно перевести и адаптировать текст стихотворения:
 ضحكك نزلوا أال نحتشم

Буквальное значение: «Я засмеялся [просто так] и они сказали «А разве ты не стыдишься своего [беспричинного] смеха»? Я заменил это длинное выражение на более короткое, при этом, поставив два первых глагола прошедшего времени в исходном тексте в настоящее и будущее время, а последний глагол настоящего времени заменив на наречие : «Смеешься, скажут — неприлично!»

بكيت نزلوا أال نبسّم

Буквальное значение: «Я заплакал и они сказали «А что ты не улыбаешься»? Здесь, как и в первой строке, использована замена глагола نبسّم на слова «что в печали».

بسّم نزلوا برأيي بها

Буквальное значение: «Я улыбнулся и они сказали я ею [улыбкой] лицемерю. Мой перевод: «Улыбка на лице и назовут двуличным». Как видно из перевода, мною использованы инструмент замены фразы برأيي بها — «я ею лицемерю» во фразу «назовут двуличным». Что касается первой части строки بسّم, то как видно арабский глагол заменен на русское существительное «улыбка», а также добавлено словосочетание «на лице». Таким образом, можно отметить что в одной фразе при переводе мной использованы грамматические трансформации замены и добавления.

عبست نزلوا بدا ما لثّم

Буквально: Я рассердился и они сказали: «Вот и стало явным то, что было скрыто!» Имеется в виду проявление истинной сущности человека, что называется - мы наконец поняли, какой ты на самом деле. В этой строке использовано целостное преобразование фразы: «Нахмурился. «Ты был другим» - они сказали.

صمت نزلوا لليل اللسان

Буквальное значение: Я промолчал и они сказали «слабый язык». Здесь, как и в предыдущей строке, использовано целостное преобразование фразы: «Не

говоришь совсем, тихоней нарекут».

نظنت نؤالوا لثبير الكلم

Буквально» «Я говорил и они сказали «Чрезмерно многословный» В данной строке было применено целостное преобразование фразы: «Откроешь рот — окрестят болтуном».

حلمت نؤالوا ص نؤوع الجبان

Буквальный перевод: «Я проявил мягкость и они сказали, что это действие труса!» Здесь глагол حلمت — «я проявил кротость, мягкость» заменен мною на выражение «если же мягкий» и, таким образом, полностью фраза переведена как «если же мягкий, трусом обзовут»

ولو كان مؤندرا ال نؤنؤوم

Буквально: «И если ты в состоянии, не мстишь». В этой строке я применил целостное преобразование фразы, которое было необходимо применить в угоду рифме: «Кто не способен был на зло ответить злом».

بسلت نؤالوا لطيش به

Буквально строку можно перевести следующим образом: «Я был стоек и непреклонен [в ссоре или драке] и не отвечал на оскорбления и удары, [хотя имел такую возможность] и они сказали, что я побиваемый». Речь идет о ситуации в которой сильный и высоконравственный человек не отвечает на обиды, оскорбления, упреки или даже удары низких людей, считая это ниже своего достоинства. Разумеется, во фразе столь глубокой по смыслу, нельзя было обойтись без целостного преобразования и я сократил ее до: «Проявишь молча выдержку, подумают, слабак». Полагаю, это преобразование в состоянии передать общее содержание фразы, учитывая, что следующая является ее логическим продолжением.

وما كان مجتريًا لو حكم

Что можно перевести буквально как «и не был [ты] достаточно смелым, когда судил (выносил определенные решения) о людях. Здесь я полностью заменил текст на «и скажут - бесхарактерен и жалок!», другими словами, здесь также, как и в предыдущих строках, использовано целостное преобразование. بؤول

شذ اذا قلت ال

Буквальный перевод: «Они говорят: «Ты что, исключительный, что говоришь [другим] нет?» Другими словами — кто ты такой, чтобы говорить «нет»? В моем переводе снова использовано целостное преобразование.

وامعة حين وانؤنؤهم

Буквально можно перевести как: «И ты безвольный, если всегда с ними во всем соглашаешься». В этой строке мною использована частичная замена: «А согласишься, так прислужником «ужалят».

أؤؤنت أني مهم اؤردت

Буквальный перевод: «Так я убедился, что чего бы я не пожелал». Данная строчка произведения, пожалуй, единственная в произведении, которую мне удалось перевести буквально, не потеряв при этом эмоциональной нагрузки оригинала.

رضا الزاس البد من أن أؤم

Примерный буквальный перевод: «Довольство людей обязательно должно быть с порицанием меня». В этой строке я, по обыкновению, использовал целостноепреобразование: «Лишь порицание заслужишь у толпы».

Таким образом, в большинстве строк стихотворения я использовал целостную замену, частичную замену и добавление. Разумеется, любой перевод, в той или иной степени, является лишь тенью оригинала, поскольку художественный перевод стихотворных произведений отличается от перевода других жанров и является нелегкой работой, требующей знания не только языка оригинала, но и культуры, истории, обычаев и менталитета народа, с которого переводчик выполняет перевод. Необходимо отметить также, что перевод, выполненный мной, не в состоянии передать того эмоционального настроения, эмоций и чувств автора, которое он вложил в свое произведение, поскольку это лишь скромная попытка показать неповторимый почерк поэта, глубину содержания его стихотворения и чувств, которые он испытывал, создавая свое произведение.

Список литературы

1. Фильштинский И. М. Арабская литература VIII – X веков / И. М. Фильштинский — Москва: главная редакция восточной литературы, 1978. - 248с.
2. Хакимова, Ш. Р. Приемы перевода интернациональных реалий / Ш. Р. Хакимова. — Текст : непосредственный // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — Т. 0. — Москва : Буки-Веди, 2014. — С. 179-181. — URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/107/4876/> (дата обращения: 13.01.2024).
3. Юшманов А. С. Большой арабско-русский словарь / А. С. Юшманов —Москва: ООО «Дом Славянской книги», 2010. - 639 с.
4. Тамарченко Н. Д. Теория литературных жанров / Н. Д. Тамарченко — Москва: Издательский центр «Академия», 2012. - 14 с.

КОНКУРС ПЕРЕВОДА КАК МАРКЕР ПРОБЕЛОВ В СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕРЕВОДЧИКА

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

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В настоящее время высшее образование переориентировано на подготовку практика-профессионала, готового к успешной конкуренции на рынке труда, способного адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям времени, знающего, как быстро восполнить недостающие знания и обладающего «гибкими» навыками, позволяющими ему осваивать смежные области и выстраивать профессиональный рост в зависимости от потребностей рынка.

В образовательных программах особое место занимают профессиональные компетенции, предполагающие их освоение через практическую деятельность, причем не столько через имитацию ее на учебных занятиях, но через реальную профессиональную деятельность. Большую роль в этом процессе занимают различного рода практики. Однако практика, являясь частью образовательного процесса, может вызывать у некоторых обучающихся чувство «обязательности» и «вынужденности», что мало способствует правильной мотивированности во время прохождения практики.

В связи с этим следует обратить внимание на такую форму «обучения через действие», как конкурсы профессионального мастерства, которые могут являться очень эффективным способом повышения мотивации и заинтересованности в профессиональной деятельности. Будучи формой соревнования, конкурсы профмастерства создают условия для профессиональной и социальной адаптации личности, для творческой самореализации, развития интеллекта и креативного мышления, поскольку «студенты учатся организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество», а также «принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность» [4].

Обучающийся, участвующий в конкурсе, не только проявляет свои знания, но и намечает траекторию собственного личностного и профессионального развития, демонстрирует свою заинтересованность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Нельзя не согласиться с В.Ф. Беловым в том, что «немаловажную роль играет тщательная подготовка к конкурсу, в рамках которой человек становится исследователем собственного опыта, приобретает знания о новых технологиях, знакомится с научными разработками в своей профессиональной области, использует диагностические методы в оценке результатов своего опыта» [2, с. 30].

В рамках подготовки лингвистов-переводчиков конкурсами профессионального мастерства естественным образом являются конкурсы перевода разного уровня. Традиционного в масштабах страны проводится огромное количество конкурсов письменного перевода, а отсутствие необходимости встречаться с конкурсантами лично для оценки письменного перевода приводит к тому, что конкурсы такого типа теряют важную составляющую – настроение праздника, которым должно сопровождаться любое соревнование. Сам соревновательный дух в какой-то степени становится меньше, т.к. конкурсанту, отправившему работу на конкурс, остается только ждать объявления результатов конкурса. Тем не менее, конкурсы перевода являются одним из способов вхождения в профессию для обучающегося.

Опыт проведения конкурсов перевода разного уровня обобщен в исследованиях таких авторов, как И.С. Алексеева [1], Е.М. Божко [3], О.В. Петрова [6], М.М. Степанова [5] и другие.

Мы рассмотрим опыт проведения конкурсов профессионального мастерства на примере конкурса переводов, проводимого Институтом языков и культур Оренбургского государственного университета. Данный конкурс в настоящем формате в 2023 году проводился во второй раз и является преемником периодических и ежегодных конкурсов, которые проводились в институте разными кафедрами самостоятельно. На настоящий момент конкурс проводится одновременно для студентов СПО и вузов, а также для школьников старших классов без деления на возрастные категории и включает три номинации и семь языковых пар.

Как большое ежегодное мероприятие конкурс находится в процессе становления, но прошедшие два конкурса позволяют выявить особенности и типичные проблемы, препятствующие реализации мотивационного потенциала конкурса.

Начнем анализ конкурса с такого умения переводчика, как внимательное прочтение технического задания на перевод (или translation brief в терминологии К. Норд). Это умение работать с информацией и умение руководствоваться этой информацией при выполнении переводческого задания. Тем не менее, даже такая простая задача, как «прочитать и сделать так, как написано», вызывает трудности у некоторых конкурсантов. Мы не задавались целью вывести статистику нарушений требований информационного письма, но достаточно часто работы приходилось отклонять именно из-за этих нарушений. Так, одним из требований было отсутствие указания на имя автора конкурсной работы внутри файла с переводом, т.к. обезличенные работы шифруются специальным шифром и в таком виде поступают членам жюри. Порядка 15 работ было отклонено по этой причине.

Также очень часто конкурсанты не обращают внимание на время окончания приема работ. Поскольку конкурс с самого начала перерос рамки областного и даже всероссийского, конкурсант обязан правильно воспринимать сроки. В нашем случае сроки окончания работ указываются не просто как некая конкретная дата, а в формате «дата – время – часовой пояс». При правильной

работе с информацией определение дедлайна не составит труда, однако большое количество работ было прислано после окончания срока приема переводов, причем иногда даже с опозданием на несколько суток.

Также о неумении находить нужную информацию свидетельствует следующая ситуация: в информационном письме указана ссылка на нашу группу в социальной сети «ВКонтакте», в которой оперативно размещается информация о конкурсе, собственно, там же и размещается информационное письмо и объявление конкурса. Тем не менее многие участники конкурса запрашивают информацию по почте. Здесь, конечно, нужно учесть тот факт, что многие участники конкурса узнают о нем от своих преподавателей и, возможно, не получают полной информации, в частности, о других каналах связи.

Но это также может свидетельствовать о пассивности будущих переводчиков, о нежелании ими искать пути развития профессионального мастерства и участвовать в конкурсах по собственной инициативе.

Неумение конкурсантов работать с информацией и получать важные сведения относительно организации и проведения конкурса приводит к одной весьма критической, на наш взгляд, ситуации, когда технический секретариат конкурса отклоняет работу или вообще ее не получает из-за особенностей работы почтовых серверов, а участник пребывает в уверенности, что работа принята. На этот случай в нашем информационном письме есть указание на то, что все участники, чьи работы были приняты на конкурс, получают в трехдневный срок подтверждение о принятии работы ответным письмом. Если бы конкурсанты владели этой информацией, видели ее среди другой информации по конкурсу, то это значительно снизило бы количество разбирательств с возмущенными конкурсантами, которое ложится на плечи технического секретариата, когда все сроки конкурса уже давно позади.

Следующим немаловажным аспектом профессиональной культуры переводчика можно назвать навыки профессиональной коммуникации. Здесь проблема стоит гораздо острее, т.к. навыки делового общения по электронным каналам связи развиты у относительно небольшого количества участников. Типичные недочеты речи участников: отсутствие обращения и завершающих уважительных формул; отсутствие подписи и (или) представления; небрежное отношение со знаками препинания и маркерами конца и начала предложения; неумение выдержать стиль деловой переписки. При этом участники конкурса не могут не понимать, что адресатом их письма скорее всего является не их сверстник, а человек более старшего возраста. Конечно, эта проблема в целом общая для поколения, которое в ближайшем будущем выйдет на профессиональный рынок труда, но переводчикам, как специалистам в коммуникации, жизненно важно эти самые навыки коммуникации успешно демонстрировать.

Далее хотелось бы коснуться вопроса качества перевода. И здесь можно сделать неутешительный вывод: подавляющее большинство работ не демонстрирует даже попытки приблизиться к пониманию темы, структуры, стилистики текста и отработать текст на максимуме своих возможностей. Мы

не ставили целью в рамках данной работы рассматривать какие-либо переводческие ошибки, допускаемые конкурсантами, поэтому не будем приводить конкретных примеров. Однако основными признаками отсутствия профессионального интереса к конкурсам перевода можно назвать следующее:

- использование машинного перевода без последующей редактуры: это может свидетельствовать об уверенности будущих переводчиков в легкости их дальнейшей профессиональной деятельности и отсутствии в ней сложностей, которые не решаются применением машинного перевода;

- отсутствие знаний в соответствующей тематике текста: конечно, переводчик не может знать все, однако на перевод в нашем конкурсе отводится один месяц, за это время предметную область текста можно изучить достаточно хорошо и не допускать ошибок в трактовке отдельных фактов и использовании терминов. Как справедливо отмечает И.С. Алексеева, участники конкурсов «как бы проходят дополнительный экзамен не только (и не столько!) на переводческую зрелость, но и на умение освоить предметную сферу, к которой относится этот текст» [1, с. 107]. И если конкурсант не дал себе труда разобраться в предметной области конкурсного текста, то это огромный пробел в уровне сформированности его профессиональных навыков;

- стилистическая разноплановость или инородность стиля: конкурсанты часто не учитывают стиль и жанр текста, позволяя себе нарушать его стилистическое единство, используя слова и выражения, не соответствующие гиперпараметрам текста. С этой проблемой сложно бороться, если принять во внимание количество низкокачественного в плане языка контента, с которым сталкиваются обучающие сегодня. Однако следует еще раз подчеркнуть, что переводчик профессионально работает со словом и ему нельзя быть глухим к стилистической, жанровой, семантической «правильности» текста;

- с параметром выше связано неумение сочетать слова даже в рамках одного стиля, что приводит к таким выражениям, как «смертоносные остатки войны», «лед провалился», «поросшие мхом очертания» и под.

В целом иногда складывается впечатление, что основной целью участия в конкурсе перевода для конкурсантов становится получение сертификата, поскольку участник может не обратить внимание на отсутствие письма о получении работы, пропустить объявление результатов, но через довольно продолжительное время может вспомнить, что не получил сертификат, и отправить запрос на его получение, причем в довольно ультимативной форме. Участие в конкурсе ради сертификата может быть объяснимо требованиями преподавателей / учебной программы или желанием набрать портфолио из как можно большего количества разных подтверждающих документов, не заботясь об их реальной ценности. Здесь происходит подмена реального профессионального опыта подготовки к выполнению и самого выполнения конкурсного задания «документом», как будто подобный документ автоматически повышает профессиональный уровень, а не является его естественным следствием. Однако такая ситуация «участия ради сертификата» неприемлема и должна быть скорректирована объяснительной работой

преподавателя среди обучающихся о реальных целях и задачах участия в конкурсах профессионального мастерства.

Важной проблемой мы считаем неумение укладываться в сроки выполнения работы. Речь о том, что несмотря на большой промежуток времени, отводимый на выполнение работы (один месяц), подавляющая масса работ приходит на почту конкурса в последние два дня. Это косвенно подтверждает вывод, к которому мы пришли выше.

Как уже было указано, подобные заочные конкурсы во многом лишены той атмосферы воодушевления, праздника, которая во многом определяет настроение участия в конкурсе. Нет возможности пообщаться с другими конкурсантами, обменяться опытом, увидеть возможности других и сравнить себя и свои навыки и их презентацию. Конкурсантам остается только «сухой остаток» – список победителей и призеров. Тем не менее обратная связь важна для понимания ошибок, допущенных при подготовке к конкурсу и во время конкурса, для анализа своих слабых и сильных сторон, для рефлексии и поддержания интереса как к участию в конкурсах, так и к профессиональному развитию. Для становления будущего профессионала важно общение с коллегами-специалистами, которые могут показать пути решения профессиональных проблем, подсказать направления развития. Всего этого конкурсы письменного перевода в большинстве своем лишены, в том числе и конкурс Института языков и культур.

Конечно же, есть возможность проведения видеоразбора работ конкурсантов, или даже проведения вебинаров с разборами работ, но участникам интересны в первую очередь не разборы типичных ошибок, а разборы их собственных ошибок. Проведение индивидуальных разборов требует временных затрат такого уровня, что ни один член жюри не в состоянии выполнить данную работу, учитывая, что организация конкурса осуществляется на безвозмездной основе, а количество работ участников может превышать сотни (так, в конкурсе 2023 года количество работ в англо-русской языковой паре превысило 500).

Все это в совокупности приводит к тому, что, с одной стороны, конкурсы письменного перевода, как и любые конкурсы профессионального мастерства, несомненно, предоставляют участникам дополнительную площадку для профессионального роста и развития, возможность независимой оценки их профессиональных навыков. С другой стороны, они свидетельствуют о неготовности большинства конкурсантов к серьезной профессиональной деятельности и об обесценивании самого понятия конкурс, когда участие в конкурсе происходит ради «документа об участии».

Одним из путей решения такой ситуации может стать разъяснительная работа, направленная не на преподавательскую аудиторию, а на целевую аудиторию потенциальных участников, в рамках которой объясняются основные мотивы и цели участия в конкурсах, а также даются рекомендации о том, как готовиться к таким конкурсам и как выполнять конкурсные задания. В случае нашего конкурса, мы готовим план информационно-объяснительных

постов для размещения в группе конкурса. Отследить, как изменится ситуация, может стать целью дальнейшего исследования по данной теме.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Конкурс переводов как диагностический и дидактический инструмент, или Уроки *Sensum de Sensu*: к 20-летию юбилею конкурса / И.С. Алексеева // Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2021. – Т. 3, № 1. – С. 106-115. – Режим доступа: <https://languagestudies.ru/index.php/main/article/view/65>

2. Белов В.Ф. Конкурс профессионального мастерства как способ формирования ценностного отношения к будущей профессии (на примере учреждения СПО) / В.Ф. Белов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 49. – С. 227-233. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkurs-professionalnogo-masterstva-kak-sposob-formirovaniya-tsennostnogo-otnosheniya-k-budushey-professii-na-primere-uchrezhdeniya>

3. Божко Е.М. Конкурс письменного перевода как средство повышения профессионализма переводчиков (на примере международного молодежного конкурса перевода “*Littera Scripta*”) / Е.М. Божко // Сборник материалов Всероссийской НПК «Вызовы, возможности, перспективы перевода и подготовки переводчиков в современных социальных, политических и экономических реалиях», Санкт-Петербург, 20-23 сентября 2023 г. – Казань: Бук, 2023. – С. 13-15.

4. Кокшарова М.Ю. Проведение конкурсов профессионального мастерства с использованием методики *WorldSkills* на примере педагогических специальностей / М.Ю. Кокшарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 192–201. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76511.htm>

5. Лукьянова В.С. Конкурс устного перевода: активная форма обучения студентов и средство развития их профессионального потенциала / В.С. Лукьянова, М.М. Степанова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 99-111. – Режим доступа: <https://tmhe.spbstu.ru/userfiles/files/VMP-11-3.pdf>

6. Петрова О.В. Профессионалы и любители в одной лодке: международный конкурс художественного перевода / О.В. Петрова // Мосты. – 2021. – № 3 (71). – С. 75-77.

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРИ СОЗДАНИИ ЛОНГРИДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Анпилогова Л.В., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В обществе сегодня коренным образом меняется подход к получению и передаче медиасообщений, что напрямую связано с процессом мультимедиатизации. В современном мире медиакоммуникации существуют в таком информационном пространстве, которое создает эффективные условия для существования особых коммуникационных платформ, позволяющих информационному потоку пронизывать все сферы жизнедеятельности человека, обеспечивая ему получение информации всеми доступными способами и средствами.

Исходя именно из такого понимания организации и существования медиaprостранства, в процессе обучения журналистов особое внимание следует уделять вопросам использования мультимедийности при создании журналистских материалов. По мнению Л.В. Анпилоговой, «особое место в создании визуального рассказа, вовлекающего аудиторию в мир информации (текстовой и визуальной), занимает жанр мультимедийного лонгрида» [2, 3658].

Лонгрид как новый формат современных медиа рассматривали М.Н. Булаева и др. [3]. Мультимедийный лонгрид как тренд современных СМИ исследовали Л. В. Анпилогова, Я. М. Бешевая [1]. Сущность понятия такого формата изучали М.Ю. Ершов, С.И. Симакова и др. [4]. О специфике использования лонгрида с мультимедийными элементами в современных СМИ говорили А.А. Золотухин, Ю. Н. Мажарина и др. [5].

Целью нашего исследования является анализ использования мультимедийных элементов при создании лонгрида в рамках дисциплины «Журналистское мастерство (работа в творческих студиях)».

Создание лонгрида в образовательном процессе (на занятиях по дисциплине «ЖМ(РвТС)») включает в себя четыре этапа:

1 Определение лонгрида как особого медиаформата современных СМИ.

2 Знакомство с сущностной характеристикой лонгрида с точки зрения использования мультимедийности.

3 Алгоритм создания авторского лонгрида с использованием мультимедийных элементов.

Именно последний этап является для нашего исследования особенно значимым.



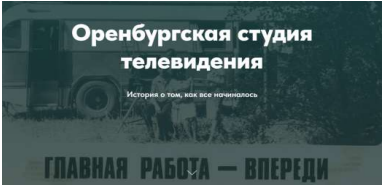
В определении мультимедийного лонгрида как объемного материала, посвященного конкретной проблеме и отличающегося глубиной проработки темы, особое место, по мнению Л.В. Анпилоговой и Я.М. Бешевой, занимает сочетание вербальных, иллюстрирующих, звуковых, графических элементов

или видеоматериалов, обеспечивающих мультимедийное сопровождение при его размещении в Интернете [1, 34].

За основу нами был взят список мультимедийных элементов, предложенных М.М. Лукиной и Н.Г. Лосевой: видеоиллюстрации, видеосюжеты, видеоколонки, инфографика, иллюстрации, фотоленты, фоторепортажи, фотогалереи, слайд-шоу, подкаст, аудиоверсия текста, аудиосюжеты, гиперссылки, аудиослайд-шоу, мультискрипты, 3D-модели [6, 125-131].

Рассмотрим три лонгрида, созданных студентами группы 20Ж(б)ОП, с точки зрения использования в них мультимедийных элементов (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Использование мультимедийных элементов в лонгридах, созданных студентами в рамках дисциплины «ЖМ(РвТС)»

Название лонгрида (авторы)	Кол-во мультимедийных элементов	Мультимедийные элементы	Скриншот титульной страницы лонгрида
1 «Семь чудес Китая» (Д. Султанова)	3	фотогалереи (4)	
		отдельные фотографии (6)	
		видеоиллюстрации (2)	
2 «Узоры Оренбургского пухового платка» (Ю. Писарева, В. Абарникова, А. Хабибулина)	4	фотогалерея (4)	
		отдельные фотографии (6)	
		видеоиллюстрации (2)	
		гиперссылки (1)	
3 «Оренбургская студия телевидения» (Е. Преснова)	6	отдельные фотографии (6)	
		видеоиллюстрации (2)	
		фотогалереи (4)	
		гиперссылка (1)	
		аудиоверсия текста (1)	
		навигация по всему тексту (1)	

Проанализируем мультимедийные элементы, используемые студентами в процессе работы над лонгридами.

Нами были рассмотрены три лонгрида, созданные студентами группы 20Ж(б)ОП:

1 «Семь чудес Китая» (автор: Д. Султанова).

2 «Узоры Оренбургского пухового платка» (авторы: Ю. Писарева, В. Абарникова, А. Хабибулина).

3 «Оренбургская студия телевидения» (автор: Е. Преснова).

В первом лонгриде («Семь чудес Китая») Д. Султановой было использовано 3 мультимедийных элемента: фотогалереи, представленные в количестве 4; отдельные фотографии – 6 штук; видеоиллюстрации – 2 фрагмента видео.

Во втором («Узоры Оренбургского пухового платка») авторы включили в лонгрид 4 мультимедийных элемента: фотогалереи, представленные в количестве 4; отдельные фотографии – 6 штук; видеоиллюстрации – 2 фрагмента видео; 1 гиперссылка.

В третьем («Оренбургская студия телевидения») Е. Преснова использовала 6 мультимедийных элементов: фотогалереи, представленные в количестве 4; отдельные фотографии – 6 штук; видеоиллюстрации – 2 фрагмента видео; 1 гиперссылка, 1 аудиOVERсия текста; навигация по тексту (1).

Рассмотрим подробнее каждый элемент, предлагаемый в анализируемых нами лонгридах:


- *фотогалерея*, представляющая собой фоторассказ о событии, в котором навигация (в виде ) позволяет пользователю листать фотографии (см. рисунок 1);



Рисунок 1 – Скриншот фотогалереи как одного из мультимедийных элементов, представленных в лонгриде «Семь чудес Китая»

- *отдельная фотография*, подтверждающая рассказ автора (см. рисунок 2);



Рисунок 2 – Скриншот отдельной фотографии как одного из мультимедийных элементов, представленных в лонгриде «Узоры Оренбургского пухового платка»

- *видеоиллюстрации* - видео, иллюстрирующее определенную часть материала (см. рисунок 3);



Рисунок 3 – Скриншот видеоиллюстрации как одного из мультимедийных элементов, представленных в лонгриде «Семь чудес Китая»

- гиперссылки, по которым можно легко перейти к одной части истории от другой с помощью отсылки к материалу, подтверждающему историю автора; они могут быть оформлены по-разному (например, на рисунке 4 необходимо нажать на значок [Пуховая фабрика](#)); на рисунке 5 автор использовал красный цвет текста для обращения к новой информации [Леонид Большаков](#));



Сегодня все процессы на фабрике автоматизированы. И если мастерица вяжет один платок вручную 250 часов, то на фабрике за одну смену их производят более 20 штук! В 2004 году был связан уже 50-ти миллионный платок.

Безусловно, с появлением пуховязальных машин, пуховязальщиц стало меньше. Потому что машинное производство снизило стоимость изделий, и значительно. Пуховые изделия ручной работы и вязались дольше, и стоили дороже. Но как же красивые и хороши платки ручной работы, сколько любви и тепла в них вложено!

Платки для настоящих ценителей и сегодня вяжутся только вручную.



Рисунок 4 – Скриншот гиперссылки как одного из мультимедийных элементов, представленных в лонгриде «Узоры Оренбургского пухового платка»

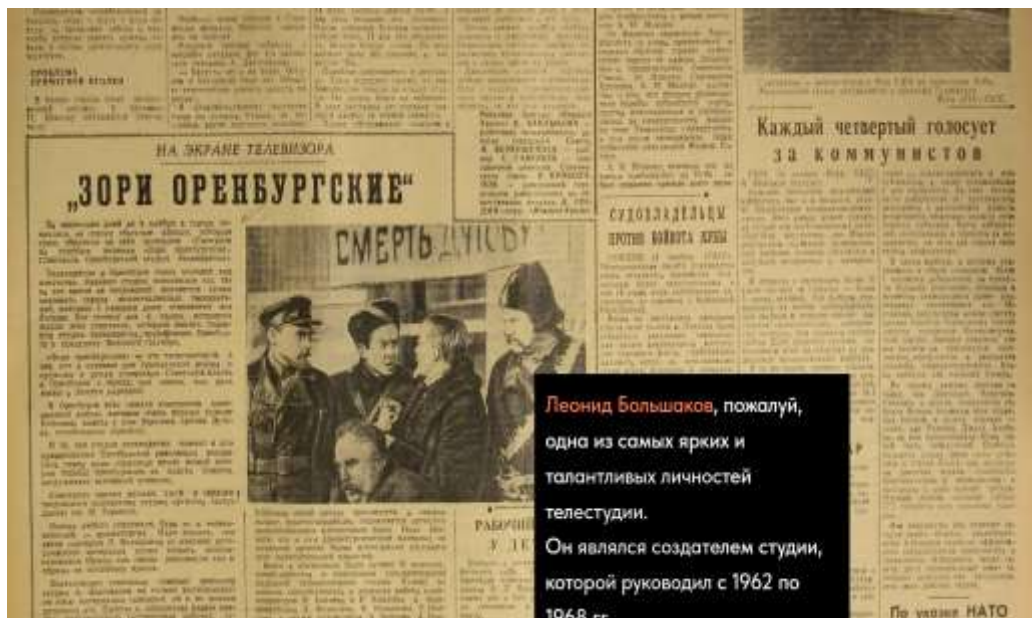



Рисунок 5 – Скриншот гиперссылки как одного из мультимедийных элементов, представленных в лонгриде «Оренбургская студия телевидения»

- *аудиоверсия текста* – это начитанный диктором текст сообщения (этот элемент был представлен только в одном лонгриде Е. Пресновой «Оренбургская студия телевидения»);

- *навигация по всему тексту*, необходимая для движения внутри лонгрида, по которой можно легко перейти от одной части истории к другой (с помощью прокрутки колесика мышки) (см. рисунок 6), где навигация представлена в виде .

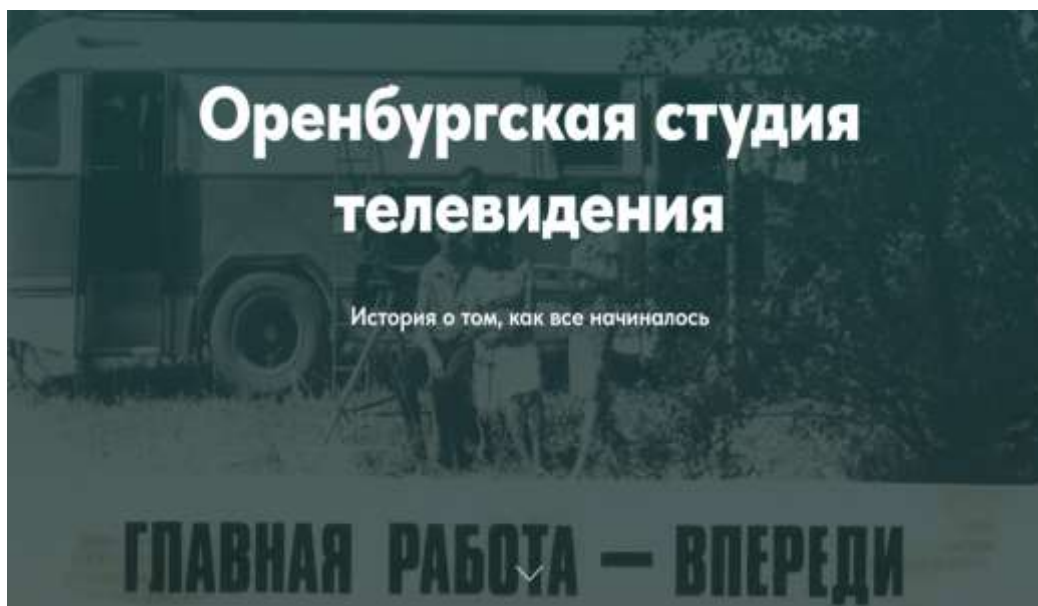


Рисунок 5 – Скриншот навигации по всему тексту как одного из мультимедийных элементов, представленных в лонгриде «Оренбургская студия телевидения»

Следует отметить, что использование студентами в каждом лонгриде того или иного мультимедийного элемента напрямую зависит от сочетания его с другими частями материала, особенно с текстом, определяющим основное содержание лонгрида. Все мультимедийные элементы в представленных лонгридах функциональны с точки зрения того, какую функцию выполняет каждый элемент в работе. В анализируемых лонгридах мультимедийные элементы выполняют следующие функции:

- *информирования*, при которой мультимедийный элемент дополняет информацию, отсутствующую в вербальном виде, т.е. в содержании текста лонгрида;

- *иллюстрации*, отображающей визуальные характеристики описываемого объекта, явления, действия;

- *навигации*, позволяющей читателю ориентироваться в разных частях лонгрида;

- *интерактивности*, способствующей вовлечению аудитории в контакт с журналистским материалом, стимулирующей на чтение и анализ материала и наталкивающей на установление обратной связи;

- *эмоциональности*, помогающей пользователю почувствовать настроение предлагаемого материала.

Таким образом, особое место в лонгридах занимают мультимедийные элементы, представленные в разных формах (графике, иллюстрациях, аудио, фото, видео и т.д.).

Следует констатировать, что мультимедийные элементы, используемые в лонгридах, созданных студентами на занятиях по дисциплине «Журналистское мастерство (работа в творческих студиях)», являются не самыми разнообразными (на сегодняшний день их в медиапространстве представлено около 20). Студенты использовали в своих работах от 3 до 7 элементов, но необходимо отметить, что во многом их количество определялось автором(-ми) лонгрида, во-первых, в прямой зависимости от той функции, которую выполняют мультимедийные элементы; во-вторых, от содержательной наполняемости текста лонгрида с точки зрения представления единого целого с ним.

Список литературы

1 Анпилогова, Л. В. Мультимедийный лонгрид как тренд современных СМИ [Электронный ресурс]: монография / Л. В. Анпилогова, Я. М. Бешева. - Оренбург: ОГУ, 2022. - 246 с.

2 Анпилогова, Л. В. Этапы работы по созданию лонгрида в образовательном процессе подготовки студентов-журналистов [Электронный ресурс] / Л. В. Анпилогова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 26-27 янв. 2022 г., Оренбург. - Оренбург: ОГУ, 2022. - С. 3658-3663.

3 Булаева, М.Н. Мультимедийный лонгрид как новый журналистский формат / М.Н. Булаева // Журналистский ежегодник. – 2015. – № 4. – С. 122-128.

4 Ершов, Ю. М. Как вас теперь называть? О категориально-понятийном аппарате журналистики новой эры / Ю. М. Ершов // Журналистский ежегодник. – 2013. – № 2-1. – С. 7-10.

5 Золотухин, А. А. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? / А. А. Золотухин, Ю. Н. Мажарина // Вестник Воронежского университета. – 2015. – № 2. – С. 93-96.

6 Лукина, М.М. Медиаконвергенция и мультимедийная журналистика: Материалы к обучающим семинарам / М.М. Лукина, Н.Г. Лосева. – Екатеринбург, 2010. – С. 112-137.

ЯЗЫКОВАЯ КОМПРЕССИЯ В РАЗНОСТИЛЕВЫХ ТЕКСТАХ

**Ремизова В. Ф., канд.пед. наук, доцент, Антонов И.В.
Оренбургский филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация. Статья поднимает вопрос востребованности научных работ, посвященных языковой компрессии в разностилевых текстах. В статье выявлены способы языковой компрессии в текстах различных функциональных стилей. Также, в статье были определены преимущества компрессии информации и степень её важности в современных разностилевых текстах.

Ключевые слова: компрессия, текст, речевая компрессия, статистика, коммуникации.

LANGUAGE COMPRESSION IN DIFFERENT-STYLE TEXTS

Remizova Valentina Fedorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Social, Humanitarian and Mathematical Disciplines, Orenburg Branch of the
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Plekhanov Russian University of Economics", Orenburg, e-mail: very-
valentina@list.ru

Antonov Ivan Vyacheslavovich
Master's student, Orenburg State University, Orenburg, e-mail:
av1ivan@yandex.ru

Abstract. The article raises the question of the relevance of scientific papers devoted to language compression in different-style texts. The article revealed the ways of language compression in texts of various functional styles. Also, the article identified the advantages of information compression and the degree of its importance in modern multi-style texts.

Key words: compression, text, speech compression, statistics, communications.

Современные условия осуществления коммуникации, отличающиеся разнообразием форм и каналов передачи сообщений, высокой скоростью обмена информацией, ведут к необходимости экономии языковых средств. Сжатие информации, языковая компрессия стали существенными показателями

речи наших современников, проявляющимися в текстах различных регистров и функциональных стилей, на всех языковых уровнях. Появление новых способов редуцирования языковых средств, интенсивность их использования в информационно-речевых потоках актуализируют целесообразность изучения языковой компрессии.

Цель данной статьи – выявить способы языковой компрессии в текстах различных функциональных стилей. Материалом исследования послужили примеры компрессии, извлечённые из разностилевых текстов.

Ведущие методы исследования: анализ литературы по проблеме, выборка, лингвистический анализ текстов, статистическая обработка данных.

Используя поисковую систему Google Books Ngram Viewer, строящую графики частотности лексических единиц на основе данных, хранящихся в текстовых корпусах Google [4], можно выявить статистику использования термина «language compression» в англоязычных источниках (1990 – 2019). График свидетельствует об интересе, проявляемом исследователями к этому лингвистическому феномену, хотя приходится констатировать, что обращение к проблемам языковой компрессии не являлось стабильно постоянным (Рисунок 1).

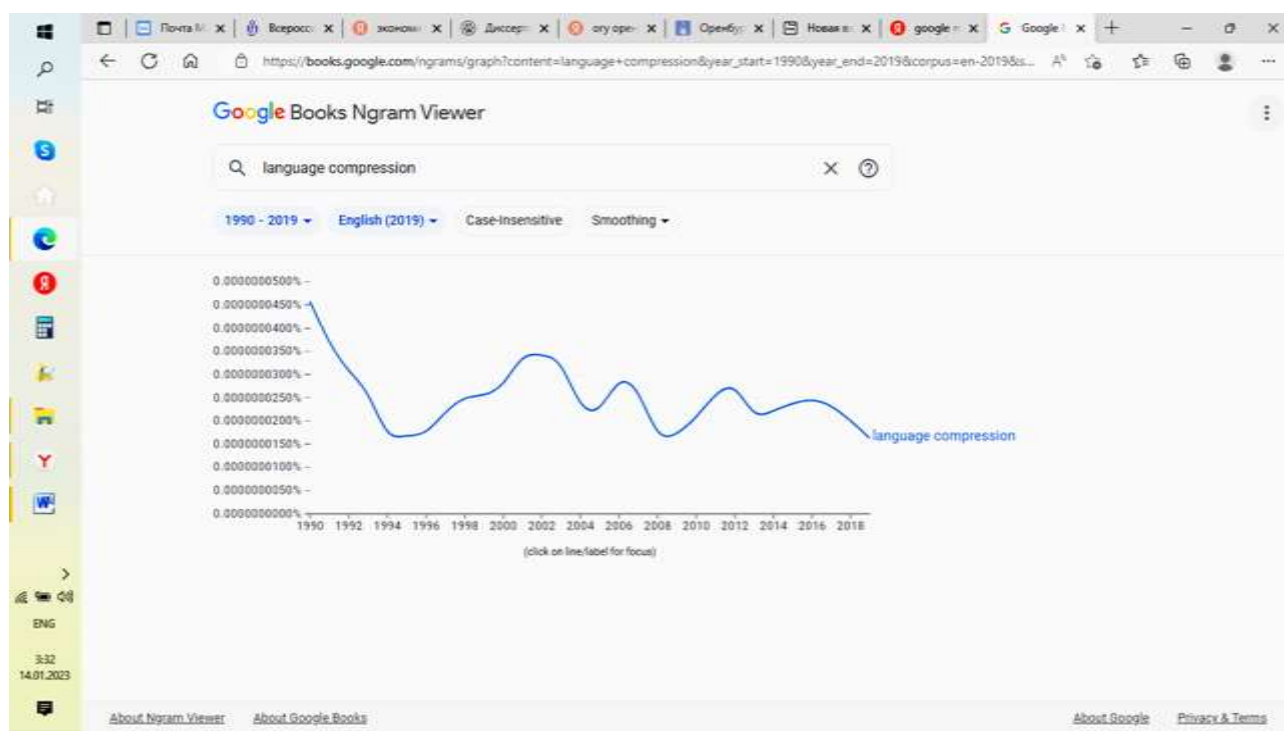


Рисунок 1 – Динамика использования понятия «language compression» в англоязычных источниках (1990 – 2019)

Изучение компрессии информации целесообразно проводить на примере текстов различных функциональных стилей, т. к. стилевое разнообразие материала исследования позволяет в более полной мере обнаружить компрессионные приемы. Разнородность функциональных стилей [3],

многофакторность образования [1] делает разностилевые тексты привлекательными для анализа лингвистических явлений [2].

Рассмотрим способы компрессии информации, в последнее время получившие широкое распространение в разговорном стиле.

В русском языке появилась тенденция использовать семантическую конденсацию: *Доброе утро! – Доброе! Добрый день / вечер! – Добрый! Спокойной ночи! – Спокойной! Приятного аппетита! – Приятного!*

В английском языке этот компрессионный приём уже давно стал речевой нормой и включён в справочники по речевой этикету: *Good morning! / Good afternoon! / Good evening – Morning! Afternoon! Evening!*

Стоит обратить внимание, что в русском языке конденсации подвержены существительные, а в английском – прилагательные.

В письменной форме разговорного стиля в русском языке часто наблюдается отсутствие гласных: *спсб, пжл* (*спасибо, пожалуйста*), В английском языке коммуникаторы часто прибегают к цифровому и однобуквенному представлению слов: *4 U* (*for you*).

Наиболее показательна языковая компрессия реализуется на морфологическом уровне. За счёт компрессии, стяжения, аббревиации образуются новые лексические единицы; эти способы словообразования в различных языках отличаются разной степенью продуктивности. Так, в английском языке слова, сформированные при помощи контаминации, образуют довольно широкий языковой пласт. Слова-гибриды, сочленённые по способу контаминации (стяжения), активно пополняют английские словари: *Brexit* (от *Britain* и *exit* – брекзит, выход Британии из ЕС); *mockumentary* (от *mock* и *documentary* – псевдодокументальный). В русском языке эта модель также приобретает популярность: *человек* (от *человек* и *муравейник*), *руглиш* (от *русский* и *English*), но, в отличие от английского языка, эти русские контаминанты являются окказионализмами, не подвергшимися кодификации.

Подобные конструкции используются и в разговорной речи, и в медиатекстах. Например, фраза *Seven good reasons to be an apocaloptimist* содержит окказионализм *apocaloptimist* – слово, образованное от *apocalypse* и *optimist* [6].

Медиатексты являются показательными в разрезе экономии языковых средств. Так, в заголовке английского новостного текста отсутствуют артикли, вспомогательный глагол в страдательном залоге, слово *representative* редуцировано до *rep*:

CNN News: «Man arrested after allegedly throwing water on Rep Trev Kingsson at restaurant» [5].

Следует заострить внимание на том, что в текстах на современном английском языке точки при сокращении не ставятся, кавычки в названиях компаний, книг, фильмов и т. п. отсутствуют. Если же аббревиатура не является часто используемой, то в начале текста авторы дают её расшифровку, а затем используют только сокращение в целях экономии информационного пространства и времени, своего и читателей.

Аргументы, доводы могут перечисляться с помощью цифр, пунктуационных знаков и графического выделения, как в следующем примере (пунктуация и полужирный шрифт оригинала сохранены):

- *Here are my **objections**:*

1) *The idea that car drivers are, partly through regulation, notably more law-abiding than cyclists.*

2) *The “cyclists need to get their house in order” argument.*

3) *The exaggeration of cyclist misbehavior.*

В текстах юридических документов широко применяется лексико-семантическая компрессия, заключающаяся в замене крупных лексических образований на более мелкие, компактные.

Пример из распоряжения ректора университета, где полные названия, представленные словосочетаниями, редуцированы до одного элемента – главного слова словосочетания (*план*):

1. *Утвердить прилагаемые:*

Программу развития университета до 2030 года (далее – Программа);

план мероприятий по реализации Программы развития университета до 2030 года (далее – план).

В преамбулах текстов соглашений, контрактов, как правило, наблюдается такой способ компрессии информации, как замещение: происходит лексико-семантическая замена словосочетаний на отдельные слова, представляющие собой иное именование компаний, групп людей, отдельных индивидов. В приводимом примере названия компаний модифицированы в слова, обозначающие функции, предписываемые заключаемым соглашением.

This sales representative agreement (hereinafter called “Agreement”) is entered into in Santa Bonny, Florida, this 2nd day of August, 202-, between Automobile Components, Inc., having its headquarters at 195 Dollar Lane, Santa Bonny, Florida, USA (hereinafter called “Company”), and Auto Salon Inc., having its headquarters at 533 Port Blvd, Morecamber, UK (hereinafter called “Sales Representative”).

В деловых текстах, в частности, в объявлениях о работе, такой способ компрессии информации, как синтаксический эллипсис, стал широко применяемым. Сказуемое (или его часть, например, глагол-связка в составном именном сказуемом) имплицитно представлено в виде двоеточия:

Job Function: Director of Fundraising

Industry: Charities

Position Type: Permanent

Salary: circa £80,000

Location: London

Posted: 24 June 20--

Closes: 18 July 20--

Please e-mail your CV: jobs@freefromproblems.com

Telephone: 090 9657 2701

Closing date: 18, May 20--

Expected date of interviews: 9 & 10, June 20--

Помимо указанного компрессионного приема в данном тексте произведена замена слова *pound* (фунт) на символ (£), лексические числительные представлены в виде цифровых математических символов. Обращает на себя внимание и графическая организация текста, где каждое предложение начинается с новой строки, что также служит делу минимизации средств для полного представления информации.

Рекламные тексты изобилуют примерами языковой компрессии:

Father's Day Sleep Pant. The world's greatest dad deserves to wear these pants in the family. Complete with pockets and button fly. 100% cotton. Machine wash. Imported.

В целях привлечения внимания потребителей в данном рекламном тексте содержится всего одно синтаксически полное, простое распространённое предложение. Все остальные составляющие текста – номинативные конструкции (*Father's Day Sleep Pant. 100% cotton. Machine wash.*), причастная конструкция (*Imported.*), неполное предложение с пропущенным подлежащим (*Complete with pockets and button fly*).

Таким образом, компрессия информации позволяет экономить языковые средства, сохраняя при этом полноту содержания. Тексты различных функциональных стилей прибегают к разнообразным способам компрессии на разных языковых уровнях.

Список литературы

1. Моисеева, И. Ю. Функциональные стили: факторы образования, классификации / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – С. 103.

2. Ремизова, В. Ф., Моисеева И. Ю. Лексические интенсификаторы в разностилевых текстах / В. Ф. Ремизова, И. Ю. Моисеева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 03–05 февраля 2016 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 2104-2110.].

3. Моисеева, И. Ю. Трудности определения понятия "функциональный стиль" / И. Ю. Моисеева, В. Ф. Ремизова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11 (186). – С. 101-105.

4. Google Ngram Viewer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com/ngrams/> (дата обращения: 20.11.2023).

5. ABC7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://abc7.com/man-arrested-for-throwing-water-at-rep-steve-king-at-restaurant-police/5213470/#:~:text=A%20man%20was%20arrested%20Friday,said%20in%20a%20press%20release> (дата обращения: 21.11.2023)

6. Simms A. Seven good reasons to be an apocaloptimist, [Электронный ресурс]. / А. Simms. - Режим доступа:

<https://www.theguardian.com/environment/2014/jul/01/seven-good-reasons-to-be-an-apocaloptimist> (дата обращения: 21.11.2023).

ЭМОДЗИ КАК ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА КОММУНИКАЦИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ (ЦИФРОВОЙ) СРЕДЕ

Аргунеев Э.П., Дудкина О.Д.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Интернет-коммуникация представляет собой уникальное исследовательское поле для лингвистической науки. В Российской научной электронной библиотеке «ELibrary.Ru» насчитывается 2493 работы, опубликованные с 2020 года по 2023 году и посвященные исследованию общению в социальных сетях.

Изучение лингвистического поведения языковой личности в виртуальном пространстве не ограничивается исследованием фонетических, лексико-грамматических, синтаксических и стилистических особенностей, актуальным становится обращение к паралингвистическим средствам коммуникации в электронной (цифровой) среде.

Одной из черт сетевого общения является иллюстративность (или креолизация), что реализуется посредством эмодзи. Визуализация сообщения может порождать двусмысленность и неоднозначность текста, что является актуальным научным аспектом. Вся система эмодзи проработана и продолжает развиваться до сих пор. На данный момент их официально насчитывается более 3000 вариантов.

К феномену поликодовости общения в Сети, ее лингвистической природе обращались такие ученые как К.А. Белова, Е.Ю. Воякина, Э.А. Зверева, Е.С. Ковалева и другие. Однако остаются вопросы, связанные с характеристиками эмодзи как экстралингвистической единицы коммуникации в электронной среде.

С целью изучения коммуникативного потенциала эмодзи как экстралингвистической единицы коммуникации в электронной (цифровой) среде проведен психолингвистический эксперимент, в котором приняло участие 110 человек, среди которых 96 женщин и 14 мужчин. Возрастной диапазон испытуемых представлен следующим образом: от 11 до 63 лет.

Испытуемым был предложен стимульный материал, представленный 6 эмодзи, к каждому из которых рекомендованы 5 эмоций. Участники эксперимента соотносили эмодзи с рекомендованной интерпретацией. Выборка была предоставлена из популярных эмодзи. Ответы на них были выбраны на основе частотных вариантов употребления. Рассмотрим результаты эксперимента.



Рисунок 1 – Стимульный материал № 1

Варианты ответов были представлены следующими эмоциями: запутанность, неловкость, стресс, неудобство, озадаченность. Первый ответ выбрало 35,8%, второй – 24,2%, третий – 5,3%, четвертый – 4,2%, пятый – 30,5%. Как мы видим, большинство (35,8%) выбрали «запутанность».

При рассмотрении частотных ответов среди представителей разных поколений мы выяснили, что, за исключением поколения Z (частый ответ «неловкость»), все отметили «озадаченность» или схожий с ним вариант – «запутанность». Стоит сказать о том, что вместе с вариантом «неловкость» стояли пометки «ирония», «сарказм». Таким образом, мы отмечаем семантическую инверсию, в результате которой базовый смысловой субстрат, сохраняя свою аксиологическую отмеченность, обретает иные семантические формы.



Рисунок 2 – Стимульный материал № 2

Для второго стимульного материала варианты ответов были представлены следующими эмоциями: озабоченность, восхищение, удивление, одухотворенность, интерес. Первый ответ выбрало 0%, второй – 83,5%, третий – 0,9%, четвертый – 11,9%, пятый – 3,7%. Как мы видим, большинство (83,5%) выбрали «восхищение».

При рассмотрении частотных ответов среди представителей разных поколений мы выяснили, что среди всех частый ответ «восхищение», но поколение Z делает приписку «с иронией». Исходя из официального названия эмодзи – пораженный звездой, мы наблюдаем восприятие на основе ассоциаций – звезда как символ прекрасного.



Рисунок 3 – Стимульный материал № 3

Для третьего стимульного материала варианты ответов были представлены следующими эмоциями: ошеломление, волнение, смущение, страх, обида. В ходе эксперимента результаты распределились следующим образом: первый ответ выбрало 81,6%, второй – 1,9%, третий – 10,7%, четвертый – 3,9%, пятый – 1,9%. Как мы видим, большинство (81,6%) выбрали «ошеломление».

При рассмотрении частотных ответов среди представителей разных поколений мы выяснили, что среди всех частый ответ «ошеломление». Исходя

из официального названия эмодзи – лицо без рта, мы наблюдаем восприятие на основе ассоциаций (отсутствие рта – отсутствие эмоций, оцепенение).



Рисунок 4 – Стимульный материал № 4

Для следующего стимульного материала были предложены следующие эмоции: застенчивость, трепет, обеспокоенность, нежность, грусть. В ходе эксперимента результаты распределились следующим образом: первый ответ выбрало 10,4%, второй – 12,3%, третий – 19,8%, четвертый – 28,3%, пятый – 29,2%. Как мы видим, большинство (29,2%) выбрали «грусть».

При рассмотрении частотных ответов среди представителей разных поколений мы выяснили, что вариант «грусть» выбрало старшее. Молодое же разделилось на «обеспокоенность» и «нежность». О такой разнице можно судить лишь на основе апперцепции, в результате которого элементы сознания становятся ясными и отчетливыми, посредством интроспекции



Рисунок 5 – Стимульный материал № 5

Для следующего стимульного материала были предложены следующие эмоции: неловкость, неудобство, шок, дезориентация, настороженность. В ходе эксперимента результаты распределились следующим образом: первый ответ выбрало 28,3%, второй – 22,8%, третий – 10,9%, четвертый – 30,4%, пятый – 7,6%. Как мы видим, большинство (30,4%) выбрали «дезориентация».

При рассмотрении частотных ответов среди представителей разных поколений мы выяснили, что вариант «дезориентация» выбрало старшее. Молодое же увидело «неловкость» в данном вопросе. Стоит сказать о том, что ответ старшего поколения основан на апперцепции (например, уличение со стороны личности реципиента в ошибке – растерянность). Выбор молодого поколения сформирован по признаку ассоциаций (клоун – шутливость, неловкость).

Для последнего стимульного материала были предложены следующие эмоции: неудобство, смятение, ощущение тупика, серьезность, уверенность. В ходе эксперимента результаты распределились следующим образом: первый ответ выбрало 1,8%, второй – 5,5%, третий – 54,1%, четвертый – 36,7%, пятый – 1,8%.



Рисунок 5 – Стимульный материал № 5

Как видим, большинство (54,1%) выбрали «ощущение тупика». При рассмотрении частотных ответов среди представителей разных поколений мы выяснили, что варианты разделились поровну на «серьезность» и «ощущение тупика». Заметна тенденция перехода от первого ко второму. Это обусловлено различными ассоциативными рядами поколений: для старшего «каменное лицо» – показатель «серьезности», для молодого же – признак безвыходности положения.

Таким образом, эмодзи как экстралингвистическая единица коммуникации в электронной (цифровой) среде характеризуется поликодовостью. Данные паралингвистические компоненты виртуального общения интерпретируются и воспринимаются коммуникантами неоднозначно, что может быть обусловлено личностными характеристиками и социально-историческим и культурным опытом реципиента. Наблюдается тенденция среди представителей поколения Z – использование идеограмм в нетипичном для них или инверсивном значении. Например, эмодзи, означающий радость интерпретируют в значении «сарказма».

Список литературы

- 1 Белова, К.А. К вопросу поликодовости интернет-дискурса / К.А. Белова // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2022. – С. 441-445.
- 2 Воякина, Е.Ю. Коммуникативный потенциал гиф-анимации в цифровом дискурсе: лингвистический аспект / Е. Ю. Воякина // Человек и текст: материалы V Международной лингвокультурологической конференции, посвященной 190-летию посещения г. Симбирска А. С. Пушкиным. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2023. – С. 99-103.
- 3 Зверева, Э.А. Средства создания поликодовости в молодёжном дискурсе / Э.А. Зверева // Язык. Образование. Культура: сборник научных трудов по материалам XVII Международной научно-практической электронной конференции, посвященной 88-летию КГМУ и Году педагога и наставника. Том 2. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2023. – С. 6-10.
- 4 Ковалева, Е.С. Эмотивный аспект организации коммуникации участников виртуального дискурса / Е. С. Ковалева // Факторы успеха. – 2018. – № 1(10). – С. 147-151.

СИСТЕМА КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПОНТАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Баймуратова У. С., канд.филол.наук

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

Спонтанная иноязычная речь является мечтой многих, но, к сожалению, не все ее достигают, и пункт «выучить английский язык» продолжает оставаться в списке желаний большинства россиян. В кругу ученых обсуждается в самом общем виде вопрос, что есть «недостатки в подготовке студентов в плане практического владения языком», что нужно «пересмотреть в связи с этим приемы и методы преподавания» [1]; и в частности, что «изучение качества умений и навыков студентов в области устной речи свидетельствует о том, что основное внимание должно быть направлено на улучшение методов развития неподготовленной иноязычной речи» [там же]. Л.О. Рябова также отмечает, что «говорение как вид речевой деятельности на сегодняшний день занимает одну из основных позиций в изучении иностранного языка» [4].

При подготовке лингвистов-переводчиков в Оренбургском государственном университете основной целью дисциплины «Практический курс первого иностранного языка», в соответствии с рабочей программой, является развитие коммуникативной компетенции, которая позволяет овладеть оптимальными коммуникативными навыками, необходимыми для эффективного общения в различных сферах, в том числе для профессиональных целей осуществления устной и письменной деятельности. Таким образом, одной из вытекающих задач становится формирования умения свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства. В процессе изучения обозначенной дисциплины у студента должна сформироваться общепрофессиональная компетенция, отвечающая за его способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и в профессиональной сферах коммуникации. Итак, возникает вопрос, как можно помочь усовершенствовать процесс отработки устного высказывания, а именно монологического, у студентов вне стен университета. Поэтому целью данного исследования является анализ опыта внедрения в учебный процесс вуза системы контролируемой самостоятельной работы студента для развития спонтанной монологической речи.

Начнем с того, что определим понятие монологической речи в педагогической науке. Так, по мнению М.В. Мыльцевой, данный тип речи «выступает в качестве определенных средств и способов коммуникативного акта, которые обеспечивают взаимодействие отправителя и получателя информации в процессе речевой деятельности»; «ясность монологической речи

в процессе общения характеризуется ее информативным и коммуникативно-прагматическим ориентиром, и зависит от вербальных и невербальных речевых выражений»; «передача интонации играет значительную роль в проектировании задуманного и завершении процесса оформления последовательного высказывания» [2]. При этом следует помнить, что «речевой деятельности нельзя научить, ей можно только научиться» [3, цит по 4].

Овладению навыков говорения, по мнению методистов, способствуют упражнения, задания и целые уроки, посвященные говорению, практика должна осуществляться в благоприятной атмосфере, чтобы обучаемые могли высказываться свободно без страха ошибиться [4].

На протяжении трёх лет мы практикуем упражнение, которое студенты-лингвисты выполняют самостоятельно во вне учебное время. Методика данного упражнения такова: еженедельно каждый день кроме субботы и воскресенья ребята записывают на диктофон свое монологическое высказывание. Заранее мы все вместе оговариваем продолжительность данной спонтанной речи: каждый учебный год мы начинаем с трехминутной записи, далее еженедельно увеличиваем по одной минуте и доходим до двадцатиминутной спонтанной речи, но уже три раза в неделю – остальное время уходит на самостоятельный анализ и разбор записанного аудио. Однако здесь все индивидуально: не все студенты могут справиться с подобным темпом и дойти до отметки в двадцать минут. В зависимости от уровня подготовки, загруженности и способности справляться с процессом обучения мы корректируем момент, когда прекращаем наращивать обороты в минутах и остаемся в комфортном для себя периоде высказывания. Естественно, при аудиозаписи студенты не обрывают высказывание, если настал момент «икс», они логически или ситуативно его завершают. Не страшно также, если вдруг закончат говорение до оговоренного периода.

Данное упражнение полностью отвечает особенностям коммуникативного подхода, основной целью которого является преодоление языкового барьера и овладение навыками общения, а именно мотивация, спонтанность, целенаправленность, ситуативность; рассмотрим каждую из них в отдельности.

Обычно мотивацию ставят на первое место, в нашем случае это более ситуативная мотивация, вызванная потребностью совершенствования процесса говорения. Далее обратимся к спонтанности, потому что «речевая деятельность практически всегда непредсказуема, ее невозможно заучить или предугадать» [Рябова], в нашем случае на вопрос студентов «А что там говорить?» совместно ищем ответ: исходя из видов монологического высказывания, это может быть рассуждение, описание, повествование. Повествование о том, что было год, месяц назад/вчера/сегодня, что ожидается; описание действия, событий в подробностях с опорой на лексический материал по теме текущих практических занятий английским языком на парах. Рассуждение над высказыванием, причем не всегда только философским, но заставляющем подумать. Поначалу студенты пребывают в некотором непонимании, а что же

все-таки говорить, так как подобный навык также требует времени на формирование, поэтому в качестве помощи предлагается некая таблица с обобщенными темами, образец одной из них представлен на рисунке 1. Далее, поняв принцип работы с тематикой, ребята могут самостоятельно создавать подобные таблицы для своего пользования.

Talk for a minute about ...					
Work in small groups and take turns to choose a topic below and talk for 2 minutes about it.					
your family	festivals and special days in your country	what is important in your life	your friends	3 things you did last week	your favourite book or film
the best experience of your life	your town or city	3 things you will do this week	how to cook your favourite dish	your country	the most beautiful place you have visited
your hobbies and interests	your last holiday	your most embarrassing moment	love & marriage	a famous person you like	something you are bad at
pets	your future plans	something you are good at	where you want to live	the weather	travel & transport
one of your siblings or cousins	new technology	if I won the lotto, I would...	your personality	the nicest person you know	music in your life
your favourite food / restaurant	clothes & fashion	the best experience of your life	your perfect day	young people today	what you are afraid of
what you look like	learning English	your job or studies	your favourite teacher	your smartphone	your favourite subjects in school
your favourite tv series	how to be healthy	your house or apartment	your last birthday	how to improve your English	your favourite animals

Рисунок 1. Пример тем для спонтанной монологической речи

Что касается целенаправленности, то можно сказать следующее. Еженедельно студенты публикуют на выбор одну свою аудиозапись данной недели в системе Moodle, площадке для поддержки онлайн-образования, для прослушивания и оценивания преподавателем. Поэтому высказывание студента, естественным образом, преследует определенную цель: убедить, проинформировать, выразить согласие/несогласие, развлечь. Эти цели являются своего рода коммуникативными задачами, которые решаются с помощью говорения.

И завершим описание данного упражнения с точки зрения специфики коммуникативного подхода – ситуативностью: ребята сами определяют, где и когда они записывают аудио, не всегда это просто их комната, где они в одиночестве. Практикуется и запись во время прогулки, похода по магазинам за продуктами и т.д., потому что в таком случае им так комфортнее распределять свое время, а мы же помним про постулат – говорение будет успешней в приятной и доброй обстановке.

Таким образом, мы представили систему контролируемой самостоятельной работы студентов над усовершенствованием спонтанной иноязычной монологической речи с помощью описанного упражнения, которое по своим характеристикам полностью принадлежит коммуникативному подходу, способствующему эффективному овладению английским языком.

Список литературы

1. Каргина, Е. М. Развитие спонтанной иноязычной речи в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе / Е. М. Каргина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 8 (88). – С. 948-950. – URL: <https://moluch.ru/archive/88/17363/> (дата обращения: 18.01.2024).
2. Мыльцева, М. В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке / М. В. Мыльцева. – Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар : Новация, 2018. – С. 124-126. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/275/13747/> (дата обращения: 18.01.2024).
3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики [Текст] / О. Г. Стародубцева – Москва: Русский язык, 1989. – 239с.
4. Рябова, Л. О. Роль обучения говорению при овладении иностранным языком / Л. О. Рябова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 15 (410). – С. 205-208. – URL: <https://moluch.ru/archive/410/90286/> (дата обращения: 18.01.2024).

СОЦИАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕПОСТОВ

Волкова Е.А., Галузина Т.Н.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»,
Университетский колледж ОГУ, г.Оренбург

Появление и распространение сети Интернет произвели информационную революцию. Всемирная сеть — это инструмент для общения, поиска необходимой информации, развлечения, совершения покупок и т.п.

Являясь лидирующим средством обмена информации, Интернет предоставляет возможность получения новостей со всего мира, проведения исследований и поиска нужных данных. Благодаря интернету мы можем расширить наши знания и узнать о событиях, происходящих в мире в режиме реального времени.

Сеть также реализует коммуникативную функцию, позволяя пользователям оставаться на связи друг с другом независимо от расстояния, разницы во времени и иных аспектов. Наиболее полно эта функция раскрывается посредством социальных сетей, благодаря которым люди знакомятся, общаются, образуют сообщества, делятся мнениями и т.п.

Прогресс затрагивает любые сферы общества, включая и такие относительно новые явления как социальные сети, поэтому на данный момент в социальных сетях помимо общения можно наблюдать контент иного типа: музыка, видео, блоги и т.п. Отдельное внимание можно уделить возможности самовыражения (пользователи могут вести блоги, сочинять песни, делиться личными достижениями и т.п.), что стимулирует появления тематических сообществ и групп, где можно найти помощь и поддержку от незнакомых людей, имеющих опыт в подобных ситуациях.

С точки зрения лингвистики, социальные сети являются благоприятным материалом для изучения современных языковых тенденций. Контент представляет собой разные виды речевой деятельности (устной или письменной).

Помимо создания собственного контента, пользователи могут выражать солидарность с уже существующим, например, посредством репостов.

Репост — это быстрый способ поделиться статьей или другой заметкой в социальной сети. Такая функция помогает моментально скопировать информацию и опубликовать ее у себя на странице или разослать друзьям.

Слово репост (*repost: re – снова, ещё раз и post – сообщать, объявлять о чём-либо*) — это заимствование из английского языка, что буквально переводится как *повторное сообщение* [4].

По мнению Л.В. Калининой, репост — это цитирование с указанием первоисточника путем пересылки контента. Однако сам по себе репост также является формальной смысловой единицей высказывания в социальных сетях

(т.е. сам факт репост уже выражает определенное отношение к теме). Автор отмечает, что простое копирование и отправка текста (при этом факт наличия указания автора не имеет значения) не может называться репостом.

Среди терминологии по теме можно часто встретить схожие понятия: *копипаст*, *цитата* и *ретвит*. Однако Л.В. Калинина проводит следующие различия: копипаст – простое сохранение информации ее пересылка без указания на источник; ретвит – это аналогичная копипасту процедура, но с пометкой авторства; ретвит – сопровождение текстового блока ссылкой на автора [1].

Репост является одной из основных форм создания контента в социальных сетях, которая позволяет делиться информацией с разными целями (продвижение записи (поста), аудио- и видеоматериала для увеличения целевой аудитории), привлечение внимания к социально или лично значимым событиям, развлечение аудитории, повышения уровня осведомленности относительно каких-либо вопросов и т.д.

Иными словами, репост – это копирование сообщения (с помощью специальных команд) с одного ресурса на другой с обязательной ссылкой на первоисточник. Как можно понять, репост – это чисто сетевое явление.

Согласно Поветьевой Е.В., репост, как часть социальных сетей, выполняет следующие функции:

1) Экспрессивную (выражает актуальность для какой-либо социальной группы).

2) Апеллятивная (посвящен одному человеку или определенной группе людей (хотя и видны открытому количеству пользователей), призван привлечь его внимание, побудить к какой-либо реакции, ответу);

3) Поэтическая (нацелены на привлечение внимания, нахождения отклика у читателей);

4) Информативная (информирует пользователей);

5) Референтивная (несет в себе отсылку на другие тексты, людей, сообщения и цитаты);

6) Метатекстовая (дает возможность читателям либо продолжить чтение данного автора, либо – для более глубокого понимания данного репоста – обратиться к ресурсу первоначального автора) [3].

Рассмотрим функции репоста на двух примерах: на русском и английском языках (тексты приведены в оригинале).

Первый пример представляет собой репост поздравления ректора Оренбургского государственного университета, сделанный на странице кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка:

С Новым годом и Рождеством 🎄

Ректор ОГУ Сергей Мирошников поздравляет преподавателей и студентов университета с наступающими зимними праздниками!

💬 *«В последние дни декабря мы традиционно оглядываемся на события уходящего года. Сегодня, подводя итоги, могу с уверенностью сказать: 2023*

год был продуктивным для университета. Мы многое сделали, достигли новых высот. И в этом есть заслуга каждого из вас.

Уходящий год был богат на победы. Впервые за всю историю ОГУ наши ученые отмечены премией Правительства РФ в области науки и техники. Это грандиозное достижение, подтверждающее важность труда большой команды. Высокую оценку работе ученых университета вновь дал Российский научный фонд – шести коллективам в этом году присуждены гранты на реализацию проектов. Особую гордость вызывают победы наших студентов – в учебе, науке, творчестве и спорте.

Мы продолжили трансформировать вуз и открыли ряд новых площадок. Запустили в работу несколько научно-образовательных центров, создали лабораторию искусственного интеллекта AIR, открыли мемориальный кабинет-музей ректора Виктора Анатольевича Бондаренко и дали старт работе региональной площадки студенческого медиацентра при Минобрнауки России.

Университет обрел новых партнеров и единомышленников. Достигнута договоренность о сотрудничестве с лидерами в различных областях. Мы вышли на новый уровень взаимодействия с промышленными предприятиями региона.

Вместе мы стремились поддерживать тех, кому нелегко. Коллектив собирал гуманитарную помощь для военнослужащих, волонтеры помогали врачам в госпиталях. Эти примеры истинного неравнодушия заслуживают восхищения.

Уважаемые коллеги и друзья! Благодарю вас за вклад в развитие университета! В наступающем году желаю новых свершений. Пусть желаемое станет действительным. Добра и счастья вам и всем, кто вам дорог!», - подчеркнул Сергей Мирошников 🍀

#ОГУ #в_ОГУ #OSU #НовыйГодОГУ [2].

Экспрессивная функция репоста реализуется в актуальности сообщения: репост был сделан 31 декабря 2023 года, т.е. накануне праздника.

Обращение к студентам и сотрудникам университета подчеркивает апеллятивную функцию репостов.

Наличие отсылок на людей, которые внесли вклад в развитие университета говорит о реализации поэтической функции.

Помимо поздравления и цитирования ректора, репост повествует о достижениях университета за прошедший год, что свидетельствует о наличии информативной функции.

Отсылки на достижения, события и значимые мероприятия университета служат основанием для утверждения о наличии референтивной функции репоста.

Инструментами для осуществления метатекстовой функции служат хэштеги, позволяющие ознакомиться с иной информацией по теме.

В качестве второго примера рассмотрим репост из англоязычной группы Advanced Newspaperese, посвященной изучению английского языка с помощью

аутентичных материалов. Текст посвящен последствиям землетрясения в Японии, и с учетом общей тематики группы он снабжен ключевыми словами и фразами с дефинициями для обучающихся.

#video@advnp

Emergency services are searching for trapped survivors following powerful earthquakes in Japan. At least 64 people have died so far after the series of quakes on New Year's Day. Images taken by helicopters show many fires and widespread damage to buildings and infrastructure."

Key words and phrases:

● battle against time - rush to complete something

● - The surgeon raced to save the car crash survivor in a battle against time.

- Residents were in a battle against time to evacuate their homes during the floods.

● rocked by - moved from one side to another or shaken emotionally

- Boats were rocked by the huge storm as it hit the harbour

- The international community was rocked by the terrorist attack.

● aftershock - a smaller, secondary earthquake

- The aftershock following the main earthquake made rescue efforts more difficult.

- Earthquake victims were advised to stay vigilant in case of aftershocks.

<https://www.youtube.com/watch?v=folK5d4XhqY> [5].

(Перевод: Аварийные службы ищут выживших, оказавшихся в ловушке после мощных землетрясений в Японии. На данный момент насчитывается по меньшей мере 64 погибших после серии землетрясений в новогоднюю ночь. На снимках, сделанных вертолетами, видны пожары и масштабный ущерб зданиям и инфраструктуре.

Ключевые слова и фразы:

● битва со временем - спешка завершить что-либо

Хирург мчался спасти выжившего в автокатастрофе в битве со временем.

Жители боролись со временем, чтобы эвакуировать свои дома во время наводнения.

● потрясенный - перемещенный с одной стороны на другую или эмоционально потрясенный

Лодки были раскачаны сильным штормом, когда он обрушился на гавань

Международное сообщество было потрясено террористической атакой.

● афтершок - небольшое вторичное землетрясение

Афтершок, последовавший за основным землетрясением, усложнил спасательные работы.

Жертвам землетрясения было рекомендовано сохранять бдительность в случае повторных толчков.)

Сообщество, нацеленное на изучения иностранных языков, предлагает использовать аутентичные и актуальные события с целью изучения современных языковых единиц. Размещение записи с пояснениями (4 января) спустя совсем не продолжительное время после событий (1 января) свидетельствует о реализации экспрессивной функции.

С точки зрения апеллятивной функции, данный репост посвящен всем изучающим английский язык с помощью аутентичных материалов.

Поэтическая функция данного репоста выражается в направленности на целевую аудиторию: запись призывает ознакомиться с материалами и снабжает лексическими единицами, которые могут вызвать затруднение.

Информативная функция прослеживается в самом тексте репоста, поскольку он описывает реально произошедшие события.

Референтивная функция отображается в самой сути репоста. Текст направлен на изучение английского через чтение оригинальных статей и иных источников.

Ссылка на видеоматериал по теме является инструментом реализации метатекстовой функции репоста.

На примере двух репостов на русском и английском языках мы проследили реализацию функций репоста, которые соотносятся с его социальным значением. Текст репоста не может являться только лингвистическим феноменом, поскольку он несет в себе актуальную информацию, имеет на определенную целевую аудиторию, снабжает дополнительными отсылками к заданной тематике, информирует людей о событиях и явлениях, происходящих в обществе. Через репосты сообщается важная информация, формируется круг читателей по интересам, реализуются потребности в самовыражении как отдельных пользователей, так и социальной группы в целом.

Список литературы

1. Калинина, Л.В. Вербальная конкуренция в пространстве Интернета: реклама, рерайт, репост // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 3. С. 80–81.
2. Кафедра английской филологии и МПАЯ ОГУ [Электронный источник]. – Режим доступа: https://vk.com/kafedra_afmpa_ff_osu?w=wall-153670828_4194
3. Поветьева, Е.М. Интертекстуальность в блогосфере и интернет-коммуникации: ретвит и репост // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2013. №3(21). С. 126-129.
4. Что такое репост [Электронный источник]. – Режим доступа: http://vk.com/page-20651541_43865310
5. Advanced Newspaperese [Электронный источник]. – Режим доступа: https://vk.com/advnp?w=wall-148180098_4292%2Fall

РАБОЧАЯ ГРУППА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ И ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА

Гуляева И.В.

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

Информационно-поисковая компетенция наряду с переводческой, лингвистической, текстовой, культурной и предметной без сомнения является ключевой для успешной реализации переводческой деятельности. Она закреплена в образовательных и профессиональных стандартах и предполагает получение и обработку информации, предусматривающую способности к эффективной ассимиляции лингвистических и специальных дополнительных знаний, которые необходимы для понимания исходного текста и создания переведенного текста. [1] При этом речь идет не только о лингвистической информации, но и знаниях в той области, которой посвящен исходный текст: „Es ist nicht übertrieben zu sagen: Ein wesentliches Element der Kompetenz eines Übersetzers ist seine Recherchierkompetenz. Sie besteht nicht nur darin, lexikalische Lücken zu schließen. Sie bezieht sich vielmehr auch auf fehlendes Wissen über das zu übersetzende Sachgebiet und dessen kulturspezifisch adäquate Darstellung in der Zielsprache, die Vertextungskonventionen also.“¹ [2]

Информационно-поисковая компетенция охватывает весьма широкий набор знаний, умений и навыков: «...знание путей установления информационных и жанровых соответствий; разработка стратегий для документальных и терминологических исследований (включая и привлечение экспертов); знание методов получения и обработки информации для конкретных целей в сочетании с интерпретацией фактов, терминов, идиом; умение оценивать достоверность информации, полученной из неофициальных источников (от частных лиц, из Интернета) (критический ум); знания по эффективному использованию программного обеспечения и поисковых систем (текстовых корпусов, электронных словарей, автоматических систем перевода); создание собственных переводческих архивов». [3]

Однако при всей важности информационно-поисковой компетенции непосредственно в профессии переводчика она во многом остается за рамками профильных практических дисциплин при обучении специалистов, поскольку процесс поиска и отбора информации происходит преимущественно во время выполнения домашнего задания, и преподаватель не имеет возможности его проконтролировать. В связи с этим хотелось бы поделиться опытом

¹ Можно без преувеличения сказать: ключевым элементом переводческой компетенции является поисковая компетенция. Она состоит не только в том, чтобы восполнять свои пробелы в лексике. Она во многом ориентирована и на приобретение отсутствующих знаний по переводимой тематике, а также на их адекватное представление в культуре языка перевода, т.е. на традиции текстового оформления.

организации практических занятий по дисциплине «Регионально ориентированный перевод» в форме рабочей группы, которая позволяет сделать информационно-поисковый процесс видимым и корректируемым.

Понятие рабочей группы, заимствованное из бизнес-сферы, определяется как совокупность работников, объединенных пространством, профессиональной деятельностью, определенным образом взаимодействующих между собой и выступающих по отношению к окружающим как единое целое. [4] Взаимодействие членов группы позволяет, во-первых, преодолеть ограниченность физических и интеллектуальных способностей каждого отдельного человека, а во-вторых, в процессе совместного труда передаются знания, навыки, передовые методы работы, т.е. происходит профессиональный рост членов группы. Таким образом, студенты, как равноправные члены рабочей группы объединены одной задачей, а преподаватель, как более опытный член группы, выступает в роли координатора, имеет возможность корректировать и направлять весь процесс.

Целью курса «Регионально ориентированный перевод» является отработка навыков устного и письменного перевода в рамках таких тематических разделов как нефтегазовая промышленность, машиностроение, черная и цветная металлургия, энергетика, сельское хозяйство и др. На занятии в рамках индивидуальной, парной или групповой работы студентам предлагаются к выполнению такие виды заданий как:

- найти и изучить информацию по какой-л. теме (например, выплавка чугуна) или какого-л. термина на русском языке, резюмировать информацию и поделиться ей в группе;

- осуществить поиск сложного для перевода термина в различных источниках – эл. двуязычных и одноязычных словарях, энциклопедиях;

- найти примеры употребления термина в корпусах текстов, параллельных текстах на языке оригинала и перевода.

Благодаря доступу к сети интернет в учебном корпусе и на мобильных устройствах обучающихся удастся быстро найти необходимую информацию.

Использование данной формы организации занятий выявило ряд существенных преимуществ:

- мозговой штурм и обсуждение предложенных вариантов обеспечивают интерактивность занятия на разных уровнях (парная работа, работа в группах, общее обсуждение);

- развивается навык работы в команде;

- преподаватель имеет возможность отслеживать процесс поиска и выбора информации студентами, при необходимости направлять этот процесс;

- создается учебная ситуация, в которой студенты самостоятельно «добывают» информацию, а не получают ее в готовом виде от преподавателя, что делает процесс обучения более эффективным.

Кроме этого, такая форма занятий согласуется с положениями системного подхода в современной психологии:

Lernen und Lehren ist kein geradliniger Input-Output-Vorgang von der „wissenden“ Führungskraft zum „nichtwissenden“ Mitarbeiter. Wissen und Können sind nicht von einem Kopf zum anderen übertragbar, genauso wenig wie die Bedeutung einer Mitteilung unverändert von einem Sender zu einem Empfänger gelangen kann. Die Führungskraft kann also Lernprozesse nicht erzeugen und schon gar keine bestimmten Ergebnisse garantieren. Ihre Aufgabe liegt vielmehr darin, Situationen zu schaffen, in denen der Mitarbeiter durch ein gewisses Maß an „Störung“ angeregt wird, selbst Wissen zu erarbeiten und mit seinem Verhalten zu experimentieren. <...> Lernen geschieht also im Kopf des Mitarbeiters aufgrund seiner eigenen Reflexion. [5]¹

Т.к. преподаватель в данной форме работы не выступает центральной фигурой, и иерархия преподаватель-студент становится более плоской, то это психологически переводит студентов из категории обучающихся (т.е. нижестоящих) в категорию коллег (равноправных) и, на наш взгляд, наделяет их большей ответственностью за результат. Это также немаловажный аспект обучения, т.к. готовит студентов нести ответственность за выполненную работу и обосновывать свои переводческие решения в реальной профессиональной ситуации.

Список литературы:

1. ГОСТ Р ЕН 15038-2014 Услуги населению. Услуги переводческие. Требования к услугам. – Введ. 2016-01-01. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200114773>
2. Kautz, U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / U. Kautz. Goethe Institut. – 2. Aufl. – München: Iudicium, 2002. – 643 S. – ISBN 3-89129-449-2.
3. Липатова, В. В. Современная модель профессиональной компетенции переводчика в контексте системы подготовки переводчиков в российских языковых вузах / В. В. Липатова, А. В. Литвинов // Вестник РУДН, серия Лингвистика. – 2012. – № 2. – С. 13 – 32. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-model-professionalnoy-kompetentsii-perevodchika-v-kontekste-sistemy-podgotovki-perevodchikov-v-rossijskih-yazykovyh/viewer>
4. Основы управленческой деятельности. Рабочая группа. Команда. – Режим доступа: https://studme.org/42629/menedzhment/rabochaya_gruppa_komanda
5. Haberleitner, E., Deistler, E., Ungvari, R. Führen, fördern, coachen. So entwickeln Sie die Potenziale Ihrer Mitarbeiter / E. Haberleitner, E. Deistler, R.

¹ Обучение представляет собой не линейный процесс передачи знаний от «знающего» руководителя «не знающему» сотруднику. Знания и умения невозможно перенести из одной головы в другую, так же как и смысл высказывания не может быть передан от отправителя получателю без изменений. То есть руководитель не может порождать процесс обучения и тем более гарантировать определенный результат. Его задача заключается скорее в создании ситуаций, в которых сотрудник в ходе преодоления некоторого количества «помех» побуждается к самостоятельному добыванию знаний и экспериментированию с собственным поведением. <...> Т.е. обучение происходит в голове сотрудника в ходе его собственной рефлексии.

Ungvari. – 9. Aufl. – München: Piper Verlag GmbH, 2014. – 256 S. – ISBN 978-3492253437.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СЕКРЕТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Гуцул А.О.

Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 35», город Оренбург

Особенностью современных уроков литературы является сочетание традиционных и интерактивных методов преподавания. На мой взгляд, литература – это тот школьный предмет, который формирует и развивает личность с позиции слова, поэтому следует научить школьников правильно пользоваться словом.

К счастью, я росла в читающей стране! Сколько себя помню, читала всегда, много и взахлёб. И поэтому учеников своих пытаюсь приобщить к этому захватывающему процессу – чтению. Но если в моё время чтение было как само собой разумеющееся времяпровождение, то сейчас дела обстоят иначе. И всё-таки мне удаётся увлечь ребят.

В советской доброй школе было принято вести читательские дневники, в которых кратко или подробно фиксировалось содержание прочитанного произведения. Я немного изменила формат читательского дневника: я использую кластер.

Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы.

Овладев навыками графического изложения материала, ребенок открывает для себя новые стороны изображаемого явления, учится отделять информацию, усвоенную от имеющихся знаний. Благодаря составлению рисунков, схем, кластеров мы развиваем творчество обучающихся, ведь каждый кластер индивидуален и неповторим для стимулирования мыслительной деятельности. Они помогают превратить урок в увлекательную игру, где учащиеся делают попытки систематизировать тот материал, к изучению которого они еще не приступали.

Например, прочитали мы с ребятами в 5 классе «Муму» И.С. Тургенева. Прошу составить кластер по рассказу. И такая у них гроздь виноградная получается с героями, характерами и событиями.... Да у каждого своя! Чем не систематизация материала?

(На уроках русского языка тоже кластер люблю применять. Правило из учебника про имя существительное, например, в виде кластера на доске и в тетрадях рисуем).

Читаем в 10 классе «Очарованного странника» Н.С. Лескова. Тяжеловато читается Лесков, но со скрипом всё-таки одолеваем эту повесть. В этом случае можно применить синквейн.

Синквейн - это один из видов технологии развития критического мышления. Он может быть использован на разных стадиях урока: на стадии

повторения – сжатое обобщение актуализации полученных ранее знаний и систематизации материала; на стадии осмысления – вдумчивая работа над новыми понятиями; на стадии рефлексии – это средство творческого выражения осмысленного материала.

Слово «синквейн» происходит от французского слова, которое означает «пять»(в вольном переводе – «пять вдохновений» или «пять удач»).

Таким образом, синквейн – малая стихотворная форма, короткое литературное произведение, характеризующее предмет (тему), состоящее из пяти строк, которое пишется по определённому плану.

Правила написания синквейна:

1 строка – одно ключевое слово (обычно существительное или местоимение), название стихотворения – тема синквейна, определяющая содержание.

2 строка – два слова (прилагательные или причастия), описывающие тему, выражающие главную мысль, слова можно соединять предлогами и союзами.

3 строка – три слова (глаголы или деепричастия), характеризующие действия, относящиеся к теме.

4 строка – четыре слова – предложение, фраза, показывающая отношение автора к теме, афоризм в виде пословицы, крылатого выражения, цитаты.

5 строка – одно слово (обычно существительное) – синоним или ассоциация, повторяющая суть темы, слово-резюме.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна необязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке — два слова. Возможны варианты использования и других частей речи.

Вместо скучной характеристики героя из произведения Н.С. Лескова «Очарованный странник» прошу ребят составить три синквейна про Ивана Флягина: каким он был в молодости, зрелого Ивана и каким стал в финале. Чем не возможность оценить усвоение сложного произведения учениками и развивать их образную речь?

В 11 классе в программу входят объёмные произведения, на изучение которых отведены только два урока. Повесть В. Быкова «Обелиск», повесть В. Кондратьева «Сашка», повести В. Распутина «Живи и помни» и «Прощание с Матёрой»... А так хочется, чтобы ребята познакомились с произведениями поближе и не в кратком содержании.

Я прошу выпускников написать сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ по эпизоду. Например, эпизод пленения немца из повести В. Кондратьева «Сашка». Так появляется возможность хотя бы прикоснуться к этим текстам и очередной раз поработать над написанием сочинения-рассуждения.

Что требуется от учеников: проанализировать предложенный текст, сформулировать проблему, поставленную автором текста, создать развёрнутый комментарий, включив в него два примера- иллюстрации из текста, пояснив значение каждого из них и указав смысловую связь между

ними. Выявить авторскую позицию по проблеме исходного текста, выразить своё отношение к позиции автора и обосновать свою точку зрения.

Всегда мечтала об уроках на свежем воздухе. И теперь на территории школы есть такая зона, которая называется «У мостика». Вместо стульев пеньки стоят полукругом, и возле настоящего, сбитого из брёвен мостика, среди желтеющей душистой листвы ребятам хочется читать осенью стихи... А весной, когда воздух звенит от свежести, «Вишнёвый сад» Чехова расцветает не в воображении ребят, а здесь, в школьном саду, «У мостика».



Рисунок 1. Коворкинг-зона «У мостика»

На уроках не все ребята по желанию способны делиться своими мыслями. Кто-то стесняется выступать перед аудиторией. Так образовалась ещё одна коворкинг-зона «Проба пера» рядом с моим кабинетом.

Коворкинг образовательного направления представляет собой обустройство определенного помещения под дальнейшее комфортное времяпровождения детей. Перевод с английского «совместная работа» подтверждает его основное назначение.

Суть коворкинг-зоны в школе заключается в создании определенного места для взаимодействия учеников: обучения, общения, развития способностей и т. д. Предложенные условия идеальны для получения знаний, отдыха и развлечений.

Исследования показали, что такой подход к обучению повышает качество знаний и не нагружает детей. В школьной коворкинг-зоне можно снять напряжение и с пользой провести свободное время. Это специально отведенное для обучения, обмена опытом, проведения мастер-классов и отдыха пространство в учебном заведении.

Наша коворкинг-зона «Проба пера» - это магнитно-маркерная доска. На этой доске ребята делятся впечатлениями от прочитанных книг, например. Или пишут свои стихи. В первые дни весны доска расцвела не только от букетов, но

и от нежных строчек, посвященных любимым мамам к Международному женскому дню. В преддверии дня Победы ребята написали строчки из своих писем деду-солдату. Выпускники делились эмоциями об уроках и писали пожелания.

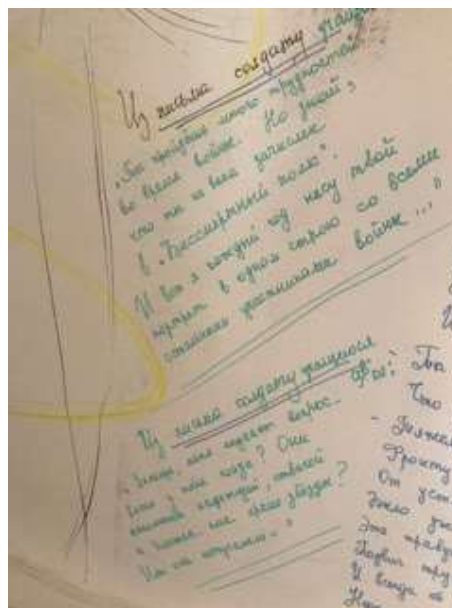
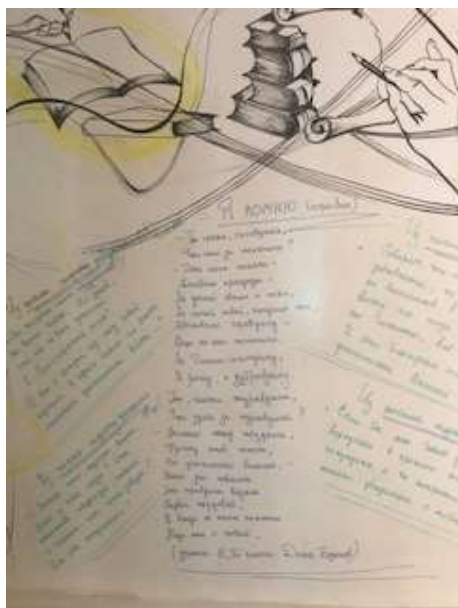


Рисунок 2. Коворкинг-зона «Проба пера»

Думаю, что моя копилка педагогических секретов ещё пополнится новыми находками, с помощью которых мне удастся сделать свои уроки не только познавательными, но и увлекательными.

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Моисеева И. Ю., д-р филол. наук, профессор, Дахалова А.Б.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Межкультурная коммуникация имеет практическое значение во многих сферах жизни, включая бизнес, туризм, образование и международную политику. Корректное и эффективное взаимодействие между людьми становится все более важным для достижения коллективных целей, повышения качества жизни и предотвращения конфликтов.

Одним из ключевых аспектов межкультурной коммуникации является развитие межкультурной компетентности, то есть способности адаптироваться к различным культурным контекстам, понимать и уважать различия, быть гибкими и эффективно коммуницировать с представителями других культур. Образование и тренинги, направленные на развитие межкультурной компетентности, играют важную роль в повышении качества межкультурной коммуникации и содействии мирному взаимодействию между разными культурами.

Целью статьи является теоретический анализ исследований межкультурной коммуникации в разных областях науки.

Материалом исследования послужили научные работы, включенные в научную электронную библиотеку Elibrary-Елайбрани, в научную электронную библиотеку «КиберЛенинка», научную электронную библиотеку диссертаций и авторефератов disserCat. Проанализированы работы за 2023-2018 годы.

Межкультурная коммуникация учеными рассматривается в разных аспектах.

Так, в работах А. А. Иткуловой [9], А. С. Будниковой [5], А. Н. Рыбловой [20], Н. В. Ипполитовой [8], Е. Е. Ивановой [6] делается акцент на изучении межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. В данной связи разработана и апробирована система формирования у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации, осуществлено планирование удаленного взаимодействия субъектов иноязычной подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации, выявлена роль иностранного языка в профессиональной деятельности таможенного органа, определены условия подготовки иностранных военнослужащих к профессиональной межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку.

Е. С. Антипина [2], С. А. Петрова [19], И. А. Краева [13], Л. И. Анохина [1], И.Ю. Моисеева и Е. В. Сорокина [17] в своих работах применяют контрастивный подход для изучения практики работы с иностранными студентами-филологами (на примере семантического поля количественности);

для исследования англицизмов как средство выражения межъязыковых и межкультурных связей в книге Режиса Дебре «цивилизация»; для установления факторов формирования социокультурных и страноведческих знаний; для проведения сравнительного анализа бурятских и русских паремий с точки зрения межкультурного аспекта.

Теоретические основы изучения языков и межкультурной коммуникации, интерлингвокультурологии, лингвокультурологические аспекты толерантности систематизированы в работах Ю. В. Таратухиной [22], О. А. Михайловой [16], В. В. Кабакчи [10].

Разнообразные подходы повлекли за собой разные определения межкультурной коммуникации.

М. О. Гузикова и П. Ю. Фофанова определяют межкультурную коммуникацию, как «обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур, причем то, что коммуниканты являются носителями разных культур влияет на их коммуникацию и в некоторой степени определяет ее ход» [18].

Д. Бревенникова и Т. В. Морозкина, считают, что межкультурная коммуникация представляет собой важный процесс взаимодействия между людьми, принадлежащими к различным национальным культурам. Этот процесс подразумевает равноправный статус всех его участников и служит для того, чтобы обеспечить эффективное взаимопонимание и обмен информацией между ними [4].

М. Г. Лебедько в словаре терминов межкультурной коммуникации выявила, что в области лингвострановедения данный термин был определен российскими лингвистами Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым как соответствующее и адекватное взаимопонимание двух коммуникационных участников, принадлежащих к разным национальным культурам [21].

В нашей работе мы будем придерживаться определения понятия межкультурной коммуникации, предложенного М. О. Гузиковой и П. Ю. Фофановой [18].

Межкультурная коммуникация – это явление, которое в настоящее время набирает все большую популярность и значимость в современном мире, где границы между различными культурами и нациями становятся все более размытыми. Она представляет собой процесс обмена информацией и идеями между представителями различных культур и национальностей. Важное значение межкультурной коммуникации заключается в том, что она способствует развитию толерантности, взаимопонимания и культурного обогащения.

Проведя исследование барьеров межкультурной коммуникации, Н. А. Корякина и М. Н. Гоголева пришли к выводу о том, что оптимальное взаимодействие в данной сфере требует учета и вербальной, и невербальной коммуникации. Люди понимают, что различные языки отличаются друг от друга, но менее осознают, что невербальное общение также неодинаково и уникально. Из этого следует, что значение невербальной коммуникации изменяется в зависимости от культурного контекста. Именно эти различия

между культурами порождают непонимание в процессе межкультурной коммуникации. Неверная интерпретация невербальных сигналов может привести к неловким ситуациям особенно тогда, когда невербальное поведение не соответствует вербальным высказываниям. Таким образом, неправильная интерпретация невербальных сигналов является еще одним значительным барьером, который необходимо преодолеть в ходе межкультурного общения. В результате исследования выявлено шесть барьеров, которые встают на пути межкультурной коммуникации: тревога, предположение об идентичности вместо уникальности, этноцентризм, стереотипы и предубеждения, различия в языке и неправильная интерпретация невербальных сигналов. Преодоление этих препятствий позволит повысить эффективность межкультурной коммуникации [11].

А. А. Корякина и Т. Д. Еремеева обнаружили, что парадигмы, связанные с природой социальной реальности, обычно классифицируются по двум измерениям: объективному и субъективному. В рамках исследования представлены различные научные подходы к построению теорий межкультурной коммуникации с описанием наиболее известных в данной области, установлены некоторые параметры для их дальнейшего изучения. Важно отметить, что спектр исследований в области межкультурной коммуникации постоянно расширяется благодаря новым результатам исследований, а также в связи с возникающими более сложными вопросами и изменяющимися потребностями, связанными с изучением межкультурного образования и многоэтнических обществ. В свою очередь, это требует использования различных методологий исследования. Очевидно, что исследования в области межкультурной коммуникации вносят свой существенный вклад в развитие межкультурного образования. Однако для достижения правильных ответов необходим тщательный отбор и критический анализ данных, особенно в случае разработки теории и методологии исследований, а также руководств для специалистов в сфере образования [12].

По мнению Ю. В. Игнатовой, преградами, возникающими при осуществлении эффективной межкультурной коммуникации, являются «наивное полагание на схожесть и одинаковость всех людей вне зависимости от культуры и нации, попытки выразить что-то с несовершенным знанием языка, через примитивные выражения с уверенностью в понимании собеседника, непонимание контекста невербального поведения другой культуры, опора на стереотипы и предубеждения; желание оценить действия и культурные ценности собеседника; дискомфорт и стрессовая ситуация в общении с представителем другой культуры» [7].

Т.Г. Шишкина делает вывод, «что без знания вторичной, культурной среды не было бы коммуникации вообще. Поэтому в межкультурной коммуникации для обеспечения ее эффективности необходимо соблюдать определенные лингвистические правила. Во-первых, в межкультурной коммуникации не допускается использование сленга и идиом, а слова должны быть подобраны таким образом, чтобы они передавали максимально

возможный смысл. Необходимо также уделять особое внимание разъяснению слов, которые непонятны собеседникам, представляющим разные культуры. Кроме того, необходимо помнить, что в некоторых языках ошибка в ударении или интонации может радикально изменить смысл сказанного. Таким образом, язык играет важную роль в системе межкультурной коммуникации и обеспечивает успешность и эффективность межкультурного общения. Этот анализ привел к удивительному параллелизму в коммуникативном взаимодействии между людьми, и можно сказать, что язык играет решающую роль в навязывании своего мировоззрения, культуры других народов и в достижении межкультурной гармонии» [23].

А.К. Крайнюкова считает, что «изучение межкультурной коммуникации является важным аспектом современного общества. Проблемы межкультурной коммуникации, такие как языковой, культурный и невербальный барьеры, могут затруднять понимание и эффективное взаимодействие. Однако существуют способы преодоления этих проблем, включая улучшение знания языка, изучение культурных особенностей и использование невербальных средств коммуникации. Понимание особенностей культурного контекста и различий в коммуникации может помочь в создании более эффективного взаимодействия и предотвращении конфликтов» [14].

Делая выводы о практическом применении исследования межкультурной коммуникации, С.В. Астафуров делает вывод о том, что «развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса обеспечивает более высокую эффективность, межкультурного профессионально значимого взаимодействия будущих специалистов.

Межкультурная коммуникация играет важную роль в различных областях науки, и ее практическое применение может принести значительные выгоды. В этой статье мы рассмотрим несколько областей науки, где межкультурная коммуникация имеет существенное значение и может быть эффективно использована.

Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса обеспечивает более высокую эффективность, межкультурного профессионально значимого взаимодействия будущих специалистов.

Овладение ситуацией переговорного процесса как заключительного этапа межкультурного профессионального, взаимодействия предполагает формирование социокультурных и психолого-поведенческих знаний, релевантных для переговорного процесса, развитие иноязычных лексико-грамматических навыков и консолидированных коммуникативных умений достигать практических целей переговоров на иностранном языке» [3].

Теоретический анализ и результаты опытно-экспериментальной работы о формировании ценностных доминант менеджера как профессионала, позволили С. А. Медведевой сформулировать следующие выводы исследования.

1 В современной сфере формирования профессионалов, стремление студентов к осознанному вхождению в систему ценностей является одной из основных стратегий. Эта стратегия, названная лично-развивающей,

превышает узкие рамки формирования начального опыта профессиональной деятельности и направляет свои усилия на изменение внутренних механизмов, которые определяют активность личности в обществе и профессиональной сфере.

2 Ценностные доминанты межкультурного общения являются базовыми аксиологическими понятиями межкультурной коммуникации, координирующими восприятие реальности и мышление, регулирующие поведение профессионала в процессе общения. В качестве ценностных доминант межкультурного общения выделяются следующие приоритеты: социальные (равенство, уважение традиций, толерантность), профессиональные (интеллектуальная автономия, иерархия, свобода от стереотипов) и личностные (самостоятельность, конформность, доброта).

3 Модель процесса формирования ценностных доминант межкультурного общения включает в себя методологический, целевой, деятельностный, содержательный и результативный компоненты [15].

Таким образом, межкультурная коммуникация является существенным аспектом во множестве областей науки, и практическое применение ее принципов и методов может привести к более эффективным и гармоничным взаимодействиям в различных культурных контекстах. Поэтому, стимулирование и развитие межкультурной коммуникации является важной задачей для достижения успеха во многих областях науки.

В целом, межкультурная коммуникация представляет собой сложный и многогранный феномен, который требует учета различных аспектов и научных подходов для более глубокого понимания и успешного развития взаимодействия между людьми разных культур.

Теоретический анализ межкультурной коммуникации в различных областях науки позволяет более глубоко понять феномен межкультурного общения и его влияние на различные аспекты жизни людей. Это позволяет развивать эффективные стратегии межкультурной коммуникации, способствующие улучшению взаимопонимания и сотрудничества между людьми разных культур.

Список литературы

1. Анохина, Л.И. Профессионально ориентированная языковая подготовка иностранных специалистов - действенный фактор формирования социокультурных и страноведческих знаний / Л.И. Анохина // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Елабуга, 25 октября 2019 года / Под редакцией Е. М. Шастиной, В. М. Панфиловой. – Елабуга: Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2019. – С. 10-13.

2. Антипина, Е.С. Контрастивный подход в практике работы с иностранными студентами-филологами (на примере семантического поля количественности) / Е. С. Антипина, О. В. Сапожникова, А. Ж. Кукубу // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного : к юбилею со дня рождения профессора Г. Г. Городиловой: сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2022 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 203-218.

3. Астафуров, С.В. Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса у студентов-нефилологов: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Астафуров Сергей Витальевич – Пятигорск, 2007. – 22 с.

4. Бревеникова, Д. Межкультурная коммуникация. Intercultural Communication. Interkulturelle Kommunikation: глоссарий / Д. Бревеникова, Т. В. Морозкина, Я. Русинякова. – Ульяновск, ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2021. – 75 с.

5. Будникова, А. С. Иностраный язык в профессиональной деятельности таможенного органа / А. С. Будникова, И. А. Ушкалов, Е. С. Долженкова // Молодежь и наука: шаг к успеху : сборник научных статей 6-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых, в 3-х томах, Курск, 22–23 марта 2022 года. – Том 2. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 138-140.

6. Иванова, Е. Е. Подготовка будущих специалистов таможенного дела к профессиональной межкультурной коммуникации / Е. Е. Иванова, В. И. Галигузов // Будущее науки – 2021 : сборник научных статей 9-й международной молодежной научной конференции. В 6-ти томах, Курск, 21–22 апреля 2021 года / отв. редактор А. А. Горохов. – Том 3. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 374-378.

7. Игнатова, Ю.В. Проблемы межкультурной коммуникации / Ю. В. Игнатова, С. В. Попова // Наука и образование. 2023. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 10.01.2024).

8. Ипполитова, Н.В. Формирование готовности к профессиональной межкультурной коммуникации курсантов в процессе подготовки в военном вузе / Н. В. Ипполитова, А. А. Иткулова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 30-39.

9. Иткулова, А. А. Результаты апробации системы формирования у курсантов военного вуза готовности к профессиональной межкультурной коммуникации / А. А. Иткулова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2(99). – С. 143-146.

10. Кабакчи, В.В. Введение в интерлингвокультурологию : учебное пособие для вузов / В. В. Кабакчи, Е. В. Белоглазова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство ЮРАЙТ», 2019. – 250 с.
11. Корякина, А. А. Барьеры межкультурной коммуникации / А. А. Корякина, Н. М. Гоголева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bariery-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 10.01.2024).
12. Корякина, А. А. Теории межкультурной коммуникации / А. А. Корякина, Т. Д. Еремеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 10.01.2024).
13. Краева, И. А. Языковая политика в гуманитарном вузе / И. А. Краева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2020. – № S. – С. 59-72.
14. Крайнюкова, А. К. Особенности и специфика межкультурной коммуникации / А. К. Крайнюкова, Ю. А. Нижельская // Вестник науки. – 2023. №6 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-spetsifika-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 10.01.2024).
15. Медведева, С. А. Формирование ценностных доминант межкультурного общения при подготовке бакалавров менеджмента: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Медведева Светлана Александровна – Москва. – 2014. – 25 с.
16. Михайлова, О. А. Лингвокультурологические аспекты толерантности : учебное пособие / О. А. Михайлова. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 121 с.
17. Моисеева, И. Ю. Сравнительный анализ бурятских и русских паремий: межкультурный аспект [Электронный ресурс] / И. Ю. Моисеева, Е. В. Сорокина // Мир науки, культуры, образования, 2020. – № 3 (82). – С. 472-474.
18. Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд во Урал. ун-та, 2015. — 124 с
19. Петрова, С. А. Англицизмы как средство выражения межъязыковых и межкультурных связей в книге Режиса Дебре «Цивилизация» / С. А. Петрова // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака : сборник статей по итогам V международной конференции, Москва, 25-27 марта 2020 года. – Том 5. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2020. – С. 288-294.
20. Рыблова, А.Н. Планирование удаленного взаимодействия субъектов иноязычной подготовки к профессиональной межкультурной коммуникации /

А.Н. Рыблова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – Т. 20. – № 1. – С. 45-52.

21. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.

22. Таратухина, Ю. В. Теория межкультурной коммуникации : Учебник и практикум / Ю. В. Таратухина, Л. А. Мулляр, И. А. Кобякова [и др.]. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 265 с.

23. Шишкина, Т. Г. Язык в системе межкультурной коммуникации / Т. Г. Шишкина // Вестник науки. – 2023. – №6 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-v-sisteme-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 10.01.2024).

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ

Егорова Н.В., канд. филол. наук, Горошко В. С.

**Федеральное государственное, бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

На сегодняшний день роль одной из основных сфер коммуникации человека играет возникшая в 1986 году глобальная компьютерная сеть «Интернет». В большом универсальном словаре В.В. Морковкина термину «Интернет» дано следующее определение: «Всемирная компьютерная система хранения, получения и передачи информации, объединяющая с помощью специальных средств связи множество находящихся в разных местах компьютеров и обеспечивающая их пользователям как доступ к общим информационным источникам, так и индивидуальные контакты» [4, с. 472]. Интернет-коммуникация – это «опосредованное компьютером общение двух или более лиц, характеризующиеся невидимостью коммуникантов, письменной формой посылаемых сообщений, возможностью незамедлительной обратной связи, а так же обменом электронными сообщениями или взаимным правом доступа к информации, хранящейся в компьютерах коммуникантов» [6, с. 298]. В связи с тем, что юмор является неотъемлемой частью человеческого мировоззрения и взаимодействия, вскоре он получил широкое выражение и в сети Интернет. Результатом стало возникновение многочисленных комических жанров интернет-коммуникации, среди которых анекдоты, цитаты, «стишки-пирожки», «стишки-порошки» и мемы. С.В. Канашина определяет «Интернет-мем» как «комплексный феномен интернет-коммуникации, представляющий собой целостную, завершённую единицу с текстом и картинкой в квадратной рамке» [2, с. 2]. Однако следует отметить, что интернет-мемы создаются с использованием различных медиа-ресурсов, не только с помощью изображений, но и на основе видео-, аудиофайлов. Исследователи-лингвисты (в том числе Е.И. Горошко, Ю.В. Щурина, А.А. Сычев) выделяют такие поджанры интернет-мема, как демотиваторы, котоматрицы, интернет-комиксы, эдвайсы.

Демотиватор – комический жанр интернет-коммуникации, построенный по фиксированной формуле. Он представляет собой изображение, которое включает в себя вербальную и невербальную составляющую. К невербальной части относится картинка с текстом или без, расположенная в черной рамке с белым обрамлением. Невербальную часть представляет текст демотиватора, а именно выделенный крупным шрифтом слоган, связанный с изображением, и пояснение к слогану, расположенное ниже более мелким шрифтом.

Котоматрица – жанр интернет-коммуникации, основой которого являются фотографии кошек с подписями на изображении. Ключевое значение при создании комического эффекта в данном жанре имеет текстовый компонент, изображение же чаще всего является вспомогательным.

Интернет-комикс – комический жанр, единица которого состоит из нескольких или одного изображения, разделенного на части и передающего определенный ряд событий. Наиболее распространенным примером интернет-комикса является интернет-мем «Кто мы? Что мы хотим?», который визуально разделен на таблицу, состоящую из двух столбцов и трех строчек, где в левой части (первом столбце) изображен оратор за трибуной, задающий вопросы «Кто мы? Чего мы хотим? Что получаем?», а в правой части изображена толпа, дающая ответы на прозвучавшие вопросы. В результате данный комикс передает диалог между оратором и аудиторией, в котором комический эффект чаще всего возникает в последнем ответе аудитории на вопрос «Что получаем?».

Эдвайс представляет собой изображение персонажа на цветном фоне с надписями в верхней и нижней части картинка. При этом фон и персонаж чаще всего являются стабильными, полностью изменяется только текстовая часть. Существует ряд традиционных персонажей, которые чаще всего используются в эдвайсах: филологическая дева, скучающий ботан, технически необразованная утка и др.

На сегодняшний день в интернете наблюдается огромное количество мемов, не поддающееся точному подсчету, так как данная сфера постоянно пополняется новыми образцами. Ввиду большого разнообразия не все интернет-мемы разделяются на приведенные поджанры (демотиватор, котоматрица, комикс, эдвайс), однако они объединены тем, что чаще всего представляют собой медиа-контент, совмещенный с текстовой частью.

Постоянно увеличивающееся число мемов заставляет их авторов не только активно использовать имеющиеся языковые способы создания комического эффекта, но и создавать новые, которые отражают изменения в культурном слое, раскрывают выразительную способность русского языка в тесном взаимодействии с его актуальными тенденциями. Современные лингвистические исследования, направленные на изучение юмора в интернет-коммуникации, уделяют большее внимание попыткам классифицировать интернет-мемы, однако способы создания комического в данном жанре в связи с его обширным материалом и постоянной быстрой сменой тенденций на данный момент обладают недостаточным теоретическим обоснованием, что обуславливает актуальность данной работы.

В качестве материала для описания языковых способов создания комического эффекта нами были рассмотрены мемы из популярных интернет-сервисов «ВКонтакте» и «Pinterest».

Часто для создания комического в мемах их авторы обращаются к полисемии, а именно к выбору несоответствующего изображению значения многозначного слова. Например, на фотографии человека, сажающего цветы, расположена надпись «Садист». В данном случае указанное слово используется не в прямом лексическом значении «Человек, одержимый садизмом» [4, с. 533] (согласно словарю С.А. Кузнецова, садизм – «страсть к жестокостям, истязаниям; упоение чужим страданием, болью» [3, с. 364]). С помощью

невербального компонента (изображения сажающего цветы человека) смысл слова «садист» сближается со значением схожей по звучанию лексемы «сажать» и понимается адресантом как «человек, который сажает цветы». С помощью такого несоответствия вторичного значения, возникшего в контексте мема, первичному лексическому значению, закреплённому в словарях, возникает комический эффект.

Некоторые мемы построены на противопоставлении многозначных имен. Так, одно из таких изображений состоит из фотографии рентгена легких человека с подписью «Сложные». Таким образом в данном интернет-меме создается антитеза «легкие – сложные», которая в сознании читателя воссоздаёт ситуацию с пандемией COVID-19. При названном заболевании часто поражались лёгкие, лечение которых являлось очень сложным и не всегда успешным процессом. Комический эффект создаётся за счёт указанной антитезы, строящейся на несоответствии наименования органа (легкие) и процесса его восстановления, в результате чего в меме орган получает «новое наименование» – «сложные».

Используется при создании комического эффекта и прецедентность. Данное явление представляет собой заключенный в тексте феномен, суть которого состоит в том, что он обозначает узнаваемое в обществе явление и может быть использован для передачи различных значений. Один из таких интернет-мемов представляет собой изображение, фоном которого является коллаж из географических карт и фотографий исторических личностей. На данном фоне шрифтами различных размеров и цветов располагается следующий текст: «Знаете, как я помню 1598-1613 гг. истории России? Смутно». Упоминание исторических дат и слово «Смутно» стимулируют возникновение у адресата ассоциативного ряда с реальными историческими событиями, а именно периодом с 1598 по 1613 год, который получил название «Смутное время». Комический эффект создается за счет столкновения прямой трактовки слова «смутно» в значении «неясно, расплывчато» с прецедентным текстом («Смутное время» в истории России).

Иногда для создания комического эффекта используется дублирование лексического значения слов. Такое явление представлено в меме «Не ругайте ленивых», которое состоит из изображения страдающей ожирением собаки со слезящимися глазами на фоне моря и подписи «Не ругайте ленивых, они ничего не делали...». Согласно словарю В.В. Морковкина, слово «ленивый» имеет значение «...такой, который не любит работать, трудиться, избегает лишних движений» [4, с. 460]. По словарю В.И. Даля трактовка данной лексемы совпадает со словом «Лень», которое обозначает «неохоту работать, отвращение от труда, от дела, занятий; склонность к праздности, к тунеядству» [1, с. 579]. Усиливается комический эффект в этом меме за счёт подведения читателя к очевидному выводу: нельзя ругать кого-либо за то, что он не делал.

Комический эффект в мемах может создаваться и за счет трактовки крылатых выражений в их прямом значении с помощью невербального

компонента. Например, изображение ошипанной куриной тушки сопровождается подписью «Ни пуха, ни пера». Согласно фразеологическому словарю А.И. Федорова, данное высказывание является «пожеланием кому-либо успеха, удачи в нелегком или рискованном деле» [5, с. 427].

Наиболее частым приемом создания комического эффекта в интернет-мемах является языковая игра. Она может быть выражена в соединении слов, которое дополнено визуальным компонентом. Например, на одном из подобных мемов присутствует подпись «пробелка», сопровождаемая изображением клавиши «Пробел» с белыми лапками и головой. Комический эффект создается за счет объединения двух слов с одинаковыми конечной и начальной частью «пробел» и «белка». При этом значения слов различные и не имеют пересечений. Подобное неожиданное сочетание лексически не связанных друг с другом слов способствует появлению юмористической составляющей данного мема. Следует отметить, что интернет-мемов, построенных по данному принципу довольно много (например, батутка, помпони, тирамисуслик), что позволяет сделать вывод о широком распространении способа объединения слов с целью создания комического эффекта.

Иногда создатели мемов прибегают к взаимнообмену первых букв в словосочетании. Так, фотография пакетиков чая сопровождается надписью «чакетики пая», изображение пачки масла – словосочетанием «мачка пасла». В данных примерах комический эффект заключен не только в намеренно допущенных орфографических ошибках, но и в обращении к прецедентному фону, который основан на частом случайном взаимозамещении первых букв словосочетаний в живой звучащей речи.

В некоторых интернет-мемах комическое создается с помощью разделения одного слова на несколько лексических единиц. Примером такого явления является демотиватор «Спасибочки», представляющий собой изображение открытки со словом «Спасибочки!» (выражение благодарности). Ключевую роль в данном демотиваторе играет слоган «Какие бочки?» и комментарий к слогану «И зачем их спасать?». Адресант формирует у читателя восприятие надписи на открытке не в качестве единой лексемы со значением благодарности, а в качестве приказа («Спаси бочки!») с глаголом повелительного наклонения.

Иногда данный прием создания комического эффекта может быть основан на прецедентных явлениях: на фоне фотографии Ф.М. Достоевского расположена надпись «Приступ лени и наказание». В данном случае звучание первых слов и невербальный компонент отсылают внимание адресата к роману русского писателя «Преступление и наказание». В демотиваторе у данного прецедентного феномена появляется вторая трактовка: обычно лень человека приводит к неприятным последствиям, воспринимаемым как наказание за неё.

Комический эффект может быть основан на использовании в качестве подписи к изображению слова с несоответствующим значением, но схожим по звучанию с уместной здесь лексемой. Например, основой мема служит

фотография цветка гортензии, на которой расположена следующая надпись «Мои любимые цветы... Претезния». Результатом языковой игры в данном случае является возникновение частично схожих по звучанию, но различных по значению слов (гортензия – претензия). За счет несоответствия «номинации» изображению возникает юмористическая составляющая мема.

Таким образом, в современных интернет-мемах используются разнообразные языковые способы создания комического эффекта: полисемия, антонимия, прецедентность, дублирование лексических значений, реализация прямого значения компонентов фразеологизмов, языковая игра, выраженная через соединение слов, взаимозамещение первых букв двух лексем в словосочетании; использование схожих по звучанию, но различных по значению слов; разделение слова на лексические единицы. При этом данные способы создания комического могут включать в себя прецедентные феномены, которые отражают актуальные тенденции в языке и в обществе, что позволяет сделать вывод о том, что интернет-мемы в определенной степени содержат актуальную информацию об особенностях языка и культуры общества.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. / В.И. Даль. – Москва: Олимп-Пресс. – 2004. – 700 с.
2. Кананшина С.В. Что такое интернет-мем? / С.В. Кананшина // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2017. – 7 с.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт. – 2008. – 1534 с.
4. Морковкин В.В. Большой универсальный словарь русского языка / В.В. Морковкин. – Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. – Москва: АСТ-ПРЕСС. – 2018. – 1451 с.
5. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А.И. Федоров. – Москва: Астрель. – 2008. – 685 с.
6. Холод А.Л. Понятие интернет-коммуникации / А.Л. Холод // Карповские научные чтения. – Минск. – 2017. - №11. – с. 298-302

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТЕКСТАХ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛОВ

Егорова Н.В., канд. филол. наук, Олейник Ю.А.

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

В отечественной неологии окказиональная лексика, средства и способы ее образования являются предметом активного изучения. Это связано с постоянным увеличением количества неуззуальных слов, появляющихся в том числе в публицистических произведениях.

На современном этапе публицистика может быть представлена как в традиционной, так и в медиа-форме. Второе понятие является частью интернет-журналистики и включает в свою структуру сайты и приложения, мессенджеры, группы и каналы, а также различного рода блоги.

Объектом настоящего исследования послужили тексты телеграм-канала как современного жанра публицистики. Исследуемый материал был представлен в виде постов-сообщений – коротких информативных статей, которые ориентированы на большую аудиторию, чем и обосновывается использование в текстах общеупотребительных слов, нередко разговорной и сниженной лексики.

Цель авторов постов-сообщений заключается в привлечении внимание аудитории. Как отмечала Н.А. Смольникова, «любой журналист, раскрывающий на страницах газеты или журнала социально значимую тему, стремится представить ее оригинально как в плане выражения, так и в плане содержания» [7]. Произвести впечатление на читателя могут помочь лексемы, которые выделяются на фоне общеупотребительных слов. Именно с этим связано частое использование окказиональной лексики в медиа-пространстве.

В понимании исследователей, окказиональное слово – «слово, образованное по непродуктивной модели, используемое в основе данного контекста. Ср.: неологизм стилистический» [3]. Ю.А. Бельчикова считает, что окказионализмы – не что иное, как «речевые явления, возникающие под влиянием контекста на базе продуктивных/непродуктивных моделей из имеющегося в структуре языка материала вопреки сложившейся литературной норме» [1].

В данной статье под окказиональным словом будет пониматься лексема, которая отличается неуззуальностью, незафиксированностью в словарях, может быть построена по продуктивным и непродуктивным моделям русского языка, её смысловое значение понятно читателю в определенном контексте. У такой лексемы есть автор, но при этом она может выходить за пределы авторского текста и использоваться сразу в нескольких источниках.

Окказиональная лексика, являясь экспрессивной, нередко может быть выражена именем прилагательным или глаголом. Однако достаточно часто авторы привлекают внимание аудитории путем наименования предметов и явлений новыми словами, которые вызывают у читателей соответствующий интерес и реакцию. Как правило данные слова оказываются именами существительными различных разрядов.

Цель нашего исследования – изучить структурно-семантические особенности окказиональной лексики, выраженной именами существительными.

В качестве материала для исследования индивидуально-авторских лексем нами были отобраны посты-сообщения из авторских телеграм-каналов, освещающих события социальной и политической жизни, за 2022-2024 годы, тексты которых отличались высокой экспрессивностью («Мадам Секретарь», «Радио Лекух», «Записки Ветерана», «Мир Михаила Онуфриенко», «Frontовые Заметки», «Альянс Грачей», «Военкор |Z| Лисицын ZOV-TV», «ЗлойПруф», «Кот Костян – официальный канал», «Срочно, сейчас», «РИА КАТЮША», «РжаVый гвоZдь»).

Методом сплошной выборки было выделено 39 окказионализмов, выраженных именами существительными. Нами была предпринята попытка разделить индивидуально-авторские слова на несколько групп в соответствии с их тематической направленностью: 1) собственные имена существительные, конкретные, называющие лицо или личность; 2) конкретные имена существительные, называющие должность, вид деятельности того или иного лица (группы лиц); 3) конкретные имена существительные, указывающие на лицо, придерживающееся определенного философского направления или политической идеологии; 4) отвлеченные имена существительные, называющие состояния, понятия, явления.

В первую группу мы включили окказиональные имена существительные, которые называют конкретных личностей, являются именами собственными. Лексемы такого рода являются антропонимами, так как содержат в своей основе имена и фамилии реальных личностей: *Зелерейх, товарищ Зильбертруд, Зелебобус, Зеленхан, Сопля-Бандера*.

Так, из имеющегося контекста мы можем определить, что окказиональное имя существительное «**Зелебобус**» («*Злые языки говорят, что сегодняшний фейерверк в Киеве является невербальным ответом на слова мохнорылого главаря хунты Зелебобуса*») служит оскорбительным прозвищем политического деятеля Украины – В.А. Зеленского. На это указывает начало окказионального слова, совпадающее с первыми буквами фамилии президента. Комичность и экспрессивность индивидуально-авторской лексеме придет слово, которое является нарицательным именем существительным. Лексема образована от прецедентного имени, а именно от названия некогда популярной компьютерной игры «Among Us». Данная игра способствовала возникновению двух новых слов «амогус» и «абобус», которые семантически различны, хотя и имеют один первоисточник. Так «амогус» – искаженное название вышеуказанной игры, или

же наименование ее героев. Вскоре после того, как игра приобрела мировую славу, слово «амогус» распространилось в качестве интернет-мема. Спустя некоторое время в сети интернет появилась новая лексема «абобус», которая так же связана с героем игры «Among Us». Данное окказиональное слово возникло на основании изображения одного из персонажей игры, вызывавшего у зрителей неоднозначные (абсурдные, отталкивающие) ассоциации. С момента распространения данной лексемы в сети слово «абобус» считается оскорбительным, пренебрежительным и используется в отношении людей, чье поведение неуместно, некорректно, асоциально. При этом данное существительное общего рода, следовательно, может быть использовано как в отношении мужчины, так и женщины. Использование нарицательного имени «абобус» и имени собственного «Зеленский» позволило автору выразить свое субъективное отношение к президенту соседней страны, имплицитно дать оценку поведению политика. Данный окказионализм выполняет экспрессивную и номинативную функции, а также, исходя из контекста рассматриваемого предложения, реализует характеризующую функцию (не только называет объект, но и дает ему оценку) и служит средством создания комического эффекта.

Вторую группу окказиональных существительных представляют лексемы, которые относятся к разряду конкретных и называют должность или вид деятельности того или иного лица (группы лиц). Такие слова в большинстве своем состоят из двух нарицательных имен существительных.

Так, в основе некоторых индивидуально-авторских окказионализмах мужского рода можно встретить наименования воинских званий: *главгнида*, *кокаинокомандующий*, *главхряк*, *тащмайор*. Например, окказионализм «**беглокомандующий**» («*Игорян Гиркин решил переквалифицироваться из беглокомандующего в адмирала москитного флота и председателя КРП – Клуба развязавших пиратов*») является сложным существительным, имеющим два корня –бегл и –команд, а также соединительный гласный –о. Данное слово относится к конкретным существительным, так как называет должность, занимаемую лицом. Так, «командующий» – «начальник крупного войскового соединения» [5], а корень –бегл используется автором в значении «совершивший побег» [4]. Таким образом, беглокомандующий – тот, кто совершил побег, будучи командиром. Для достоверного понимания данного окказионализма следует обратиться к тексту. Антропоним «Игорян» оказывается производным от имени собственного Игорь, а отклонение от русской нормы правописания выделяет данную лексему из ряда других слов, что привлекает внимание читателя. Так как окказиональное имя используется автором вместе с фамилией, становится понятно, что в тексте речь идет об Игоре Всеволодовиче Гиркине – в прошлом командующим вооруженными силами ДНР, однако покинувшем территорию Донбасса. Именно с «уходом» связано появление в окказиональном сочетании слова «беглый». Данная лексема выполняет в тексте изобразительно-выразительную функцию, так как воссоздает образ конкретного лица. Используя экспрессивное существительное

«беглокомандующий», автор поста-сообщения стремится повлиять на отношение читателя к описываемому деятелю, иронически отзываясь о поступках бывшего командира армией ДНР, и подчеркивая его уход от ответственности, отказ от продолжения борьбы.

Способом сложения образовано окказиональное существительное **«свиномаршал»** (*«Главный свиномаршал ВСУ Валерка Потужный проводит агрессивный промоушен системы “Patriot”»*). Данная лексема содержит в своей основе два нарицательных имени существительных, одно из которых является наименованием воинского звания «маршал». В толковых словарях «маршал» определяется как «воинское звание выше генеральского»; «высшее воинское звание или чин в армиях некоторых государств, а также лицо, носящее это звание» [5]. Как и в предыдущем тексте читатель сразу понимает какое лицо подразумевается автором, так как содержится намеренно измененное окказиональное сочетание имени и фамилии Валерия Залужного, занимающего должность военачальника и главнокомандующего ВСУ, генерала. Данная информация позволяет нам верно интерпретировать индивидуально-авторскую лексему «свиномаршал». Переплетение высокого воинского звания с наименованием домашнего животного представляет собой комическую оценку деятельности военачальника. Данный окказионализм используется автором для указания на то, войсками какой страны руководит Валерий Залужный. Лексема «свиньи» в сознании читателей ассоциируется с пренебрежительным названием представителей украинской нации. Окказионализм «свиномаршал» – нарицательное, конкретное имя существительное, которое носит негативную окраску и употребляется автором в качестве указания на то, чьей армией руководит вышеупомянутый генерал.

Во вторую группу также относятся окказиональные существительные, называвшие профессию или род деятельности лица (группы лиц): *счетун, журнашлюхи, людоловы, депутаты-акробаты, снеговики-налоговики*. В тексте *«Дурналисты из Новой газеты провели расследование и выдали соевым снежинкам цифру, которая “сделает их умнее в спорах с ватой!”»* окказионализм **«дурналисты»** выступает в качестве нарицательного имени существительного, а намеренное допущение орфографической ошибки выступает в качестве средства усиления экспрессии и указания на возможный недостаток отдельных специалистов, работающих в сфере СМИ. Журналист – «профессиональный литературный работник, занимающийся журналистикой» [4]. Изменение фонетической структуры слова и намеренное сближение первой части окказионального слова «дурналист» с лексемой «дурной» позволяет читателю задуматься о «профессионализме» людей, публикующих информацию. Слово «дурной», исходя из контекста, имеет значение «глупый, придурковатый», как следствие «дурналист» – человек, занимающийся журналисткой деятельностью, но не способный при этом нести в общество ценную информацию. В контексте рассматриваемого предложения окказионализм выполняет характеризующую функцию, так как не просто называет объект, но и дает оценку деятельности, а также является средством

создания комического эффекта. Автор поста-сообщения экспрессивным существительным-окказионализмом отражает свое пренебрежительное отношение к лицам, которые недостаточно компетентны для выполнения своей работы.

Следует отметить, что нередко окказиональные существительные в постах-сообщениях стали включать в свою структуру феминитивы, для обозначения тех видов деятельности, в которых участие принимает женщина: *либерастка, нетвойняшка, хохлодепутатка, грузинотуристка*. К таким, например, относится окказионализм «**клоундрисса**» («*Во пля, котлет нажарила и рагорячилась*»)) к *утекантам* обратилась, *клоундрисса*). Индивидуально-авторское слово включает в свой состав существительное мужского и женского рода. Клоун – «цирковой артист, исполняющий комические и сатирические номера» [5]. В современном обществе данное слово также используется в качестве насмешки в отношении людей, которые отличаются специфичным поведением, лишены серьезности. При этом в русском языке не встречается феминитивного названия клоуна, которое было бы зафиксировано в нормативных словарях. Однако в интернет-пространстве и разговорной речи нередко можно встретить такое понятие как «клоунесса» – клоун-женщина. Употребление существительного «актриса» в женском роде является нормативным, и используется в том же значении, что актер: «профессиональный исполнитель ролей в театральных представлениях» [4]. Можем предположить, что цель автора – не просто использовать феминитив со значением «клоун», а подчеркнуть, что названное лицо намеренно играет роль клоуна, делает это фальшиво, утрировано. Поэтому в составе окказионализма появляется вторая часть «-дрисса», которая созвучна в какой-то степени со словом *актриса*, что помогает автору создать нужный образ в сознании читателя и усилить комический эффект. Полагаем, что использованием автором «дриссы» в составе окказионального слова не содержит отсылки к известному гидрониму (Дрисса – наименования реки и озера).

Третью группу составили конкретные имена существительные, наименования лиц, придерживающихся определенного философского направления или политической идеологии: *нео-бандеровцы, свинрейх либерасосы, шпротососатели-нацисты*. В качестве примера рассмотрим окказионализм «**евроскептик**» («*Отметим, что премьер Венгрии Орбан евроскептик и сторонник прекращения помощи Украины*»), который представляет собой сложное имя существительное. Данное индивидуально-авторское слово является производным от нескольких лексем. Так, корень -евр позволяет нам соотнести его с рядом однокоренных слов: Европа (часть света), европеец (житель Европы), европейский (относящийся к Европе). Во второй части сложного слова автором используется нарицательное имя существительное «скептик» – «тот, кто во всем сомневается и ко всему относится недоверчиво, критически» [6]. Скептик – одушевленное имя существительное, относящееся к мужскому роду, не имеющее феминитивов. Исходя из контекста и рассмотренного материала, можно говорить о том, что

окказионализм «евроскептик» используется автором в качестве обозначения лица из числа европейских политиков, которое сомнительно относится к определенным вещам, связанным с экономикой, политикой и так далее. Кроме того, лексема «евроскептик» может быть реализована в качестве наименования политика, недоверчиво относящегося к идеям Европейского союза (политическое и экономическое объединение более 20 государств) и его политической деятельности. В контексте рассматриваемого предложения окказионализм не несет негативной коннотации, используется автором для характеристики лица (группы лиц), выполняет экспрессивную функцию, привлекает внимание читателей.

В четвертую группу окказионализмов были включены отвлеченные имена существительные, называющие состояния, понятия, явления общественной жизни: *шчастье, шлюхо-"хит", гей-азбука, Зе-власти, зет-поэзия, эвроскептицизм, свиноцид*. Так, например, в тексте *«вот оно хохлосчастье. Кому гавно, кому особняк, а кому могила. Видимо прыгали на майдане незря»*. Для образования индивидуально-авторского слова **«хохлосчастье»** автор использует отвлечённое существительное «счастье», которое отражает эмоциональное и душевное состояние конкретного лица (группы лиц). При этом указание на объект, который испытывает эти чувства, происходит посредством присоединения к слову нарицательного, конкретного существительного-прозвища «хохол». Данная лексема в русском языке определяется как оскорбительная и используется в качестве наименования представителя украинской национальности. В толковых словарях слово «хохол» трактуется как «название украинца (первоначально уничижительное)» [2]. Сочетая конкретное и отвлеченное существительные автор текста иронически указывает на то, каким предстает для украинца истинное счастье, и что для представителя данного народа значит «быть счастливыми». Использование в данном окказионализме слова с отрицательной коннотацией позволяет отнести лексему к пейоративной.

Таким образом, структурно-семантический анализ окказиональной лексики, выраженной именами существительными, позволил выделить четыре тематические группы: 1) собственные имена существительные, конкретные, называющие лицо или личность; 2) конкретные имена существительные, называющие должность, вид деятельности того или иного лица (группы лиц); 3) конкретные имена существительные, указывающие на лицо, придерживающееся определенного философского направления или политической идеологии; 4) отвлеченные имена существительные, называющие состояния, понятия, явления. Мы определили, что окказиональные имена существительные, вне зависимости от тематической группы, могут образовываться с помощью использования автором имен собственных, наименований воинских званий и должностей. Было отмечено, что в основу некоторых окказионализмов ложатся феминитивы, философские термины, политические понятия, а также отвлеченные существительные, отражающие социальную, экономическую и политическую жизнь общества. Анализ лексики

показал, что авторы текстов постов-сообщений в большинстве случаев используют окказиональные слова с негативной коннотацией для выражения собственного отношения к определенным предметам или явлениям, а также для воздействия на аудиторию и получения определенных читательских реакций. Было определено, что существительные-окказионализмы в текстах постов сообщений выполняют экспрессивную, номинативную, изобразительно-выразительную, характеризующую функции, а также являются средством создания комического (иронического) эффекта.

Список литературы

- 1 Бельчиков, Ю.А [Текст]. Русский язык. Энциклопедия / глав. Ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд. – М.: «Дорфа», 1997. – 283-284 с.
- 2 Кузнецов, С.А. Большой Толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб: «Норинт», 2000. – 1535 с.
- 3 Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 357 с.
- 4 Словарь русского языка: в 4 т. Т. I. А-Й / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1985. – 969 с.
- 5 Словарь русского языка: в 4 т.С. Т. II. К-О / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 736 с.
- 6 Словарь русского языка: в 4 т.С. Т. IV. С-Я / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 800 с.
- 7 Смольникова, Н.А. Окказионализмы в заголовках современной российской прессы: редакторский взгляд [Текст] / Н.А. Смольникова // Слово – текст – смысл: сб. студен. науч. раб / Урал. гос. ун-т, Филол. фак. – Екатеринбург, 2008. – Вып. 3. – С. 130–134.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ТЕКСТЕ ПЕСНИ АКИМА АПАЧЕВА «БОРОДАТЫЙ ТРИПОЛИ»

Егорова Н.В., канд. филол. наук, Сарафанова В.А.

Федеральное государственное, бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Искусство – один из видов деятельности людей, в результате которого создаются значимые художественные образы, выражаются чувства и переживания авторов. С древних времен оно выполняло не только эстетическую функцию, но и являлось способом отражения действительности. Люди черпали вдохновение из окружающего мира и явлений, происходящих вокруг. Нередко исторические события становились основой для художественных произведений, картин, композиций.

Наибольшее распространение в настоящее время получает музыкальное творчество, так как оно наиболее просто для восприятия, не требует дополнительных ресурсов и большого количества времени для изучения или простого наслаждения. Люди всё чаще стремятся донести свои переживания через взаимодействие со слухом, как одним из органов чувств. Правильно организованное сочетание звуков, на которое накладывается словесное мастерство, способно магическим образом воздействовать на аудиторию.

Нынешние реалии предоставляют немало поводов для отклика авторов, поэтому создаваемые тексты близки многим. Одним из представителей общераспространенной трогательной музыки является Аким Апачев (настоящее имя — Аким Владимирович Гасанов) — военный корреспондент, автор комиксов и рэп-певец. Его творчество соответствует требованиям современного слушателя, композиции вызывают эмоции, а тексты интересны для анализа.

Цель настоящей статьи: рассмотреть средства создания экспрессивности в тексте песни Акима Апачева «Бородатый Триполи».

Музыкальные тексты – интересное пространство для изучения элементов языка. Подобно литературным произведениям в них прослеживается авторская позиция, которая выражается определенными способами: лексика и художественные средства являются одними из таких. Язык, используемый для создания музыкальной композиции, схож с языком художественной литературы, то есть является «поэтическим», который, в свою очередь, отличается от обычной речи «ощутимостью своего построения» [8]. По мнению Ю.Н. Караулова, поэтический язык – «система средств художественного мышления и эстетического освоения действительности», «в отличие от обычного (практического) языка <...> доминирует эстетическая (поэтическая) функция, реализация которой сосредоточивает большее внимание на самих языковых представлениях (фонических, ритмических, структурных, образно-

семантических и др.), так что они становятся самоценными средствами выражения» [3].

Материалом для анализа послужил текст композиции Акима Апачева «Бородатый Триполи» (2021 г.), посвященный военным действиям и их участникам.

Обращает на себя внимание наименование «Бородатый Триполи», которое включает в себя метафоричный эпитет «бородатый», что соотносит столицу Ливии с образом типичного представителя мужского населения арабского государства.

В текстах встречаются разные языковые средства: особая лексика, тропы, стилистические фигуры, прецедентные феномены. Все они позволяют автору эффективно воздействовать на слушателей.

По определению В.В. Красных, прецедентные феномены – это «хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества слова или сочетания, актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; апелляция к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [4].

В тексте песни прецедентные феномены употребляются как средство создания экспрессии, для чего автор обращается к разным источникам. Нужно отметить, что на качество восприятия текста и степень эффективности этого средства влияет знакомство реципиента с источником прецедентности.

Так, поездка в Триполи сравнивается с путешествием непослушных детей в Африку: «Я улетаю в Африку на встречу с Бармалеем» – отсылка к сказке К. Чуковского «Бармалей». Волнение сопоставляется со страхом детей, враг со сказочным злодеем. Обращение к вымышленной истории позволяет снизить уровень трагизма события, завуалировать осознание того, что кто-то может никогда не вернуться из этого «путешествия». Представителей частной военной кампании автор обозначает сочетанием «псы войны», впервые использованным в пьесе Шекспира «Юлий Цезарь» («На всю страну монаршим криком грянет: «Пощады нет!» – и спустит псов войны») и уже давно ставшим нарицательным именем наёмных войск.

Особую роль в тексте играют прецедентные имена: «Шугалей» (гражданин России, сотрудник Фонда защиты национальных ценностей) и «Суэйфан» (его переводчик) – люди, которые находились в плену в Ливии. Эти имена (и история, стоящая за ними) используются для того, чтобы показать слушателю, в каких сложных условиях приходится солдатам и гражданским специалистам защищать интересы своей Родины.

Упоминаются в песне Фидель и Че Гевара – лидеры, боровшиеся за свободу и независимость Кубы. Говоря, что эти личности с ним, автор указывает на цель и основные ценности тех, которые «улетают в Триполи», на благие намерения и стремление к справедливости. Их имена звучат для обозначения вечных ценностей и необходимости борьбы за них.

Показательна в этом отношении и фраза «Ола камрада, Вива Либре, перфавор» (Hola kamrade viva libre porfavor), являющаяся прецедентным текстом, одним из популярных революционных лозунгов.

Включенный автором в произведение текст: «Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавистный прокуратором арабский город» – цитата из романа «Мастер и Маргарита» М. Булгакова. Этой фразой А. Апачев рисует картину начинающегося апокалипсиса, с помощью прецедентного текста, повышая экспрессию и эффективность воздействующей функции текста. Но реализуется в тексте и второй смысл этой фразы: под «тьмой» подразумеваются европейские страны – члены НАТО, которые территориально располагаются за Средиземным морем по отношению к Ливии.

Отметим, что эффективность указанных прецедентных имён и текстов зависит от ряда факторов, относящихся к особенностям личности слушателя: возраст, уровень образования, круг интересов.

Предложение «Со мною группа диких гусей, и мы спасаем Рим» указывает на прецедентную ситуацию – спасение, согласно легенде, гусями Рима во время осады Капитолийской крепости галлами в V веке до н. э. Автор подчеркивает, что солдаты частной военной компании обязательно спасут эту страну от «тьмы, пришедшей со средиземного моря», как гуси когда-то спасли Рим. Интересно противопоставление «домашние гуси – дикие гуси»: с одной стороны, гуси, жившие при городском храме Юноны (домашние), с другой – вольные птицы, живущие в стае под руководством вожака. Под вторыми автор имеет в виду «вольных» военных, представителей частной компании.

Чтобы показать простоту и близость к обывателю, автор имитирует бытовую речь и вводит в текст просторечие «нету» и жаргонизмы «паковать» и «братан».

Жаргонизмы «характеризуются стилистической окраской сниженности и всегда являются приметам неформальности, непринужденности общения» [6]. Слово «паковали» в значении «задерживали» (полицейский жаргон) используется ещё и с целью оценки обращения с пленными, которое характеризуется жестокостью и бесчеловечностью. «Братан» в словаре русского арго Елистратова В.С. имеет два значения: 1) «брат», 2) «обращение к любому лицу мужского пола». В песне реализуется второе значение. Эта лексема не только показывает дружеское отношение к товарищам и людям в целом, но и выполняет свою основную (сигнальную) функцию – проводит разграничение по признаку «свой – чужой».

Автор включил в текст и популярный, узнаваемый в интернет-пространстве окказионализм «ихтамнеты», образованный путём слияния отдельных частей прецедентной фразы («Их там нет»), являющийся наименованием военных, которые находятся на определённой территории в неофициальном порядке. Окказионализм – это «речевое явление, возникающее под влиянием контекста, ситуации речевого общения для осуществления какого-либо актуального коммуникативного задания, главным образом для выражения смысла, необходимого в данном случае; создаются на базе

продуктивных / непродуктивных моделей из имеющегося в структуре языка материала вопреки сложившейся литературной норме» [3].

Рассмотрим другие средства выразительности, используемые в музыкальных текстах, – тропы и фигуры, наиболее характерные для художественного стиля. Выполняя свою основную функцию – оценочную – тропы («слова или обороты речи, употреблённые в переносном значении» [5]) вносят в текст новый смысл и делают его более экспрессивным.

С помощью метафоры («употребление слова или выражения в переносном значении, основанное на сходстве, сравнении, аналогии; слово или выражение таким образом употреблённое» [5]) «рифм завернул в гитарный риф» автор не только рассказывает о создании им новой песни, которая будет исполняться под гитару, но и показывает бережное отношение к творчеству, являющемуся психологической отдушиной, спасением вдали от дома.

В тексте песни не называется государство, оно угадывается благодаря упоминанию его столицы. Также автор использует описательное выражение – перифраз: «В страну Зеленой книги Муаммар Каддафи». Перифраз включает в себя имя знаменитого политика, который на протяжении многих лет был фактическим лидером Ливии, и символ. Зеленая обложка Корана – наиболее известная символика этого цвета в исламе.

Используются автором и стилистические приемы («субъективный лингвистический фактор текстообразования, отражающий особый способ текстовой организации, выбранный автором для наиболее адекватного отражения своего видения мира и описываемой ситуации» [2]). Для усиления значимости некоторых элементов текста, для выделения логически важных мыслей применяется анафора – «стилистический приём, состоящий в повторении одних и тех же слов, предложений, звуков в начале смежных или близко расположенных друг к другу фраз, строк, строф» [5]. В первом случае использованием приема автор стремится обратить внимание слушателя на характеристику места, в которое отправляются люди: «Я улетаю в Триполи.../Я улетаю в Африку...»; «Туда где паковали.../Туда где рядом с нефтью...»; во втором – с помощью повтора слов подчеркивается отсутствие чувства одиночества на фронте, наличие поддержки в лице боевых товарищей (комбатанты) и командиров (команданте): «Со мною комбатанты.../Со мною команданте...».

Особым образом в тексте используется антитеза – «сопоставление противоположных или контрастных понятий и образов» [5]: «Кто-то в Лондон, с бритами побритыми/Я же к фронту, в бородатый Триполи». В основе противопоставления лежат признаки, связанные с наличием или отсутствием растительности на лице: европейская «побритость» (холёность) противопоставляется исламской бороде в африканской стране. Это не только констатация факта о различных традициях, отраженных во внешности представителей разных стран, культур. Это ещё и экспрессивный способ показать, что корреспонденты разделились на два лагеря: одни предпочитают

спокойный Лондон, а другие, «Россия Сахафи» (с арабск. «российский корреспондент»), летят в эпицентр военных действий, Триполи.

Рассмотренные выше примеры позволяют нам говорить о том, что авторы песен стремятся сделать музыкальный текст более экспрессивным, способным удержать внимание слушателей. Для этого авторы используют различные языковые средства: особая лексика, тропы, стилистические фигуры, прецедентные феномены. Указанные средства выражают авторский субъективный взгляд на действительность, её оценку, придают тексту эмоциональность, оригинальность, выразительность.

Список литературы

1. Елистратов, В.С. Словарь русского арго: Материалы 1980–1990 гг.: Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений / В.С. Елистратов. – М.: Русские словари, 2000. – 694 с.
2. Жеребило, Т.В., Словарь лингвистических терминов / Т.В.Жеребило. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия / глав. Ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд. – М.: «Дорфа», 1997. – 721 с.
4. Красных, В.В., Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А. И. Изотов. -М.: 'Филология', 1997. Вып. 2. - 124 с.
5. Кузнецов, С.А., Большой толковый словарь русского языка / С.А.Кузнецов - Российская академия наук. Институт лингвистических исследований / Санкт-Петербург «Норинт», 2000. – 1535 с.
6. Матвеева, Т.В., Полный словарь лингвистических терминов / Т.В.Матвеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2010 – 562 с.
7. Морковкин, В.В., Большой универсальный словарь русского языка [Текст]: около 30 000 наиболее употребительных слов / В. В. Морковкин, Г. Ф. Богачёва, Н. М. Луцкая; под редакцией профессора В. В. Морковкина; Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. - Москва: АСТ-ПРЕСС школа, печ. 2018. - 1451 с.
8. Шкловский, В.Б., «Поэтика» - сборники по теории поэтического языка / В.Б.Шкловский. Петроград. 18-я Государственная типография. Лештуков. 13., 1919. – 173 с.

**АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РАБОТ (НА МАТЕРИАЛЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА «THE FIVE-STAR WEEKEND»
ЭЛИН ХИЛЬДЕРБРАНД)**

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

В институте языков и культур Оренбургского государственного университета ежегодно проходит конкурс перевода среди профессиональных и высших учебных заведений.

Подобные конкурсы позволяют студентам попробовать свои силы в переводе в соревновании с другими, определить свой уровень в переводческой деятельности, адекватно оценить свои силы, а также увидеть слабые стороны, над которыми необходимо поработать. Так как конкурс носит межвузовский характер, а языковая пара «английский-русский язык» в рамках перевода художественного текста является самой популярной, то в данной номинации конкуренция самая высокая. Конкурс проходит дистанционно, участникам разрешается пользоваться любыми вариантами словарей, а также необходимыми справочными материалами и электронными ресурсами. Для объективной работы жюри все представленные переводы шифруются и представляются для проверки под номерами, что позволяет их оценивать беспристрастно.

При оценки данной номинации учитываются сразу несколько факторов, включающие передачу общего эстетического впечатления от текста оригинала, смысловую близость к оригиналу, богатство словаря и выразительность синтаксиса, использование стилистических средств, соблюдение грамматических норм, грамотность текста, а также его оформление. Кроме того, перевод может получить дополнительные баллы за удачные переводческие решения. Таким образом, каждая работа оценивается всеми членами жюри, после чего определяется среднее арифметическое.

В 2023 году материалом в номинации «Перевод художественного текста» языковой пары «английский-русский» стал отрывок из романа Элин Хильдербранд «The five-star weekend» [3], написанный в 2023 году.

Стоит отметить, что, к сожалению, участники не всегда внимательно читают требования к оформлению работы, что в свою очередь приводит к тому, что работы не принимаются для участия в конкурсе: например, когда текст файла имеет неправильное наименование, формат (были случаи, когда вместо .doc и .docx присылались работы в формате .jpeg или .pdf) или заявку присылали позже установленного срока). Кроме того, несоблюдение требований по оформлению работы (не соблюден шрифт в тексте, отсутствует абзацный отступ и выравнивание по ширине, а также представлен неправильный межстрочный интервал) приводит к потере баллов, так как

данные характеристики оцениваются по одну из критериев. Таким образом, участникам подобных конкурсов стоит внимательно читать требования, касающиеся как оформления работ, так и их отправки. Формирование данного навыка, несомненно, очень важно, так как в дальнейшей профессиональной деятельности одной из обязанностей переводчика будет оформление текста перевода в соответствии с требованиями заказчика.

Еще один критерий «Грамотность текста» имеет в среднем невысокий показатель из-за несоблюдения орфографических и пунктуационных норм. Одна из распространенных ошибок связана с кавычками. В английском языке для обозначения прямой речи используются двойные кавычки (""), в русском традиционным вариантом считается применение кавычек-елочек («»).

В конкурсных работах участники часто использовали кавычки, используемые в тексте оригинале.

"This is happening, girlfriend," Hollis says to Henrietta. "Everyone arrives tomorrow."

"Это происходит, подруга," говорит Холлис Генриетте. "Все приезжают завтра."

Стоит отметить, что в данном примере есть и другие пунктуационные ошибки, так как по правилам русского языка, если прямая речь разрывается словами автора, то кавычки ставятся в начале и в конце предложения, а слова автора с двух сторон отделяются от прямой речи знаками тире [2].

В некоторых случаях конкурсанты вообще не используют кавычки для передачи прямой речи.

Холлис затаивает дыхание и затем пишет: Я хочу поблагодарить вас всех за ваши мысли, молитвы, соболезнования и истории, которыми вы поделились со мной.

Еще одна ошибка связана с применением тире и дефиса. Тире (-) является орфографическим знаком, соединяющим части слова, дефис (–) представляет собой пунктуационный знак, соединяющий части предложения. Следующие примеры демонстрируют незнание данных правил: *что—либо, уик—энд, Кока—кола, бледно—голубым, темно—лазурной; "Приедет Кэролайн", - говорит Холлис..., был момент, когда Холлис усомнилась в том, разумно ли было приглашать Кэролайн - Холлис боялась отказа.*

В небольшом проценте работ была еще одна пунктуационная ошибка, когда в конце заголовка ставилась точка: *Пятизвездочный Уикенд. Пятизвёздочные выходные.*

В соответствии с правилами русской пунктуации точка в конце заголовка, состоящего из одного предложения, не ставится [1].

Стоит отметить, что каких-либо повторяющихся орфографических ошибок выявлено не было.

Анализируя работы по критерию соблюдения грамматических норм, были определены некоторые типичные ошибки на разных уровнях.

На морфологическом уровне в ряде работ встречались следующие типы ошибок: искажение формы рода (*Холлис берет свое кофе*), неправильное

образование формы числительного (*обои слова точны*), соединение двух форм сравнительной степени (*я пишу вам с более лучшими новостями, в самом дальнейшем конце гостиной, самые тяжелейшие дни*), а также искажение формы причастия (*шезлонг, оббитый бледно-голубым шелком, обрамляющиеся входную дверь, потолком, обделанным фальшбалками из светлой древесины*).

На синтаксическом уровне во многих работах встречались ошибки, вызванные неправильным согласованием: ... уютное полукруглое кресло из глубокой синей замши, окруженная стульями; ... но теперь, когда Кэролайн согласилась приехать, Холлис настроен оптимистично.

В некоторых работах было явное нарушение границ предложения:

Холлис боялась отказа; она беспокоилась. Что, как только она предложит деньги, это будет звучать так, будто ей пришлось подкупать собственную дочь. Чтобы она приехала; и она совсем не уверена, что что-либо из того, что произойдет в эти выходные, должно произойти. сниматься — но теперь, когда Кэролайн согласилась приехать, Холлис настроен оптимистично.

Я хочу поблагодарить вас всех за ваши мысли, молитвы и соболезнования. А также за истории, которыми вы были так добры поделиться со мной.

При анализе конкурсных работ по критерию использования стилистических средств распространенной ошибкой было нарушение лексической сочетаемости: *украшенный извилистой, яркой мебелью середины столетия; пышной, яркой мебелью, мрачные жилистые деньки, Хенриетта радостно запуталась под ногами хозяйки.*

Кроме того, в рассматриваемых работах часто встречались погрешности в переводе, а также грубые искажения смысла:

Squam is the best place on the island to watch the sunrise – Сквам является лучшим местом на острове, чтобы смотреть на закат;

that's perennially filled with sand – салон которого вечно был покрыт пылью;

corkboard – иконка пробковой доски.

Большая часть ошибок в представленных переводах была совершена из-за невнимательности участников, которые не ознакомились должным образом с требованиями к оформлению работы для конкурса. Кроме того, стоит отметить, что некоторые участники конкурса показали низкий уровень знания правил русского языка, в результате чего они не смогли подобрать эквивалентный перевод, а также оформить его пунктуационно в соответствии с правилами языка перевода.

Список литературы

1. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В.В. Лопатина. — М: АСТ, 2009, С. 177–178.

2. Пунктуация [Электронный ресурс] – / Грамота.ру Режим доступа: <http://gramotanew.isi.ru/biblio/readingroom/textbooks/gramota/punct/343-45-192> (дата обращения 16.01.2024)

3. Hilderbrand E. The Five-Star Weekend [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.allfreenovel.com/Page/Story/83433/page-1-of-The-Five-Star-Weekend/1/103> (дата обращения 16.01.2024)

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ОМОНИМИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Елисеева И.А., канд. филол. наук

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Принимая во внимание, что перевод является деятельностью, представляющей собой не что иное, как перекодирование текста, выраженного средствами одного языка, в текст на другом языке, с использованием всей многогранности и семантического богатства слова, нельзя не отметить, что этот процесс провоцирует большое количество вопросов и трудностей. Безусловно, одним из наиболее спорных моментов можно обозначить особый класс лексических единиц, при переводе которых часто возникают ложные отождествления, ибо межъязычные аналогизмы, или омонимы, имеют некоторую графическую, фонетическую, грамматическую или семантическую общность.

Принимая псевдоинтернациональную лексику за подлинные интернационализмы, переводчик не обращает внимание на существенные различия, которые обнаруживаются наряду с общностью в смысловых структурах так называемых эквивалентов. Подобные неточности в рамках лексического анализа провоцируют трудности с морфологическим и синтаксическим анализом, и, в конечном счете, приводят к неверному толкованию текста и его восприятию.

Несмотря на то, что вопросам четкого разграничения межъязыковых омонимов уделяется достаточно серьезное значение, проблема не только не теряет своей актуальности, а, наоборот, представляет собой распространенное явление, находящее свое воплощение во многих сферах функционирования языка. В связи с вышесказанным, видится существенным изучение межъязыковой омонимии в разрезе английского и русского языков. Именно серьезное исследование употребления и функционирования этого пласта лексики поможет избежать неверного толкования и передачи информации.

Правильный выбор слова для полноценного транслирования его значения в переводимом тексте является одной из основных и наиболее сложных задач перевода. Трудность этой задачи обуславливается сложной природой слова. Вместе с тем, отождествление слов без достаточного учета их различий в разных языках провоцирует большое количество ошибок.

Обращаясь к переводу художественной литературы, мы обнаруживаем множество примеров псевдоинтернациональной лексики.

Так, в примере из произведения Дж. Остин «Гордость и предубеждение» слова *“fortune”* и *“servants”* требуют особого внимания.

“Netherfield is taken by a young man of large fortune from the north of England; ...that he is to take possession before Michaelmas, and some of his servants are to be in the house by the end of next week.” [1]

Имея несколько значений, первое не может переводиться по основному из них «фортуна, везение, удача или счастье», ибо оно не подходит по

контексту, вместе с тем, уместно употребить значение «богатство, состояние, достаток». Второе слово, представляющее пример межъязыкового омонима, может отождествляться с русским словом «сервант», в то время как перевод «слуга, служитель; служащий, чиновник».

“But you forget, mamma, that we shall meet him at the assemblies, and that Mrs. Long promised to introduce him.” [1]

“Assembly” может вызвать неправильное толкование и, как следствие, блокировку информации. Ни собрание, ни сборка не будет верным переводом. В соответствии с контекстом правильным толкованием видится «бал» или «танцевальный вечер».

В примере *“...while his sisters, convinced that no country advice could be of any service, recommended an express to town for one of the most eminent physicians.”* [1] трудность может вызвать слово *physician*, часто неверно интерпретируемое «физик». Вместе с тем, речь идет о терапевте, враче, за которым для больной Джейн высылают экипаж.

Сложность вызывает и слово *“prospect”*.

“You have a sweet room here and a charming prospect over the gravel walk.” [1] Слово, часто ассоциируемое с созвучными словами в русском языке, в действительности имеет значения «перспектива, панорама, вид или картина природы».

“Elizabeth returned instantly to Jane, leaving her own and her relations' behaviour to the remarks of the two ladies and Mr. Darcy” [1] демонстрирует еще один сложный случай. «Remark» совпадает в одном из своих значений с русским словом «ремарка», но в то же время имеет ряд других значений «замечание, высказывание, комментарий».

“It would surely be much more rational if conversation instead of dancing were made the order of the day.”

“Much more rational, my dear Caroline, I dare say, but it would not be near so much like a ball.” [1]

Одно из значений этого слова «рациональный», но является его второстепенным, вариантным значением, преобладающим же значением выступает слово «разумный, рассудительный».

Еще одним примером межъязыковой омонимии видится слово «extravagant» в предложении *“It had always been evident to her that such an income as theirs, under the direction of two persons so extravagant in their wants...”* [1]

В русском языке слово «экстравагантный» используется для описания внешности или поступка человека, здесь же речь идет о нуждах, потребностях героев. Следовательно, необходимо другое значение слова, подходящее по контексту, - «неумеренный» или «чрезмерный».

Произведение Д.Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо» богато на примеры межъязыковой омонимии. *“what should I have done without a gun, without ammunition, without any tools to make anything, or to work with, without clothes, bedding, a tent, or any manner of covering?”* [2]

В данной отрывке приводятся такие слова, как *“ammunition”* и *“manner”*. *“Ammunition”* - «заряды, боеприпасы» - нередко передается как «амуниция», что в русском языке значит «снаряжение военнослужащего (кроме оружия и одежды)», но понятна неуместность использования данного русского слова в контексте, относящемся к жизни человека на необитаемом острове и, обращаясь за помощью к словарю, используем верный перевод данного слова. Относительно слова *«manner»*, оно относится к числу многозначных слов, значение которых реализуется в контексте. Поэтому из возможных вариантов перевода «манера, образ действий, способ, стиль, метод, поведение, средство» наиболее уместным видится «способ».

Так же на неуместность использования одного из возможных и омонимичных переводов слова *“bank”*, как банк, указывает следующее предложение *“On the banks of this brook I found many pleasant savannahs or meadows, plain, smooth, and covered with grass.”* [2]

По контексту «тянулись красивые саванны, или луга, ровные, гладкие, покрытые травой», понятно, что здесь описываются берега. Все знакомы с произведением Д. Дефо и его главным героем, оказавшимся на необитаемом острове, следовательно, вариант «банк» в приводимом контексте неуместен.

Интересны примеры межъязыковой омонимии и в произведении Ф.Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби».

В предложении *“It was hard to realize that a man in my own generation was wealthy enough to do that.”* [3] интересны два слова, вызывающих трудности при переводе, *“realize”* и *“generation”*. По своей природе эти слова многозначные, контекст и общее содержание мысли, заключенное в данном предложении существенно определяет верную интерпретацию. Перевод этих слов в значении «реализовать» и «генерация» будет не точен, поэтому использование их вариантных значений «осознать или представить» и «поколение» дает правильное толкование.

В предложении *“...on which two young women were buoyed up as though upon an anchored balloon.”* [3] слово *“balloon”* ложно ассоциируется с одним из своих второстепенных значений «баллон», однако здесь правильнее и грамотнее будет использовать его основное значение «воздушный шар».

Слово *“velvet”* в предложении *“her eyes moved gradually out into the velvet dusk.”* [3] часто принимают за вельвет, в то время как его единственно верное значение «бархат», для обозначения вельвета используют слово *“corduroy”*.

А слово *“instinct”* в предложении *“my own instinct was to telephone immediately for the police”* [3], созвучное со словом «инстинкт», приобретает здесь иное значение «чутье» или «чувство».

Неоднозначно и толкование слова *“subject”* в *“...and after a moment I returned rather feebly to the subject of her daughter”* [3], которое помимо значений «субъект», «предмет» может принимать контекстуальное значение «тема» в целях воссоздания на одном языке речевых высказываний, эквивалентных по форме и содержанию речевым высказываниям на другом языке.

В предложении “*I had heard some story of her too, a critical, unpleasant story*” [3] слово “*critical*”, созвучное слову переводящего языка – «критичный» приобретает в этом контексте свое эмоциональное значение и на русский языка переводится как «злой».

Слово «*complexion*» довольно частый случай псевдоинтернациональной лексики. В предложении “*The sister, Catherine, was a slender girl with a complexion powdered milky white*” [3] становится очевидным, что это слово используется не в значении «комплексия как телосложение», а в значении «оттенок, цвет лица», такой вывод помогает сделать контекст: пудра наносится только на лицо.

Совершенно очевидно, что наибольшее количество ошибок возникает при переводе интернациональной лексики. Интернациональные параллели характеризуются общностью смысловой структуры и поэтому легко отождествляются при переводе. Однако в результате таких отождествлений нередко возникают ложные эквиваленты, поскольку наряду с общностью в их смысловых структурах имеются и существенные различия.

С целью избежания подобных ситуаций разумно применение приемов и техник, способствующих правильной интерпретации текста и снятию трудностей при переводе межъязыковых омонимов.

Прежде всего, следует помнить, что для раскрытия значения слова и адекватной его передачи в переводе необходимо учитывать контекст. Контекст в данном случае должен пониматься предельно широко: на выбор, который производит переводчик, оказывает влияние и микроконтекст (сочетаемость), и тип текста, и жанр произведения, и ситуативный контекст. Своеобразными разновидностями контекстуального значения являются эмоциональное и переносное значение, особенность которого заключается в том, что предметно-логическое и контекстуальное значения выступают одновременно, как бы сосуществуют в сознании говорящего.

Важно акцентировать и то, что, при наличии у слова несколько значений, при переводе предложения необходимо из этих многих значений слова выбрать одно, наиболее подходящее в данном случае.

Еще одним средством снятия трудностей при переводе текста, содержащего омонимы, может служить обращение к словарю. В данном случае наиболее полезным может оказаться хороший комбинаторный (одноязычный) словарь, статьи которого, как правило, раскрывают способы выражения наиболее регулярно повторяющихся семантических параметров применительно к заглавному слову словарной статьи.

Переводчик, считающий себя квалифицированным специалистом, должен стремиться выполнить перевод на соответствующем профессиональном уровне, который подразумевает не только передачу содержания оригинала, но и хорошее языковое оформление переводного текста. Следует убедиться, что текст перевода занимает такую же позицию в структуре информации, какая отведена оригиналу; информационное наполнение нового текста выражено языком, привычным для его потребителя. В отдельных случаях еще требуется

соблюдение некоторых формальных условий: таких, как объем текста, допустимый уровень экспрессивности, этическая адекватность.

Нелишним отметить основные требования, которым должен соответствовать текст перевода: исходный и переводящий тексты должны обладать (относительно) равными коммуникативно-функциональными свойствами; исходный и переводящий тексты должны быть максимально аналогичны друг другу в семантико-структурном отношении; при всех компенсирующих отклонениях между исходным и переводящим текстом не должны возникать семантико-структурные расхождения, не допустимые в переводе.

Соблюдение всех трех перечисленных требований обеспечивает взвешенный перевод, соответствующий своему общественному предназначению. Игнорирование хотя бы одного из них в лучшем случае ведет к серьезным дефектам в переводе, в худшем – к перерождению перевода в иной вид языкового посредничества.

Следовательно, интерференция при переводе является неизбежным явлением и может привести к блокированию передаваемой текстом информации, которая не будет воспринята реципиентом. Однако механизм перевода вполне способен преодолеть межъязыковую интерференцию. Переводчик может уменьшить ее с помощью специальных поправок, осознавая меру расхождений между теми двумя языками, с которыми он работает.

Список литературы

1. Austen, J. *Pride and Prejudice* / J. Austen – М. : Penguin Random House UK, 2016. – 368 p. – ISBN 978-1-784-87172-7
 2. Defoe, D. *Robinson Crusoe* / D. Defoe – М. : Penguin Random House UK 2016. – 254 p. – ISBN 978-1-784-87173-4
- Fitzgerald, F.Scott. *The Great Gatsby* / F. Scott Fitzgerald – М. : Lennex Corp., 2013. – 191 p. – ISBN 978-5-518-40634-6

ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ: О ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Ерофеева Н.Е., д-р филол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный гидрометеорологический университет»,
г.Санкт-Петербург**

Современные образовательные программы высшей школы ориентированы на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, которые позволят увидеть итоговый уровень выпускника вуза. Важное место в этом процессе занимает зарубежная литература как вузовская дисциплина, изучение которой в контексте мировой истории способствует формированию общекультурные компетенции в первую очередь. Среди многочисленных определений наиболее полным, на наш взгляд, является следующее: «Общекультурная компетентность – это:

- формирование ценностных оснований гуманистического характера;
- умение выявлять и оценивать различные явления действительности с опорой на ценностные основания;
- глубокое уважение к людям, бережное отношение к национальным традициям;
- формирование способности действовать в окружающем микросоциуме в соответствии с этническими и эстетическими нормами и правилами поведения» [1; 76]. При этом важно помнить, что помимо вузовской среды, формирующей разностороннюю личность в процессе обучения в различных формах деятельности, на первом месте в вузе остается деятельность предметная, а при изучении литературы – непосредственное чтение книг классиков, знакомство с достижениями искусства разных эпох, прямой диалог преподавателя и студента в учебной аудитории.

Мы согласны со М.П. Стародубцевым и А.П. Иваненко, которые в статье «Сущность научной категории «общекультурные компетенции» справедливо отмечают, что общекультурная компетенция является не только результатом профессиональной подготовки, но и рассматривают ее как определенный профессиональный критерий, поскольку, по их убеждению, «общекультурная компетентность – это единство накопленных знаний, умений, навыков и опыта, отношений и качеств, процесс и способ реализации их в деятельности и поведении; это и состояние, и результат, и продуктивный процесс усвоения и созидания социальных и индивидуальных ценностей» [там же; 77]. Идея ученых нашла отражение и в педагогических исследованиях, направленных на школу, в которых общекультурная компетентность определяется как «уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур» [47, 56].

В вузе, в котором готовят филолога и преподавателя русского языка и литературы, можно выделить несколько векторов формирования названной компетенции. Прежде всего, на наш взгляд, это привлекательная подача исторических фактов, ориентирующих на верное восприятие процесса развития современной цивилизации и знание истории древнего мира как основы современной культуры; во вторых, — это знакомство с особенностями развития культуры, искусства в контексте мировой истории и ее этапов с целью расширения профессионального кругозора и развития аналитического мышления будущего филолога, в третьих, — использование знаний, полученных по истории, философии, культурологии на занятиях по истории литературы. Большую помощь в реализации этих направлений играют культурные центры. В каждом городе они, конечно свои. В первую очередь, назовем музеи с обилием выставок и профильных лекториев. Если говорить о Санкт-Петербурге, то трудно переоценить коллекции Эрмитажа по искусству всех эпох. Они помогают поэтапно формировать представление об эпохе, дополняя материал лекций по истории зарубежной литературы — от Античности до новейшего времени.

Сегодня, благодаря современным информационным технологиям, коллекции доступны и студентам других городов России, как и коллекции Русского музея. Почему это важно? Потому, что существуют ценности, над которыми не властно время. Они принадлежат всему человечеству. От них невозможно отказаться, как и невозможно их исключить из сознания современного человека. А в условиях политики «отрицания культуры» работа со студентами в залах музеев приобретает особое методологическое значение.

При изучении литературы Античности обязательно говорится о полисах, о его демократических традициях, о тех открытиях в области архитектуры, скульптуры, об особом мировосприятии, которое нашло отражение в мифологии древних. В залах Эрмитажа, в которых студенты могут познакомиться и с предметами быта древней Греции, увидеть удивительные статуи, запечатлевшие мифологических героев, надгробия, исполненные в традициях той системы ценностей и мирозерцания, увидеть предметы и украшения, выполненные руками древних мастеров, — все это соединяет в сознании материал лекции и культурный факты, даже если это копии подлинных артефактов. Более того, в зале, посвященном древним раскопкам на территории Крыма, студенты знакомятся и с историей античного театра, а в залах Античного отдела по QR-коду можно услышать тексты древних авторов в исполнении профессиональных актеров БДТ. Для студентов других городов есть возможность через ссылки сайта музея познакомиться с записями и анонсами экскурсий по нужным темам.

При посещении музея в Античном отделе Эрмитажа у студентов есть возможность сравнить свое восприятие мифологии с образами, сохранившимися во времени — в скульптурах, в рисунках на вазах, в рельефах надгробий. Они впервые пробуют подготовить обзорный материал или экскурсию, который объективно требует знакомства с дополнительными

источниками и текстами, выходящими за рамки обязательного списка литературы.

Трудно переоценить просветительскую работу музеев, которые помогают будущему филологу в освоении своей профессии.

Студенты уже знакомы с известными иллюстрациями Гюстава Доре к «Божественной комедии» Д. Алигьери. В конце декабря 2023 года можно было познакомиться с иллюстрациями Сальвадора Дали. Подобная выставка дает возможность сравнить иллюстрации, подходы, оценки художников, еще раз внимательнее прочитать текст и увидеть то, на что до иллюстраторов не обращали внимание. Такое погружение в материал, благодаря только одной выставке, открывает новые возможности взаимодействия вуза и музея, текста и читателя, новые грани в изучении сложного произведения, наполненного философией, историей, авторским взглядом на историю и судьбы своего народа. В этом плане интересной становится и работа с текстами интересной и сложной культурой Нового времени, XVII века.

Классицизм, барокко, ренессансный реализм в текстах и на полотнах Эль Греко, Диего Веласкеса, Франсиско Сурбарана, пропитанные духом «трагического гуманизма», настроением аскетизма и духовного поиска, позволяют понять текст одной из самых сложных пьес Кальдерона «Жизнь есть сон», а сюжеты Н. Пуссена или К. Лоррена помогают понять искусство классицизма и философию того времени. Студенты не только посещают залы музея, но и выполняют определенные задания. Одно из них – сравнить полотна живописцев эпохи Возрождения и XVII века, отметить особенности изображения человека, природы, подобрать иллюстрацию в текстах эпохи или соотнести текст из списка для обязательного прочтения с содержанием картин, высказать свое отношение, понимание, дать оценку явлению и т.д.

Свои маленькие исследования студенты представляют не только на семинарах, но и фиксируют результаты в системе Moodle. По отдельным темам творческие задания всегда даются для всех, а вот их выполнение является самостоятельным решением студента. Наиболее одаренные, как правило, стараются предоставить и фотографии, и свои наблюдения, и сделать доклады, за что, конечно, получают дополнительные баллы в течение семестра. Как правило, такой вид работы привлекает большинство студентов и стимулирует к более глубокому и осмысленному изучению конкретного периода в истории зарубежной литературы или творчества отдельного автора.

Таким образом, курс зарубежной литературы объективно концентрирует на себе все ранее полученные знания по истории, философии, культурологии, а эвристические задания способствуют не только расширению профессионального кругозора будущего филолога, но и способствуют систематизации всех вышеперечисленных знаний, ориентирующих выпускника на процесс реализации и созидания нового знания уже в самостоятельной профессиональной деятельности. Более того, знакомясь с коллекциями того же Эрмитажа, студенты узнают, что основу античной коллекции заложил Петр I. Его традицию приобретать ценности продолжают Екатерина Великая, Александр

II, другие члены императорского дома. Все это и показывает уникальность культурного наследия прошлых эпох, которая не только украшает, но и позволяет прикоснуться к великому современному человеку.

Не менее важным является и знакомство с музейными экспонатами в больших национальных библиотеках России, среди которых особо выделяются комната Фауста и кабинет Ф.М. Вольтера в Российской национальной библиотеке в Санкт-Петербурге или коллекция книг в Музее книги Российской государственной библиотеки в Москве.

Будущие филологи с интересом рассматривают первые русские книги Ивана Федорова, которые впечатляют не только своими объёмами. Им интересны и цепи, которые «охраняли» книги. А страницы самой первой книги Европы от И. Гутенберга, первые издания священных книг, оригинальные документы и грамоты прошлых эпох свидетельствуют об огромном научном потенциале источников, помещенных в кабинет, получившем название по имени легендарного ученого, прославленного в народных книгах и в трагедии И. Гёте «Фауст».

В кабинете Ф.М. Вольтера студенты могут познакомиться с оригинальными письмами французского писателя, узнать об истории приобретения Екатериной Великой библиотеки Вольтера после смерти писателя в 1778 году, своими глазами увидеть книги, записи на полях, закладки с пометками, сделанными рукой писателя. Эмоциональный ряд, безусловно, дополняет деревянная копия памятника Вольтеру Ж.А. Гудона. И, конечно, нельзя не отметить особую роли экскурсоводов, которые увлекают своими рассказами в мир писателя, открывая его как личность, как мыслителя, как одного из самых неординарных людей эпохи Просвещения.

Подобные экскурсии доказывают, что процесс изучения зарубежной литературы может быть интересным и увлекательным. А история приобретения культурных ценностей, книг великих, как и их писем, дневников русскими царями и великими меценатами в разные исторические периоды, лишь доказывают, что русская культура является неотъемлемой частью культуры и европейской, и мировой. Она сохраняет ценности в их вековом понимании и ориентирует новые поколения на постижение подлинной культуры прошлого, идеи которой запечатлены на страницах книг классиков, на полотнах художников, в скульптурах и архитектурных памятниках разных времен и народов.

Постоянное погружение в мир литературы с помощью искусства действительно способствует формированию необходимой общекультурной компетенции, которая позволит будущему филологу ориентироваться в мире ценностей и уметь использовать свои знания в профессиональной деятельности на всех уровнях.

Список литературы

1. Стародубцев, М. П., Иваненко, А. П. Сущность научной категории «общекультурные компетенции» / М.П. Стародубцев, А.П. Иваненко //

Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 9. – С. 76-82. DOI: 10.24411/2500-1000-2018-10018.

2. Конасова, Н. Ю. Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы / Н. Ю. Конасова. – СПб: СПГУПМ, 2000. – 42с.

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Иванова Л. В., Талалай Т. С., канд. филол. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Активизация учебного процесса начинается с диагностики уровня знаний обучающихся и постановки целей в педагогической деятельности в рамках определенной дисциплины. Преподаватель высшей школы не должен забывать в первую очередь о формировании положительного эмоционального климата при взаимодействии с обучающимися в учебном процессе. При этом необходимо создать условия для систематической, поисковой учебно-познавательной деятельности обучающихся, обеспечивая условия для адекватной самооценки обучающихся в ходе процесса обучения на основе самоконтроля и самокоррекции. В рамках современной системы высшего образования большое количество часов выделяется на самостоятельную работу обучающихся. В связи с этим преподаватели стремятся создать условия для данного вида работы, а также для индивидуально-творческой деятельности обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей. В ходе индивидуально-дифференцированной работы с обучающимися преподавателем учитываются их способы мышления и ценностные ориентации.

В современном образовательном процессе используется ряд методов обучения, способствующих формированию интеллектуальных умений обучающихся, а также активизации учебного процесса. К наиболее распространенным методам относят: метод мозгового штурма, обучение по алгоритму, дискуссия, метод проблемного изложения, проектный метод, ролевые и деловые игры. При выборе конкретных методов обучения преподавателем учитываются цели и задачи обучения, содержание учебного материала, а также специфика усвоения материала обучающимися.

При постановке целей и задач обучения, как и при решении проблемных ситуаций преподавателем осуществляется систематическое наблюдение за обучающимися, что позволяет выбрать наиболее действенные и результативные методы обучения.

В условиях современного образовательного процесса важна помощь преподавателя, который, создавая благоприятные психологические и дидактические условия, способен пробудить у обучающихся потребность в самообразовании, стремление к активности и самостоятельности.

В условиях стремительно развивающихся технологий и информационного взрыва сегодняшняя система образования нуждается в совершенствовании и переориентации на цифровизацию. Особый интерес представляют вопросы автоматизации обучения, поскольку обучение без

использования технических средств в последнее время является менее эффективным.

Наиболее доступной формой автоматизации обучения в высшей школе является использование цифровых образовательных платформ, систем электронного тестирования, электронных учебников, учебных пособий и методических материалов, массовых открытых онлайн курсов. Применение в образовательном процессе новых технических цифровых средств обучения имеет ряд преимуществ. Во-первых, это способствует автоматизации образовательного процесса, а также хранению данных в любой необходимой удобной форме. Во-вторых, объем данных практически неограничен. Обучающиеся имеют доступ к самым последним научным достижениям и исследованиям в различных сферах деятельности, что, в свою очередь, способствует активизации учебного процесса и повышению мотивации обучающихся к самостоятельному обучению.

Учебные издания нового поколения, созданные с помощью компьютерных технологий, должны отвечать потребностям личности обучающихся и соответствовать требованиям современного общества, развивающегося в условиях цифровизации.

Учебные издания новой формации должны обеспечить единство учебного процесса и современных инновационных научных исследований, то есть целесообразность использования новых информационных технологий в учебном процессе.

В период пандемии мы впервые столкнулись с необходимостью введения в учебный процесс дистанционных форм обучения, которые способствовали внедрению новых образовательных технологий. Дистанционные образовательные технологии реализуются с применением информационных и телекоммуникационных технологий при взаимодействии обучающегося и преподавателя на расстоянии [1]. Ввиду скачка заболеваемости нужен был переход на исключительно онлайн-формат организации обучения и взаимодействия с обучающимися. В связи с этим в ОГУ были внедрены следующие электронные формы взаимодействия и обучения: работа и вебинары на платформах MOODLE, Teams, Zoom. Были созданы новые электронные курсы лекций, активизировалась форма контроля в системе компьютерного тестирования АИССТ.

Среди преимуществ дистанционного обучения можно выделить следующие:

- модульность: в основе дистанционного обучения лежит модульный принцип. Каждая отдельная дисциплина, осваиваемая обучающимся, представляет собой совокупность модулей, содержащих определенный материал, освоив который, обучающийся получает итоговую оценку по изучаемой дисциплине;

- дальное действие: территориальное место нахождения обучающегося не препятствует эффективному взаимодействию с преподавателем и своевременному присутствию на занятии;

- массовость: численность обучающихся не является критичным параметром;
- экономическая эффективность дистанционного образования;
- координирование учебного процесса преподавателем, корректировка преподаваемого курса, консультирование [2].

К недостаткам дистанционного обучения следует отнести:

- отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем, при котором возникает сложность создания творческой атмосферы в процессе обучения;
- необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет;
- проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. При отсутствии технической возможности подключения камеры невозможно идентифицировать личность обучающегося;
- высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения [3].

В период интенсивного использования онлайн-обучения в условиях пандемии преподаватели и обучающиеся столкнулись с рядом трудностей, а именно: недостаточная компьютерная грамотность обучающихся и преподавателей, отсутствие опыта дистанционного обучения, недостаточная развитость информационно-коммуникационных инфраструктур, недостаточная техническая оснащенность.

Список литературы

1 Закон «Об образовании» РФ № 3266-1. Ст. 32 [Электронный ресурс]. – Режим разрешения: <http://wikipedia.org>. – 15.12.2023.

2 Канава В. Достоинства и недостатки дистанционного обучения через Интернет [Электронный ресурс]. – Режим разрешения: <http://www.curator.ru/doplus.html>. – 17.12.2023.

3 Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного образования / Л.В. Кузьмина // Вестн. Московского ун-та МВД России. – М., 2012. - № 1. – С. 8-10.

ВОЕННАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ СТАТЕЙ ГАЗЕТЫ «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА»

Карев В. А., Щипанова Ю. В., канд. филол.наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современный этап развития русского языка характеризуется динамичными изменениями, затрагивающими различные языковые уровни, и прежде всего лексический. Во многом названные процессы обусловлены экстралингвистическими факторами: исторической ситуацией, общественными трансформациями, сменой социальных, политических, экономических, психологических установок.

Словарный состав русского языка сегодня активно пополняется лексикой, связанной с военной сферой. Военная лексика – это «система лексических средств, отражающих разнообразные военные понятия и употребляющихся в общенародном и специальном общении» [2].

В военной лексике можно выделить два пласта: 1) специальная лексика, или армейская терминология, и 2) профессионализмы, или профессиональный жаргон военных. Армейская терминология функционирует на «уровне общественного официального сознания» и используется, как правило, в официальной среде. Сфера применения военного жаргона – уровень общественного обыденного сознания, неформальное устное общение военных [1].

Целью настоящей работы является анализ функционально-семантических особенностей военной лексики, используемой в языке современных российских средств массовой информации. Материалом для исследования послужили тексты статей газеты «Комсомольская правда» за ноябрь-декабрь 2023 г.

В ходе наших изысканий было установлено, что наиболее частотные военные лексемы, выявленные методом сплошной выборки, относятся к следующим лексико-тематическим группам (далее – ЛТГ):

1) наименования воинских подразделений (формирований): *отряд, взвод, батальон, дивизия, полк, БАРС (боевой армейский резерв специальный), ЧВК (частная военная компания), ДШБр (десантно-штурмовая бригада);*

2) наименования лиц в соответствии с воинским званием, должностью, родом деятельности: *солдат, боец, военнослужащий, лейтенант, майор, инструктор, артиллерист, снайпер, взводный, летчик, зенитчик, офицер, командир, десантник, морпех;*

3) наименования вооружения, боевой техники: *боеприпас, автомат, ружье, дрон, БМП (боевая машина пехоты), БТР (бронетранспортёр), ПТУР (противотанковая управляемая ракета), БМД (боевая машина десанта), гаубица, снаряд, беспилотник, ракета, ПВО (противовоздушная оборона);*

4) наименования военных строений: *блиндаж, окоп, траншея, ров, бункер;*

5) наименования военных мероприятий, операций, действий: *СВО (специальная военная операция), демилитаризация, спецоперация, мобилизация, обмен, атака, штурм, наступление, контрнаступление;*

6) наименования средств защиты, предметов медицины: *аптечка, противогаз, жгут, турникет;*

7) наименования предметов обмундирования: *шлем, каска, камуфляж, термобелье, берцы, балаклава, шеврон;*

8) наименования противника: *боевик, наемник, диверсант.*

Примеры использования лексем указанных лексико-тематических групп в текстах статей газеты «Комсомольская правда» представлены ниже (см. табл.):

Таблица – Функционирование военной лексики в текстах газетных статей

Лексико-тематическая группа	Примеры
1) наименования воинских подразделений (формирований)	Мы в составе <i>ЧВК «Вагнер»</i> отработали все контракты; командир <i>отряда «Камертон»</i> ; <i>батальон</i> Богдана Хмельницкого создан из пленных солдат ВСУ
2) наименования лиц в соответствии с воинским званием, должностью, родом деятельности	Герой России Михаил Петелин как <i>лейтенант</i> за два года СВО стал командиром батальона; гвардии <i>майор</i> Иван Редкокашин прокрался к своим под носом врага; <i>Жужик</i> – боевой друг <i>зенитчиков</i> ; <i>лётчик</i> катапультировался, упал на поле; Министерство обороны РФ показало видео работы ударных дронов <i>десантников</i> группировки «Днепр»; <i>сапер</i> Херсонского направления рассказал об использовании в Киеве кассетных боеприпасов
3) наименования вооружения, боевой техники	Как один <i>ПТУР</i> наступление ВСУ остановил; боец ОБТФ «Каскад» про эффективность <i>антидронового ружья</i> ; до этого только <i>миномёты</i> работали; <i>квадрокоптеры</i> наносят удары; минирование территорий противника с помощью <i>дронов</i> ; в ходе контрбатареи борьбы уничтожены украинские <i>гаубица «Мста-Б»</i> и <i>пушка «Гиацинт-Б»</i> ; остановлены попытки

	киевских боевиков нанести удары с <i>беспилотников</i>
4) наименования военных строений	Артиллерийские бои, кара для американских «Паладинов» и новогодняя елка в <i>блиндаже</i> ; Целимся в выход из вражеского бункера в двух десятках километров.
5) наименования военных мероприятий, операций, действий	Офицер трижды был ранен, но всякий раз возвращался на <i>СВО</i> ; военная <i>спецоперация</i> на Украине; Шойгу доложил Путину об <i>освобождении</i> Марьинки; в ходе эффективного <i>огневого поражения</i> воин уничтожил все артиллерийские орудия противника; наши герои сорвали <i>атаки</i> и предотвратили <i>контрнаступления</i> националистов; экипаж РСЗО БМ-21 «Град» под командованием сержанта Егора Егорова выполнял боевую задачу по <i>огневой поддержке</i> батальонной тактической группы, действующей в обороне
6) наименования средств защиты, предметов медицины	<i>С аптечкой</i> проблема; в <i>противогазе</i>
7) наименования предметов обмундирования	У тебя <i>шеврон</i> с надписью «333»
8) наименования противника	Кроме <i>725 наемников</i> киевского режима наши воины ликвидировали танк; уничтожены лодки <i>диверсантов</i> ВСУ; за сутки потери <i>противника</i> на Херсонском направлении превысили <i>70 боевиков</i>

Обращает на себя внимание тот факт, что наряду с военными лексемами, сохраняющими свою актуальность достаточно длительное время (например, отряд, дивизия, солдат, автомат, окоп, каска), в текстах современных СМИ активно используются новые слова (например, дрон, беспилотник). Кроме того, отмечается активное использование сложных слов различных типов (ПТУР, СВО, спецоперация, морпех).

В репортажах «Комсомольской правды» востребованными оказываются все лексико-тематические группы военной лексики русского языка. Необходимо заметить также, что в статьях, содержащих официальную информацию, апеллирующих к сводкам Министерства обороны РФ, основной пласт составляет армейская терминология и, напротив, в текстах, призванных

передать авторское видение ситуации и вызвать эмоциональный отклик читателя, частотным оказывается использование военных жаргонизмов: *пятерка* – промежуточный патрон калибра 5.45x39; *калаш* – любая модификация автомата Калашникова; *гражданка* – 1) гражданская одежда, не униформа; 2) внеармейская жизнь; *птичка* – беспилотный летальный аппарат;

Примеры использования: *пятёрки* достаточно; несколько *калашей*; бойцы батальона «Крым» – о жизни на *гражданке* и на СВО; *птичек* противника не наблюдается.

Обобщая сказанное, приходим к следующим выводам:

1. В современных российских средствах массовой информации, в частности в газете «Комсомольская правда», активно функционирует военная лексика. Отмечается она преимущественно в публикациях на военную тематику.

2. Наиболее частотные военные лексемы, зафиксированные в ходе исследования, относятся к следующим лексико-тематическим группам: наименования воинских подразделений (формирований); наименования лиц в соответствии с воинским званием, должностью, родом деятельности; наименования вооружения, боевой техники; наименование военных строений; наименования военных мероприятий, операций, действий; наименования средств защиты, предметов медицины; наименования предметов обмундирования; наименования противника.

3. В газетных статьях активно функционирует как армейская терминология, так и военный жаргон; их использование обусловлено содержанием и конкретными целями публикации.

Список литературы

1. Бойко, Б.Л. Военная лексика в речевом общении / Б.Л. Бойко // Вопросы психолингвистики. – 2015. – №25. – С. 44 -53.

2. Сафаров Р.Т. Военная лексика татарского языка / Р.Т. Сафаров. – Казань, 2015. – 196 с.

ПОНЯТИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В РАМКАХ ЭКОЛИНГВИСТИКИ

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

Эколингвистика – относительно новое направление в современном языкознании, которое изучает язык как часть человеческой жизнедеятельности в нескольких аспектах. Зарождение эколингвистики началось с Э. Хаугена, который обозначил проблему деградации языка на современном этапе существования человеческого общества и подчеркнул важность изучения состояния и чистоты языка, способы его взаимодействия с другими языками, связь языка и общества и т. д. Исследователь В. И. Шаховский выделяет два подхода, существующих в эколингвистике как научной сфере:

1) рассмотрение особенностей взаимодействия языка и его пользователей, т. е. анализ языковых процессов с точки зрения «их чистоты и (не)загрязненности разного рода спорадическими образованиями (нецензурная лексика, слова-паразиты, безграмотность пользователей языка, внутренние преобразования языковой системы на всех ее уровнях и т. д.)» [8, с. 19];

2) анализ специфики взаимодействия одного языка с другими, рассмотрение проблемы «языковой политики, сохранения языков, находящихся в опасности» [8, с. 19].

Первый из обозначенных подходов направлен на анализ языковых процессов в аспекте их чистоты и (не)загрязненности, следовательно, проявляется связь эколингвистики и культуры речи. Б. Н. Головин выделяет такие качества речи, как правильность, точность, логичность, чистоту, выразительность, богатство, уместность. Перечисленные качества относятся не только к культуре речи, но и к эколингвистике, так как она изучает экологичную/неэкологичную коммуникацию, в которой в той или иной мере проявляются (или не проявляются) перечисленные качества. Культура речи, как и эколингвистика, отвергает чрезмерное использование иностранных слов, сленга, жаргона, так как они разрушают языковую систему и чаще всего негативно влияют на собеседника [4, с. 229]. Речь человека, обладающего высокой культурой речи, чаще всего, является экологичной, так как, в частности, подразумевает соблюдение языковых норм и правил речевого этикета. Кроме того, согласно исследованию И. Ю. Моисеевой, культурная и экологичная речь является одним из условий успешного межкультурного общения [7, с. 20].

В. И. Шаховский также отмечает, что эколингвистика на современном этапе развития не ограничивается изучением языка как структуры, а активно расширяет свой предмет изучения. В настоящее время «говорят об экологической культуре в целом» [8, с. 20], развитие и изучение которой

направлено на борьбу с нравственными пороками общества. С точки зрения данного подхода, эколлингвистика включает в себя понятия «деструктивное общение» и «экологичное/неэкологичное общение», которые в определенной мере соотносятся и имеют схожие черты, касающиеся нанесения психоземotionalного вреда одного коммуниканта другому. Рассмотрение указанных понятий должно учитывать терапевтическую функцию языка, которую выделяют В. И. Шаховский и Н. Г. Солодовникова [9, с. 26]. Согласно Е. А. Мельниковой, общение оказывает огромное влияние на психосферу коммуникантов [6].

Я. А. Волкова указывает, что деструктивное общение является примером неэкологичной коммуникации и имеет почти все черты, характерные для неэкологичного общения, тем самым разделяя понятия деструктивного и неэкологичного общения. Под деструктивной коммуникацией Я. А. Волкова понимает «тип эмоционального общения, направленного на сознательное преднамеренное причинение собеседнику морального и физического вреда и характеризуемого чувством удовлетворения от страданий жертвы и сознанием собственной правоты» [2, с. 11]. Деструктивная речевая ситуация характеризуется несколькими признаками:

1) наличие деструктивной цели, намерения (собеседник начинает общение с целью навредить, причинить страдание);

2) эмоциональный внутренний или внешний фактор, побуждающий к общению (деструктивная речевая ситуация вызывается эмоциями «триады враждебности» [3, с. 290], которые либо проявляются в речи коммуниканта (коммуникантов), либо скрываются в контексте высказываний); такими факторами могут выступать клевета, оскорбление, хамство, унижение, противостояние во мнениях, отсутствие уважения к личности другого человека и др. [1, с. 225];

3) реализация деструктивности в трех формах: открытой, скрытой и пассивной;

4) чувство удовлетворенности и превосходства деструктивного коммуниканта в финале коммуникации (по утверждению И. В. Лысак, ядром деструктивного общения является деструктивный коммуникант, который «представлен в единстве трех планов – ценностного, познавательного и поведенческого» [5, с. 26].

В отличие от агрессии, которая является врожденным качеством человека, определенного рода инстинктом, деструктивность общения имеет спонтанный, иногда даже неумышленный характер, в некоторых случаях является защитной реакцией личности на источник негодования. В связи с этим, выделяется два фактора деструктивной коммуникативной личности:

- осознанность деструктивной коммуникации: личность целенаправленно использует приемы вербальной агрессии, открыто выступая против собеседника и показывая свое превосходство над ним;

- неосознанность деструктивной коммуникации: личность не осознает или не признает деструктивности своей речи, оправдывая свои высказывания добрыми намерениями.

При условии, что экологичное общение включает в себя умение правильно толковать высказывания собеседника, проявлять эмпатию и уважение к личности человека, поддерживать положительное эмоциональное настроение коммуниканта, проявлять заботу о его психоэмоциональном здоровье (терапевтическая, или здоровьесберегающая, функция). Следовательно, деструктивное общение противоположно экологичному и является одним из видов неэкологичной коммуникации, так как не выполняет здоровьесберегающую функцию языка, а, наоборот, ставит своей целью нанести физический или психологический вред собеседнику, показать свое превосходство над ним при помощи вербальных и невербальных средств. Согласно Я. А. Волковой, «деструктивному общению присущи все признаки неэкологичной коммуникации: нетолерантность, эмоциональная рассогласованность, неадекватная тональность общения, нарушение коммуникативных норм» [2, с. 352]. Однако следует отметить, что не каждое неэкологичное общение является деструктивным. Таким образом, в аспекте эколингвистики деструктивное общение рассматривается как неэкологичное, так как оказывает отрицательное воздействие на эмоциональное состояние и психику собеседника, оказывает разрушительное действие на личность.

Список литературы

1. Богомазова В. В. Деструктивное общение в сети Интернет (на примере жанра интернет-комментарий) / В. В. Богомазова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2022. - №1 (164). – С.225-229.
2. Волкова Я. А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте : диссертация ... доктора филол. н. : 10.02.19 / Волкова Я. А. – Волгоград, 2014. – 430 с.
3. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
4. Ковалева С. Е. К вопросу о соотношении понятий «культура речи» и «экология языка» / С. Е. Ковалева // Современный язык в аспекте культуры речи [Электронный ресурс]: материалы международной студенческой научной конференции; Оренбургский гос. ун-т. – Электрон. дан. – Оренбург: ОГУ, 2023. – 371 с.
5. Лысак И. В. Человек – разрушитель: деструктивная деятельность человека как социокультурный феномен / И. В. Лысак. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 1999. – 55 с.
6. Мельникова, Е. А. Эколингвистическое моделирование медиапространства: психосфера коммуникантов [Электронный ресурс] : монография / Е. А. Мельникова. – Оренбург : ОГУ, 2023.
7. Моисеева, И. Ю. Русский речевой этикет как феномен межкультурной коммуникации: лингвометодический аспект [Электронный ресурс] : монография / И. Ю. Моисеева. – Оренбург : ОГУ, 2017. – 113 с.

8. Шаховский В. И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография) / В. И. Шаховский. – Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И. Л., 2016. – 504 с.

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

АНТИУТОПИЯ КАК ЖАНР ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Коробейникова Ю.С.

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

Антиутопия возникла как противоположность мифу о построении идеального общества, созданного утопистами «без оглядки на реальность» [6]. Антиутопический мир, выстроенный на утопических началах, представлен изнутри, через чувства одного героя, испытывающего давление тотальной несвободы. Отметим, что все события в антиутопии происходят после войны, переворота, революции и т.п. и в каком-то определенном, отграниченном от остального мира месте.

В переводе с древнегреческого утопия означает «место, которого нет». Впервые это слово встречается в философском произведении Томаса Мора «Золотая книжечка, столь же полезная, сколь и забавная о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» (1516). В. А. Чаликова определяет утопию как литературный жанр, который близок научной фантастике и который описывает идеальную модель построения общества [5]. Фактически антиутопия является логическим развитием утопии. Слово «антиутопист» как противоположность «утописту» впервые употреблено английским философом Джоном Стюартом Миллем в 1868 году. Сам термин антиутопия как литературный жанр ввели Гленн Негли и Макс Патрик, составляя антологию утопий «В поисках утопии» (1952) [7].

В научном дискурсе термин утопия иногда заменяется, словом, эвтопия (с древнегреческого означает «хорошее место»), а термин антиутопия заменяется, словом, дистопия (с древнегреческого – «нехорошее место»). В современном употреблении утопия означает идеальный общественный строй, а антиутопия, наоборот, обозначает общество с преобладанием негативных черт развития.

Особенность антиутопии состоит в «узнавании» реальности, сочетании гиперболизированных деталей действительности с фантастическим приёмом изображаемого антиутопического мира.

Исследователь Б. А. Ланин в труде «Анатомия литературной антиутопии» [2] определяет следующие жанровые признаки антиутопии:

1. Спор антиутопии с утопией или с утопическим замыслом выражается в исконной жанровой направленности антиутопии против жанра утопии (например, пафос «Чевенгура» и «Котлована» направлен против целого ряда утопий).

2. Псевдокарнавал служит структурным стержнем антиутопии. Разница между классическим карнавалом, рассматриваемым М. М. Бахтиным, и псевдокарнавалом сводится к простой формуле: «Основа карнавала – амбивалентный, двойственный смех, основа псевдокарнавала – абсолютный, безусловный страх». Ночные бодрствования в ожидании ареста позволяли

вести ночное пространство (или интимное) в пределы действия перманентного страха. Страх в антиутопии создает совершенно особую атмосферу «антиутопического мира».

3. Карнавальные элементы проявляются как в пространственной организации (от площади до города или страны), так и в театрализации действия. Иногда автор антиутопического произведения прямо подчеркивает, что всё происходящее является розыгрышем, моделью возможного развития событий. Такой прием связан с отмеченным еще М.М. Бахтиным мотивом «шутовского увенчания и последующего развенчания карнавального короля».

4. Герой антиутопии отличается эксцентричностью, проявляемой, например, в творческом порыве, в стремлении овладеть творческим даром, не подвластным тотальному контролю государства. Отметим подчинение антиутопического героя законам аттракциона, который выступает как средство проявления власти. Собственно, карнавал и есть торжество эксцентричности, так как участники карнавала одновременно и зрители, и актеры, отсюда и аттракционность.

5. Ритуализация жизни как способ борьбы против хаотичного движения личности. Сюжетный конфликт в антиутопии возникает тогда, когда герой отказывается от назначенной роли в ритуале и предпочитает собственный путь.

Эротичность многих антиутопий, гипертрофированность чувственных сцен и картин формируют интимное пространство, связанное с борьбой между низменным и возвышенным.

6. Антиутопия отличается от утопии антропоцентричностью, т.е. жанровой ориентированностью на наличность чаяния и беды. Герой в антиутопии всегда ощущает сопротивление среды. Таким образом, основной конфликт антиутопии – социальная среда и личность.

7. Аллегоричность антиутопии: персонификация тех или иных человеческих качеств, пороков и добродетелей (например, в «Скотском бунте» Н. Костомарова животные воплощают различные шаблоны социального поведения).

Отметим, что для антиутопии характерно введение различных вставных жанров: эта жанровая особенность относится к мениппейной традиции, для которой, пишет М. М. Бахтин, «характерно широкое использование вставных жанров: новелл, писем, ораторских речей и др., характерно смешение прозаической и стихотворной речи» [1].

Важной особенностью антиутопии является ещё и вставная «агиография» – жития утопических «святых» (например, в «Москве 2042» В. Н. Войновича поседевший молодой террорист становится донором генетического материала, который «вынес все до конца, но не издал ни стога, не попросил пощады, не предал свои идеалы, погиб, но остался верен своим убеждениям»).

8. Художественный мир антиутопии более реален и легче узнаваем, нежели художественный мир научной фантастики, ориентируемый на поиски иных миров, моделировании иной реальности.

9. Антиутопия заимствует у научной фантастики распространенный прием трансформации временных структур: перенесение действия в иное время («Вечер в 2217 году» Н. Федорова), путешествие героя во времени («Планета обезьян») и др.

10. Антиутопическое пространство всегда ограничено. Во-первых, это интимное пространство героя, то есть комната, квартира, словом, жилье. Однако в антиутопическом обществе личность теряет право на интимное пространство, которое становится мнимым, иллюзорным (например, Д-503 живет в стеклянных стенах).

Реальное пространство в антиутопии представлено социумом, т.е. властью (отсюда возникает оппозиция ряда: интимное пространство – государственное, надличностное пространство, приобретающее характер сакрального пространства).

11. Антиутопия пронизана атмосферой страха. Страх способен лишить личность произвольной активности, которая проявляется различными способами: от творческого порыва до сексуальной распущенности и необузданной агрессивности.

Также Б. А. Ланин перечисляет свойственные литературной антиутопии определенные мотивы: мотив разделения души и тела, мотив власти, библейские мотивы, собственно утопические мотивы [3].

Таким образом, антиутопия как жанр фантастической литературы совмещает художественный вымысел в изображении героев и событий и научные открытия, исторические факты и события, получившие иное толкование или альтернативное развитие. Пространственная организация антиутопических произведений отличается двойственной структурой: статичное, стабильное пространство общества – динамичное пространство героя с его индивидуальной борьбой и развитием. Характерное литературной антиутопии ограниченное пространство быта под воздействием тотального контроля государства не даёт героям ощущения душевного комфорта. Все перемены в антиутопии не имеют качественного значения, герой будто живёт «во чреве кита», как пишет Дж. Оруэлл: «Пусть снаружи бушует: ураган, разбивающий в щепки все линкоры мира, – сюда донесётся лишь слабое эхо. Даже движение самого кита для пребывающего внутри останутся едва ощутимыми» [4].

Список литературы

1 Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – Москва : Сов. Писатель, 1963. – 363 с.

2 Ланин, Б. А. Анатомия литературной антиутопии / Б. А. Ланин // Общественные науки и современность. – 1993. – № 5. – С. 154-163.

3 Ланин, Б. А. Русская литературная антиутопия XX в.: дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.02 / Б. А. Ланин. – Москва, 1993. – 350 с.

4 Оруэлл, Дж. «1984» и эссе разных лет / Дж. Оруэлл. – Москва : Прогресс, 1989. – 384 с.

5 Чаликова, В. А. Утопический роман: жанровые и автобиографические источники современных антиутопий / В. А. Чаликова // Социокультурные утопии XX в. Реф. сб. ИНИОН РАН. –1986. – Вып. 3. – С. 92-166.

6 Черняк, В. Д. Массовая литература в понятиях и терминах: учебный словарь-справочник: учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 44.03.01/44.04.04 «Педагогическое образование» / В. Д. Черняк, М. А. Черняк. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2016. – 191 с.

7 Шепелева, Ю. Е. Антиутопия как жанр фантастической литературы / Ю. Е. Шепелева, Е. С. Долгих // Вестник магистратуры. – 2015. – № 11-4 (50). – С. 13-15.

ТРЕБОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Крапивина М.Ю., канд.пед.наук, доцент,
Бочкарева Т.С., канд.пед.наук, доцент**

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

Лингвистическая подготовка студентов неязыковых специальностей, являясь неотъемлемой частью высшего образования, углубляет понимание места и значения профессии в экономическом и научно-техническом развитии страны и способствует расширению профессионального кругозора в глобальном масштабе. Знание языка расширяет рамки профессионального творчества, способствует развитию критического мышления студентов и их самостоятельному осмыслению своего профессионального будущего.

Переводчик в сфере профессиональной коммуникации должен обладать не только высоким уровнем владения исходным языком и языком перевода, но и ориентироваться в сфере перевода, иметь чёткое представление о контексте, смысловой нагрузке, структуре и эмоциональной окраске текста.

Реализуемая на кафедре иностранных языков ОГУ дополнительная профессиональная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» предъявляет следующие требования к овладению студентом практических умений ведения переводческой деятельности.

Согласно разработанной на кафедре рабочей программе по дисциплине «Практический курс профессионально-ориентированного перевода», студент должен знать сущностные характеристики различных видов перевода на различных этапах его реализации; общие принципы перевода лексических и грамматических единиц; стилистические приемы перевода; специфику перевода отдельных разрядов лексики; терминологическую лексику специальности; виды аннотаций и рефератов.

Что касается практических умений данного вида деятельности, студент должен уметь переводить, реферировать, аннотировать, редактировать оригинальные (неадаптированные) тексты профессиональной направленности; реализовать на практике основные понятия лингвистической теории перевода; работать с оригинальной литературой на русском и иностранном языках для решения задач в сфере профессиональной деятельности по направлению подготовки.

В целом, по окончании курса «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» студент должен овладеть:

– ознакомительным, изучающим, просмотрным и поисковыми видами чтения профессионально-ориентированной литературы по направлению подготовки;

- умениями предпереводческого анализа текста и редактирования перевода;
- основными способами перевода, основными видами преобразований при переводе;
- основами аннотирования и реферирования аутентичных текстов на русском и иностранном языках с целью получения общей информации для решения задач в сфере профессиональной деятельности по направлению подготовки.

Содержательная часть «Практического курса профессионально-ориентированного перевода» включает в себя такие тематические разделы, как:

- сопоставительный анализ при переводе;
- текстовые жанры в письменном переводе;
- различные аспекты письменного перевода;
- переводческие трансформации;
- машинный (компьютерный) перевод текста (особенности работы с такими современными средствами, ускоряющими процесс перевода, как онлайн-переводчики, электронные словари);
- особенности перевода газетно-публицистических текстов;
- художественный перевод (ознакомительно);
- особенности перевода специальной литературы, включающие перевод официально-деловых текстов, специальные (профессионально-ориентированные) тексты, научные публикации (по направлению подготовки);
- особенности перевода деловой документации;
- критерии оценки качества перевода.

Что касается организации учебного процесса, дополнительная профессиональная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» предполагает ориентацию на два основных принципа в организации процесса обучения:

1. Принцип *профессиональной направленности обучения*. Подлинность академических требований, предъявляемых к студентам, обеспечивает активное включение в содержание курса оригинальных текстовых и аудио источников, представленных как носителями языка, так и неносителями, т.е. представителями профессиональных сообществ из различных регионов мира. По этой причине лингвистическая часть программы курса имеет некоторые особенности по сравнению с традиционной.

Основное отличие - это лексика. Она включает в себя предметно-ориентированные лексические элементы: лексику будущей профессии, техническую терминологию и научные термины, бизнес-концепции, профессиональный сленг и т. д.

Что касается формата текстовых материалов, требуются практические навыки работы с технической документацией, стандартными бизнес-формами и т.д., в дополнение к базовым навыкам работы с аутентичным текстом.

2. Принцип *кросскультурной направленности обучения*. В условиях расширения и переформатирования интеграции в глобальную экономику, освоения новых рынков и профессиональных сообществ, растет потребность студентов в кросскультурно-ориентированном подходе к освоению языков. Это подразумевает учет не только языковых и профессиональных потребностей учащихся, но и их культурного опыта. Они должны уметь понимать культурные ценности, нормы корпоративной культуры и профессиональный жаргон, присущие представителям разных культур. Должны быть рассмотрены специфические языковые нормы, присущие определенному профессиональному сообществу, а также следует ориентироваться на успешность коммуникации, которая выражается в выполнении профессионально-коммуникативной задачи (освоения опыта, подписании договора, достижении консенсуса в переговорах и т.д.).

Курс практического профессионально-ориентированного перевода должен помочь студентам изучить культурные различия, отраженные в текстовых материалах, специфике подязыка специальности, и предоставить источники, содержащие необходимую информацию для каждой конкретной профессионально-коммуникативной ситуации. Кросскультурный аспект может быть встроен в учебную программу: тщательный подбор тематических статей из прессы, а также из профессиональных справочников обеспечит необходимую основу для практики перевода и анализа ситуаций.

Перевод, как и язык, сегодня остаётся самым универсальным средством общения между людьми. Он необходим и при межличностных контактах, и при построении практической производственной деятельности, и в общении между народами. Переводческая деятельность затрагивает значительное количество сфер деятельности человека, играет важную роль в развитии науки и техники, напрямую способствуя прогрессу человечества, предоставляя возможность общения и передачи опыта, преодолевая языковые барьеры. Деятельность переводчика представляет из себя сложное по строению лингвистическое явление, требующее наличия как практических, так и теоретических знаний, умение ориентироваться в современных реалиях профессии, умение эффективно применять новейшие информационно-коммуникативные технологии. Все это вызывает потребность в переводчиках, являющихся разносторонне развитыми специалистами.

Список литературы

1. Жулидов С.Б. Учет лингвистических и социокультурных межязыковых расхождений при обучении переводу // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: Сборник статей по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участ. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. — С. 61- 65.

2. Здорнов И.А., Шор Г.А. Трудности перевода специализированных текстов в неязыковом вузе. URL:

<http://elar.usfeu.ru/bitstream/123456789/7734/1/crvil-18-20.pdf> (дата обращения: 25.11.2023).

3. Иброхимова, Л. И. Innovative methods in teaching ESP / Л. И. Иброхимова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 12 (146). — С. 502-504. — URL: <https://moluch.ru/archive/146/41116/> (дата обращения: 24.12.2023).

4. Христолюбова А.А. Особенности преподавания профессионально ориентированного перевода студентам экономических специальностей в неязыковом вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2020, № 1 (57). — С. 148-155.

5. Teaching ESP: Best Practices / IBM PC CD — ROM: Published by «Repetitor Multi Media» for the English Language Office of the US Embassy. — Moscow, 2012. Ter-Minasova S. G., Language — only accompaniment to the specialty / Interview magazine, «The area of science». — Yaroslavl State University, 2012. — № 1.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ С АНКОРНЫМ ЭЛЕМЕНТОМ В ОБУЧЕНИИ УСТНО-ПИСЬМЕННОМУ И ПИСЬМЕННО-УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Люлина А.В., д-р филол. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
“Оренбургский государственный университет”

Специальные упражнения, к которым можно отнести переводческие диктанты, используются на занятиях по практическому курсу перевода для формирования умений и навыков, необходимых для осуществления различных видов устного и письменного переводов.

Наряду с лексическими, фразеологическими, грамматическими, стилистическими и прочими упражнениями, переводческие диктанты являются важным тренировочным приёмом на занятиях в переводческих группах, при котором устный текст-оригинал произносится в искусственно замедленном темпе, что дает возможность будущим специалистам осуществлять письменный перевод [1: 76]. Не всегда, однако, замедление темпа при надиктовывании текста оригинала для последующего перевода его студентами-переводчиками является целесообразным.

Мы считаем, что некоторые виды переводческих диктантов должны проводиться в убыстренном темпе, если речь идет о надиктовывании хорошо усвоенной и проработанной лексики в диктантах с однолексемным представлением (под диктантами с однолексемным представлением мы понимаем переводческие диктанты, результатом которых является список переведенных студентом отдельных лексических единиц).

Наш опыт составления и проведения переводческих диктантов позволяет нам ввести в переводческо-методический обиход термин “анкорный элемент”, под которым мы понимаем заранее предлагаемую студентам мнемоническую подсказку, на основе которой производится написание диктанта с однолексемным представлением. Подобные анкорные элементы, за которые определенным образом “цепляется” пассивная память студента, выхватывая из его словаря нужную лексему, являются хорошим стимулом для закрепления и повторения лексики какого-либо тематического или иного пласта.

Подобными анкорными элементами могут стать звуки, буквы или сочетания букв, части слова, а также их позиция в слове. При этом формулировки заданий для подобного диктанта могут выглядеть следующим образом:

а) “I will give you a list of words in Russian. Their equivalents begin in “TH” in English. Your task now is to write down the English equivalents of the words I will dictate”.

- гром (**th**under);
- тщательно (**th**oroughly);

- эти (**these**);
- мыслитель (**thinker**);
- нить (**thread**);
- угрожать (**threaten**);
- горло (**throat**);
- кидать (**throw**);
- процветать (**thrive**);
- большой палец (**thumb**).

b) "I will give you a list of words in Russian. Their equivalents end in "SH" in English. Your task now is to write down the English equivalents of the words I will dictate".

- всплеск (**splash**);
- желать (**wish**);
- столкновение (**clash**);
- щетка (**brush**);
- крушить (**smash**);
- капризный (**peevish**);
- мусор (**rubbish**);
- давить (**crush**);
- шикарный (**posh**);
- рыба (**fish**).

c) "I will give you a list of words in Russian. Their equivalents contain double letter in English. Your task now is to write down the English equivalents of the words I will dictate".

- пузырь (**bubble**);
- хихикать (**giggle**);
- повышать (**boost**);
- перец (**pepper**);
- бамбук (**bamboo**);
- семя (**seed**);
- колыбельная (**lullaby**);
- резина (**rubber**);
- привередливый (**fussy**);
- гончар (**potter**).

d) "I will give you a list of words in Russian. Their equivalents contain "SNOW" in English. Your task now is to write down the English equivalents of the words I will dictate".

- снежинка (**snowflake**);
- снежок (**snowball**);
- сугроб (**snowdrift**);
- снегопад (**snowfall**);
- подснежник (**snowdrop**);
- снежная лавина (**snowslip**);
- слякоть (**snowbroth**);

- снеговик (snowman);
- Снегурочка (Snowgirl).

Переводческие диктанты с анкорным элементом можно проводить в качестве самостоятельного упражнения как разминку или элемент проверки остаточных знаний. Однако опыт проведения занятий с использованием подобных диктантов показывает, что данные упражнения могут быть эффективно использованы в качестве основы для более сложных упражнений на устный перевод.

После написания переводческого диктанта с анкорным элементом мы предлагаем использовать полученный список слов для составления студентами связных историй, которые впоследствии могут быть переведены на слух одноклассниками. При этом одна половина группы составляет истории на английском языке, а вторая - на родном (русском) языке. Например, история со словами из переводческого диктанта в примере d), составленная на русском языке, может выглядеть следующим образом:

е) “Вечером в небе закружились первые *снежинки*, а к ночи в городе случился настоящий *снегопад*. Снег падал всю ночь, накрывая все вокруг толстым, белым покрывалом. Некоторые улицы на окраинах замело так, что жители с трудом смогли открыть входные двери своих подъездов.

Дети были рады огромным *сугробам* во дворах. Они с радостью сооружали снежные горки, чтобы кататься с них на санках, и делали смешных *снеговиков*. Девочки лепили себе снежные валенки, изображая *Снегурочек*, а мальчики весело играли в *снежки*.

Старожилы давно не видели такого количества снега в окрестностях. А по радио даже передали о сходе *снежной лавины* в горах рядом с городом.”

Польза, получаемая будущими специалистами при выполнении подобных упражнений, очевидна, так как способствует приобретению многих профессиональных компетенций, указанных в учебном плане (ПК 1-9). Так, например, при выполнении переводческих диктантов с анкорным элементом и последующем использовании полученного списка лексем для составления связных историй для устного последовательного перевода, формируются такие компетенции, как ПК 3-В-1 (В зависимости от поставленной задачи и на основе предпереводческого анализа верно определяет необходимую стратегию, способы и приемы достижения эквивалентности, степень адекватности для достижения максимального коммуникативного эффекта, определяет и воссоздает прагматический потенциал текста, применяя при необходимости прагматическую адаптацию) и ПК 3-В-3 (Выполняет устный перевод разных видов с учетом темпоральных и типологических характеристик переводимого текста, вида перевода, условий переводческого акта, соблюдая требования языковых и речевых норм переводящего языка [...]).

Список литературы

1. Хоменко, С. А. Основы теории и практики перевода научно-технического текста с английского языка на русский: Учеб. пособие / С.А.Хоменко, Е.Е.Цветкова, И.М.Басовец. – Мн.: БНТУ, 2004. – 204 с.

О ТИПОЛОГИИ СТИХОТВОРНЫХ ПЕРЕНОСОВ (ENJAMBEMENTS) ПОЭМЫ АЛЕКСАНДРА БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ»

Матяш С.А., д-р филол. наук, профессор, Бородавкина Е.Ю.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Поэма Блока «Двенадцать» была написана в 1918 году. Как известно, в момент выхода поэмы (18 февраля 1918 г.) и в последующие годы поэма вызывала противоречивые оценки – как апологетические, так и резко отрицательные. Зная это, Блок заявлял: ««Двенадцать» – какие бы они ни были – это лучшее, что я написал. Потому что тогда я жил современностью» [2, С. 404]. А современность, как ее истолковал сам поэт в «Записке о «Двенадцати» 1920 г., – это «та исключительная и всегда короткая пора, когда проносящийся революционный циклон (*курсив А. Б*) производит бурю во всех морях, природе, жизни, искусстве <...> [1, С.377]. И эту революционную современность, т.е. Октябрьскую революцию, «пафос которой состоит в утверждении «державного шага» народных масс» [18, С.16], Блок, как на сегодня общепризнанно в отечественном литературоведении, «воплотил с огромной поэтической силой» [4, С.365].

Поэма «Двенадцать» как одно из выдающихся произведений советской поэзии хорошо изучено. Литература о «Двенадцати» обширна. Обширен и круг поставленных проблем. Исследователей привлекает история создания и издания произведения [21], отношение Блока к революции [15, 19], мотивы [11, 5], образ Христа [3, 16]. Особое внимание критики и литературоведы обращали на вопросы поэтики. Уже современники Блока, выдающиеся ученые Б.М. Эйхенбаум, Ю.Н. Тынянов, В.М. Жирмунский, сразу откликнулись на новаторство поэта. Первый акцентировал внимание на признании Блока, что при создании искусства важны три вопроса: как, что, зачем? [22, С.308-310]. Второй отметил «частушечные, намеренно площадные формы» [20, С.258]. Третий указал на единство внутреннего развития поэта, связь «Двенадцати» со всем его творчеством [10, С.237]. Кроме того, названные ученые и все последующие писали об особенностях стихотворной формы. Все отмечали ритм поэмы, в котором были ритмические контрасты, ритмические перебои, единый ритм, созданный рефренами. На сегодня, благодаря работам П.А. Руднева [17,18] и М.Л. Гаспарова [7], ритм рассмотрен более детально. Отмечены:

- макрополиметрия (разные метры и размеры крупных отрезков текста);
- игра клаузулами или окончаниями (мужскими, женскими, дактилическими);
- разнообразие строфических образований;

— контраст длинных и коротких строк (последнее отмечено Натаном Венгровым [4, С. 375]).

Насколько нам известно, участие в ритме поэмы «Двенадцать» стихотворных переносов не было отмечено ни одним стиховедом. Авторы предлагаемой статьи намерены восполнить этот пробел, т. е. рассмотреть стихотворные переносы поэмы.

Стихотворный перенос (*enjambement*) – ритмико-синтаксическое явление, возникающее при несовпадении членения ритмического (на стихи) с членением синтаксическим:

Старый *мир*, как пес паршивый, -

Провались – поколочу! [2]

(в приведенном тексте из поэмы «Двенадцать» и далее в статье слова, стоящие в переносе – оставленные или перенесенные – подчеркнуты, курсивом маркированы те слова, с которыми у оставленных или перенесенных слов образуется синтаксическая связь). Переносы будут описаны с точки зрения частотности и структуры по методике С. А. Матяш [12, С.191-192; 13, С.173]. Сила (теснота) синтаксических связей устанавливается по «иерархии» М.Л. Гаспарова и Т.В. Скулачевой [8, С.182].

В качестве контекста мы выбрали лирику Блока, руководствуясь тем, что в «Двенадцати» сильно лирическое начало, а также тем, что сам Блок называл поэму «рядом стихотворений под общим заглавием «Двенадцать»» [9, С.61]. Для нас также важно, что в «сознании Блока любовная страсть и страсть к революции совпадали» [9, С. 154]. Для Блока было привычно писать циклами, и мы выбираем циклы «Снега» и «Маски» сборника «Снежная маска» (1907), памятуя признание самого поэта: «В январе 1918 года я в последний раз отдался стихии не менее слепо, чем в январе 1907 <...>» [1, С.]. Кроме этого, по нашим наблюдениям, сборник «Снежная маска» и поэма «Двенадцать» имеют ряд общих образов (см. стихотворения: «На снежном костре» («И взвился костер высокий / Над распятым на кресте»); «Сердце предано метели» («Убей меня, как я убил / Когда-то близких мне!»); «Голоса» (ремарка «Вьюга вздымает белый крест»); «И опять снега» («И вздымает вьюга смерч, / Строит белый, снежный крест, / Заметает твердь...»)) и др.

Сформулированная в заглавии статьи тема предполагает, что в работе будут рассмотрены традиционные переносы, т.е. уже описанные в научной и справочной литературе, на материале преимущественно равностопного стиха и, в терминологии одного из авторов статьи, – сказовые. В чем их отличие от традиционных, будет сказано далее.

В поэме «Двенадцать» выявлено девять традиционных переносов, а это 2,7 %, что сопоставимо с частотностью традиционных переносов во всей лирике Блока. Далее анализируем структуру.

Среди **типов переносов** лидирует *contre-rejet* («Трах-тах-тах! – И только эхо /Откликается в домах...»), на долю которого приходится две трети (66,7%). Оставшаяся треть делится между типами *rejet* – 11,1% («Старый *мир*,

как пес паршивый, – / Провались – поколочу!») и double-rejet – 22,2% («Верно, душу наизнанку / Вздумал вывернуть? Изволь!»)

Клаузула верхней строки. В традиционных переносах преобладают женские клаузулы (все приведенные выше примеры). Мужская клаузула – единственная: «*Всякий ходок / Скользит – ах бедняжка!*» Дактилических клаузул нет.

Словораздел в нижней строке в типах rejet и double-rejet представляет соотношение двух мужских словоразделов («Провались», «Скользит» в вышеприведенных примерах) и одного дактилического («Вздумал вывернуть?») в приведенном выше double-rejet). Этот словораздел очень выразительный, т. к. расслабляет строку, как бы имитируя трудность выворачивания души наизнанку («вы-вер-нуть»).

Диапазон интервалов между синтаксически связанными словами по вертикали в переносах «Двенадцати» в пределах 0-2 слова. Связи с нулевым интервалом, т. е. контактные связи («Товарищ! Гляди / *В оба!*) предсказуемы («Двенадцать» – поэма XX века), на их долю приходится 66, 7% (две трети всех переносов). Контактные связи делают перенос более резким и выразительным. Тем не менее, и переносы дистантные, т.е. с интервалом в один-два слова, в поэме выразительны. Приведенный выше перенос типа rejet («Старый *мир*, как пес паршивый, / Провались <...>») имеет интервал в два слова, но этот интервал как раз и создает эффект наконец реализованной угрозы.

Стихотворные связи четырех типов. Есть одна сверхсильная связь: «*Должно быть, писатель - / *Вития...*» и одна определительная: «*Ах ты, Катя, моя Катя / Толстоморденьякая...»). Преобладают предикативные связи (44,5%): «*Вот – проснется / Лютый враг... Слегка отстаёт самая распространённая в русской поэзии обстоятельственная связь (33,3 %): «Товарищ! Гляди / *В оба!*»***

Перенос и рифма. С точки зрения взаимоотношения синтаксического движения и рифменного ожидания в переносах «Двенадцати» любопытная картина: только два случая, когда верхняя строка структуры переноса является первым членом рифмопары:

Помнишь, как бывало

Брюхом *шел* вперед

И крестом **сияло**

Брюхо на народ

Как видим, рифменное ожидание совпадает с синтаксическим движением. Во втором случае слово, стоящее в переносе, является вторым членом рифмопары. Рифменное ожидание и синтаксическое движение образуют своеобразную борьбу:

– Предатели!

– Погибла Россия!

Должно быть, писатель -

Вития...

Третий (редкий) случай, когда слово в переносе является членом рифменной цепи:

- Ишь, стервец, завел шарманку.,
- Что ты, Петька, баба что ль?
- Верно, душу наизнанку
- Вздумал вывернуть?* Изволь!
- Поддержи свою осанку!
- Над собой держи контроль!

Соотношение этих трех случаев, соответственно, равно 25,0: 62,5:12,5 %. Такое соотношение рифмы и синтаксиса нетипично для переносов классической поэзии (подробнее см. [14, С.101-118]).

Говоря о функциях традиционных переносов, следует, конечно, обозначить, что они в сочетании с бытовой лексикой участвуют в создании разговорной стихии поэмы и в речи персонажей, и в авторской речи. Кроме того, вместе с полиметрией различные ритмико-синтаксические модели создают многоголосие и старого, и зарождающегося нового мира. Это можно считать главными и универсальными функциями. В числе эксклюзивных функций можно отметить ярко выраженную миметическую функцию: «Трах-тах-тах! – И только эх / *Откликается* в домах...». Особо выразителен перенос, приведенный выше для иллюстрации типа *rejet*. В «Записке о «Двенадцати»» Блок писал: «<...> во время и после окончания «Двенадцати» я несколько дней ощущал физически, слухом, большой шум вокруг – шум слитный - (вероятно шум от крушения старого мира)» [1, С.7]. Вот этот шум, это состояние своей ненависти к старому миру Блок и выразил императивом «Провались», стоящим в переносе.

Перейдем к анонсируемым сказовым переносам. Термин и понятие «сказовый» перенос принадлежит одному из авторов настоящей статьи [12, 13]. «Сказовые» переносы образуются на стыке ультракоротких строк:

Дни и ночи
Напролет...

Термин «сказовый» был выбран потому, что подобные случаи впервые были описаны на материале басенного стиха («Проказница Мартышка / *Осел*, / Козел / Да Косолапый Мишка <...>), где сочетание 1-2-стопных ямбов способствовали созданию басенного сказа. Подчеркивалось, что ультракороткие строки, в отличие от подстрочий (лесенки, столбика), имеют рифму. В приведенном примере из «Двенадцати» рифму имеют обе строки: «И вьюга пылит им в **очи** / Дни и **ночи** / Напролет... // Вперед , вперед / Рабочий **народ!**» Особо выделяем строки из одного слова или, по М.Л. Гаспарову [6, С.145] из одного «метрического слова», т.е. группы слов без синтаксических связей с одним ударением: «Ужь я ножичком». Слово (или одно метрическое слово), маркированное рифмой, названо «словом-строкой»

Сказовыми у Блока, как и у других поэтов, мы считаем переносы, образованные сочетанием как нескольких ультракоротких слов, как в приведенном выше примере, так и при сочетании ультракоротких со средними и длинными строками. В поэме «Двенадцать» сочетания ультракоротких с длинными строками нет, но скажем о них, так как подобные сочетания

функционируют в выбранном нами контексте. В стихотворении «Крылья», 1907, из цикла «Снега» сборника «Снежная маска» пять ультракоротких строк на фоне длинных:

И какие-то печали
Издали,
И туманные скрижали
От земли.
И *покинутые* в дали
Корабли.
И *какие-то* за мысом
Паруса.
И *какие-то* над морем
Голоса.

При определении сказовых переносов мы анализируем горизонтальные синтаксические связи длинной строки и вертикальные связи между концом длинной строки и «словом-строкой». При этом мы руководствуемся общим принципом выявления стихотворных переносов: сказовые переносы, как и традиционные переносы, возникают в том случае «если связи вертикальные оказываются сильнее горизонтальных, и он не возникает, если вертикальные связи меньше или равны горизонтальным» [12, С. 191-192]. В результате такого подхода получаем, что в приведенном тексте при пяти ультракоротких словах сказовых переносов только три, так как в первых двух периодах горизонтальные связи длинной строки – определительные («какие-то печали», «туманные скрижали»), а вертикальные связи – обстоятельственные. Поэтому переносов нет. А в трех последующих сильными становятся вертикальные связи («покинутые корабли», «какие-то паруса», «какие-то голоса»), а горизонтальные связи, наоборот, слабее – обстоятельственные. В поэме «Двенадцать» не считаем сказовым переносом случай, когда в короткой строке была более сильная горизонтальная связь, чем вертикальная: «Один бродяга / Сутулится <...>» (горизонтальная – определительная, вертикальная – предикативная).

Руководствуясь изложенным подходом, мы выявили в поэме «Двенадцать» 12 сказовых переносов. Их в поэме оказалось на 30 % больше, чем традиционных, и они увеличили общий показатель переносов до 6,3%.

При анализе структуры сказовых переносов мы исключаем такой параметр анализа как выделение *rejet*, *countre-rejet*, *doudle-rejet*, поскольку в ультракоротких строках, которые формируют сказовый перенос, нет внутристриховых пауз.

Клаузула верхней строки отличаются от клауз традиционных переносов. С одной стороны, в сказовых переносах женских клауз («Обсудили – / Постановили...»), как и в традиционных переносах, больше, чем мужских («Подходи – / Поцелуемся») – соответственно, 41, 7% и 8,7 %. Но, с другой стороны, в сказовых переносах преобладают дактилические окончания

(«За зазнобушку / Чернобровушку»). Это яркая отличительная черта сказовых переносов поэмы.

Интервалы между синтаксически связанными словами по вертикали в сказовых переносах «Двенадцати» нулевые, т.е. все связи контактные (см. все приведенные выше примеры).

Набор и частотность синтаксических связей. Если в 9 традиционных переносах был сокращенный набор связей (четыре связи: сверхсильная, определительная, обстоятельственная, предикативная), то в 12 сказовых переносах набор связей еще более сократился: всего три связи (дополнительная: «Ужь я времячко / Проведу, проведу...»); обстоятельственная: «Уж я ножичком / Полосну, полосну!» и однородная («В кондовую, / В избяную <...>»). Их соотношение равно соответственно 33,3 : 16,7: 58,3 %.

Перенос и рифма. В сказовых переносах верхняя строка структуры переноса может быть: 1) первым членом рифмопары, 2) вторым членом рифмопары, 3) одновременно первым и вторым. Эти три позиции можно проиллюстрировать следующим текстом:

Ужь я **времячко**
Проведу, проведу...

Ужь я **темячко**
Почешу, почешу...

Ужь я **семячки**
Полущу, полущу...

Первый перенос является первым членом рифмопары, третий перенос – вторым, второй перенос – одновременно первым и вторым, что способствует разнообразию интонации. Соотношение первого, второго и третьего случаев равно 75,0: 16, 7: 8,3 %.

Сопоставление традиционных и сказовых переносов поэмы «Двенадцать» показывает как единство, так и отличие тех и других. Близость сказовых и традиционных переносов выражается в преобладании женских клаузул, контактных связей, в выборе ограниченного числа синтаксических связей; наличием случаев сложного соотношения синтаксического движения и ожидания рифмы. Своеобразие сказовых переносов – в наличии в них дактилических клаузул, обилии однородных синтаксических связей.

Лидерство однородных связей сказовых подтверждает предположение С.А. Матяш, что в поэзии XX века происходит своеобразное воскрешение традиций русского басенного стиха, в котором однородные связи, составляющие 25,8%, лидировали [13, С.183, 186].

А теперь спроецируем рассмотренные данные на выбранный нами контекст – 31 одно стихотворение (717 строк) двух циклов («Снега», «Маски») «Снежной маски». Ввиду ограниченности объема статьи, отметим лишь самые, на наш взгляд, существенные моменты. В циклах контекста выявлено 19 традиционных и 24 сказовых переноса (частотность традиционных, сказовых,

тех и других – 1,7: 3,3:5,0 %). Это – поразительная картина. Первый сказовый перенос в лирике Блока зафиксирован нами в стихотворении 1899 г. «Милый друг! Ты юною душою...» («*Ты тогда с душой надежной друга / Не одна*»). В последующие годы в лирике поэта появлялись единичные случаи сказовых, но в «Снежной маске» их в два раза больше традиционных! Таким образом, можно отметить главные черты сходства: 1) в поэме «Двенадцать» и в циклах «Снежной маски» функционируют два типа переносов – традиционные и нетрадиционные (сказовые); 2) в поэме и в контексте сказовых больше, чем традиционных.

О близости стиха «Двенадцати» и циклов «Снежной маски» говорят также следующие особенности структуры переносов: 1) решительное лидерство (75,0%) типа *contre-rejet* в традиционных переносах: «Верь мне, в этом мире солнца / Больше нет» («В углу дивана»); 2) значительное преобладание женских клаузул в верхней строке – 97,1% в традиционных переносах (см. приведенный выше пример), 87,5 % - в сказовых: «Птица *вьюги* / Темнокрылой / Дай мне два крыла» («Тревога»); 3) высокий показатель контактных связей (75,0% в обоих типах); 4) ограниченный набор синтаксических связей (шесть связей в сказовых переносах); 5) высокий показатель (58,3%) случаев, когда слово в переносе является вторым членом рифмопары: «Кто ты? Кто ты? / Скван дремой, / Пробудись! // *От дремоты* / Незнакомой / Исцелись! («Прочь!»)

Выявленные черты сходства позволяют сделать вывод о том, что особенности стиха революционной поэмы «Двенадцать» были во многом подготовлены любовными циклами «Снежной маски». Другим выводом является вывод, что проведенное исследование открывает дополнительный механизм создания отмечаемого исследователями ритмического богатства поэмы «Двенадцать». Ритм обогащают оба типа переносов – и традиционные и нетрадиционные (сказовые). И еще один вывод: переносы поэмы «Двенадцать» участвуют в формировании идейно-эмоционального комплекса поэмы (ненависть к старому миру).

Список литературы

1. Блок А.А. Записка о «Двенадцати» / А. Блок // Литературная газета – 1990. – №48. – 28 ноября. – С. 7
2. Блок, А. А. Собрание сочинений в шести томах. / Александр Блок / под общ. ред. М.А. Дудина, В.Н. Орлова, А.А. Суркова. – Т.2 Стихотворения и поэмы 1907-1921 гг. – Ленинград: Худож. лит., 1980. – 470 с. Далее текст цитируется по этому изданию.
3. Бродский М.А. Образ Христа в поэме Александра Блока «Двенадцать» / М.А. Бродский // Русская словесность. – 1995. – № 6. – С.41-45.
4. Венгров М.П. Творческий путь Александра Блока / Натан Венгров – Москва: Изд-во АН СССР, 1963. – 414 с.

5. Гаспаров Б.М. Тема святочного карнавала в поэме А. Блока «Двенадцать» / Б.М. Гаспаров // Б.М. Гаспаров Литературные мотивы. Очерки русской литературы XX века. – Москва: «Наука», 1993. – С.4-27.
6. Гаспаров М.Л. Современный русский стих: метрика и ритмика / М.Л. Гаспаров. – Москва: Наука, 1974. – 485 с.
7. Гаспаров М. Л. Очерки истории русского стиха: Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика. 2-е изд., доп. / М.Л. Гаспаров – Москва: Фортуна Лимитед, 2000. – 352 с.
8. Гаспаров М.Л. Статьи о лингвистике стиха / М.Л. Гаспаров, Т.В. Скулачева – Москва: Языки славянской культуры. 2004. – 283 с.
9. Долгополов Л.К. Александр Блок: личность и творчество / Л.К. Долгополов / ред. Д.С. Лихачев. – Ленинград: Наука, 1978. – 175с.
10. Жирмунский В.М. Поэтика Александра Блока / В.М. Жирмунский // Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Ленинград: Изд-во Наука, 1977. – С.205-237.
11. Лотман Ю.М. Игровые мотивы в поэме «Двенадцать» / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. История и типология русской культуры – Санкт-Петербург: Искусство, 2001. – С.53-63.
12. Матяш С.А. Стихотворный перенос: к проблеме взаимодействия ритма и синтаксиса / С.А. Матяш // Русский стих (в честь 60-летия М.Л. Гаспарова) – Москва, 1996. – С.189-202.
13. Матяш С.А. К истории и типологии стихотворного переноса / С.А. Матяш // Славянский стих: Лингвистическая и прикладная поэтика / материалы междунаро. конф. 23-27 июня 1998 г. – Москва: Языки славянской культуры, 2001. – С. 172-186.
14. Матяш С.А. Нетрадиционные переносы: «сказовый» перенос / С.А. Матяш // Стихотворный перенос (enjambement) в русской поэзии: очерки теории и истории – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2017. – 464 с.
15. Минц З.Г. Поэма «Двенадцать» и мировоззрение А. Блока эпохи революции / З.Г. Минц // Труды по славянской филологии, III. – Тарту, 1960. – С. 247-278.
16. Розенблюм Л. М. «Да. Так диктует вдохновенье...» (Явление Христа в поэме Блока «Двенадцать») / Л. Розенблюм // Вопросы литературы. – 1994. - №6. – С.118-152.
17. Руднев П.А. О стихе поэмы А. Блока «Двенадцать» (опыт смыслового анализа метрической композиции) / П.А. Руднев // Русская литература XX века. – Калуга, 1968, – С.227-238.
18. Руднев П. А. Метрика Александра Блока: автореф. дис. ... канд. филол. Наук / П.А. Руднев. — Тарту, 1969. — 25 с.
19. Стратановский С.Г. Поэт и революция. Опыт современного прочтения поэмы А. Блока «Двенадцать» / С.Г. Стратановский // Звезда. – 1991. - №11. – С. 150-161.
20. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка: статьи / Ю. Тынянов – Москва.: Сов. писатель, 1965. – 301 с.

21. Федякин С.Р. Послесловие к 1917-му: (Еще раз о поэме Блока «Двенадцать» / С.Р. Федякин // Литературоведческий журнал. – №41 – 201. – С.186-212.

22. Эйхенбаум Б.М. О поэзии. / Б.М. Эйхенбаум. – Ленинград: Сов. писатель, 1969. – 552 с.

СЕМАНТИЗАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ИСТОРИЧЕСКИЕ ПЕСНИ» В БАШКИРСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕСНЯХ

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

Народное поэтично-музыкальное творчество – фундамент музыкальной культуры каждого народа, считает М. П. Фоменков [9]. Именно в этом творчестве раскрывается вся суть, все многообразие, богатство каждого народа, именно благодаря этому творчеству мы можем судить о жизни, быте и судьбе каждого народа.

Существуя вот уже много веков, башкирский народ воссоздал свой особенный народный фольклор, в котором всесторонне раскрывается характер, самобытность и национальный колорит, исключением не стала и его музыкальная составляющая.

Особенное место, по словам Ф. Надршиной, в духовной культуре башкир, коренных жителей Южного Урала, занимают песни [6]. Именно в народных песнях уникальным образом чувствуется башкирский «воинственный» характер, сила духа, любовь к Родине, преданность Отчизне.

Определяя природу отношения башкирской народной песни и реальности, З.З. Крымгужина и Д.И. Бахтизина не раз отмечали ее глубокую историчность [3]. Действительно, во многих народных песнях башкир идет отсылка к самой истории башкир, к их борьбе за справедливость и равенство, противостояние царизму и процветанию родного края, к становлению Башкортостана как республики.

Р.М. Хисамутдинова выделяет, что народные песни разнообразны и по своей тематической направленности [10]. Благодаря огромному, разностороннему и богатому духовному миру башкир, «фольклорная сокровищница» наполнена музыкальными произведениями на различные тематики. В совокупности музыкальное народное творчество помогает раскрыть и понять историю, жизнь и судьбу башкирского народа.

Современная территория Республики Башкортостан с 1744 по 1781 год входила в состав Оренбургской губернии. Народный фольклор оренбургских башкир богат и насыщен, в его фольклоре отражены исторические события, жизнедеятельность и быт.

Целью данной статьи является анализ тематической группы «Исторические песни» в национальных песнях оренбургских башкир. Исторические песни являются одним из самых важных составляющих фольклора. Они несут в себе богатую эпическую, лиро-эпическую и лирическую сущность, а их содержание полностью посвящено реальным событиям и выдающимся личностям башкирской истории. В этих музыкальных произведениях заложены национальные интересы и идеалы народа, они

являются своего рода отражением его души и способом сохранения культурного наследия.

Материалом исследования послужили башкирские народные песни из сборника «Башкирские народные песни и песни-предания» под редакцией Ф. Надршиной и переводчиков Ю. Андрианова, Г. Шафикова [11]. Всего проанализировано 10 песен, посвященных истории. Данную группу составляют исторические песни, песни, отражающие реальные события общественного значения в народном осмыслении. По словам Р. С. Сулейманова, в центре этих песен находятся события, связанные с защитой Родины от внешних врагов, и борьбой башкирского народа за национальную социальную свободу [7].

Считается, что первым ввел термин «тематическая группа» Ф. П. Филин, который под этим термином понимал «группу слов, объединенных на основе классификации самих реалий, а не лексико-семантических связей» [8].

В известном словаре О. С. Ахмановой термин «тематическая группа» имеет толкование как «ряд слов, более или менее близко совпадающих по своему основному семантическому содержанию, то есть по принадлежности к одному и тому же семантическому полю» [1].

Более близким является определение термина Л. М. Васильева: «Лексико-тематическая группа – это группы слов, которые объединяются одной и той же типовой ситуацией или темой, но общая (идентифицирующая) сема для них не обязательна» [2].

Под тематической группой мы понимаем группы слов, которые объединены общей темой или общим смыслом.

Анализ материала исследования проводился по алгоритму, основные положения которого разработаны Е. А. Мельниковой [4].

Алгоритм состоит из трех этапов.

1 Выделение тематических подгрупп тематической группы «Исторические песни».

2 Выявление лексических экспликативов каждой подгруппы. При определении лексических экспликативов мы оперируем термином Т. Н. Москвитиной: «лексические экспликативы – это слова, которые обозначают тему текста и служат некими точками опоры для ее понимания» [5].

3 Анализ каждой подгруппы на основании выявленных лексических экспликативов.

Перейдем к анализу материала в соответствии с указанным алгоритмом.

Тематическая группа «Исторические песни» включает 3 тематические подгруппы.

1 Тематическая подгруппа «Жизнедеятельность, национальный колорит и быт оренбургских башкир» (3 песни).

2 Тематическая подгруппа «Природа и культурное богатство оренбургских башкир» (3 песни)

3 Тематическая подгруппа «Оренбургские башкиры в период исторических событий» (4 песни).

Проанализируем каждую тематическую подгруппу.

Тематическая подгруппа «Жизнедеятельность, национальный колорит и быт оренбургских башкир»– в этой подгруппе рассматривается повседневная жизнь и мировосприятие оренбургских башкир на территории Оренбургской губернии.

Зәлифәкәй (Залифакай)

Зәлифәкәй һылыу һыуға бара,
Һыу һибәйем тиеп талдарға.
Зәлифәкәй, бахыр, көн-төн илай,
Үз ағаһы һаткас малдарға.

Зәлифәкәй кыззың йөн яулығын
Ябынмаған кеше калманы.
Зәлифәкәй һылыу буйға еткәс,
Һокланмаған кеше калманы.

Йәйләү (Яйляу)

Йәйләүзәре йәмле, кымызы
тәмле,
Нисәү икән һауған бейәһе?
Нисәү булһа ла булһын, эй,
бейәһе,
Исән генә булһын эйәһе.

Йәйләүзәргә сығып, бер
караһам,
Уралтауым ята ла күгәрәп,
Шул таузарға карап бер
йырлайым,
Уйзарымды алыска ебәрәп.

Мәхүбә (Махуба)

Саукатау за менән һайылмышты
Тирмә тейәп үттек кор менән.
Сәскә кеүек үткән ғүмерзәрзе
Аңлатайык һезгә йыр менән.

Бәйгеләрзә тотоп саба инек
Һайылмышкай буйлап ат менән.
Саукатауға сығып, йәмле йәйзә
Вәғзә бирештек без ант менән.

Һайылмышкай буйы, ай, Саукатау,

С утра Залифакай таскает воду,
Задумчиво ее под иву льет.
Как быть бедняжке, коль ее так
подло
Родные братья продали за скот.

Кто знает, скольких шалью
согревала
Несчастливая в любви Залифакай?
Когда она красавицей взрастала,
То любовался девушкой весь
край.

Хороши яйляу и кумыс,
Сколько ж здесь кобыльих
косяков?!
Сколько б ни имелось кобылиц,
Лишь бы сам хозяин был здоров.

Встану поутру, взгляну окрест –
Скрыт Урал мой голубым
дымком.
Погляжу и заведу я песнь,
Пусть несутся думы далеко.

Саелмыш и гору Саукатау
Проезжали мы всем родом
вместе.
Мы любовь горячую свою
Пропоем в своей заветной песне.

К реке Саелмыш на скачки
устремлялись
Мы летом, не жалея лошадей.
И вместе поднявшись на

асылташ,
 Һакмар буйкайзары – йәшелташ.
 Һайылмыш буйында үскән егет
 Ясы яурын булыр, кара каш.
 Аткайымды мендем, ай, китергә,
 Ырымбурға барып та етергә.
 Ырымбурға еткәс, бүркем
 һалдым,
 Егетем әйтә сабыр за итергә.

Мы дали святую клятву
 верности своей.

Саелмыша берег – в камнях
 драгоценных,
 Река Сакмара – вся в чаще
 тальников.
 Егет, что на берегах Саелмышы,
 Широка в плечах, красив и
 чернобров.

На вороного коня я садилась,
 Чтоб в путь-дорогу дальнюю
 отбыть.

Сняла, дойдя до Оренбурга,
 шапку;
 Егет просил потерпеливей быть.

Приведем примеры лексических экспликаторов данной подгруппы: «С утра Залифакай таскает воду»; «Родные братья продали за скот»; «Хороши яйляу и кумыс»; «Погляжу и заведу я песнь»; «Пропоем в своей заветной песне»; «К реке Саелмыш на скачки устремлялись»; «Мы дали святую клятву верности своей»; «На вороного коня я садилась»; «Сняла, дойдя до Оренбурга, шапку».

Тематическая подгруппа «Природа и культурное богатство оренбургских башкир» – в данную тематическую подгруппу вошли песни, содержащие лексические экспликативы, вербализующие гордость башкир красотой родного края, его величию, его достоинством и значимостью в жизни и судьбе оренбургских башкир.

Һакмар (Сакмара)

Һакмар за буйы кара урман,
 Сит-ситтәре куйы талдарзан,
 Һакмар һыуы...
 Буйлап йөрөнәм Һакмарзың
 буйзарын,
 Йырлап та үттем халык уйзарын.
 Боролоп аккан беззең Һакмар,
 Ташып та ята бейек ярзарзан,
 Һакмар һыуы...
 Үсәлер талдар Һакмарзың
 буйында,
 Йөзәм дә йөзәм Һакмарзың
 һыуында.

Берега Сакмары – темный бор,
 По краям – тальник туманит
 взор, Берега Сакмары...
 По Сакмарским берегам бродил,
 Дух народа песней в сердце жил.

Наша Сакмара извиристо течет,
 Полнятся разливом полых вод
 Берега Сакмары...

Тальники растут на берегу,
 По воде Сакмары я плыву.

Каруанһарай (Караван-Сарай)

Айкай за ғына сайкай таштар
вата,
Һай кем, таштар вата.
Каруан да ғына һарай, ай, һалырға,
Һай кем, ай, далала.
Торлак кына булып, яузан
кайтһа,
Һай кем, яузан кайтһа,
Атлы ла ғына яуға, ай, ятырға,
Һай кем, ай, калала.

Каруан да ғына һарай, ай,
асылғас,
Һай кем, яузан кайтғас,
Кантондарға булды, ай, фарман
шул,
Һай кем, өс йыл тулғас.
Кантондар за барыһы фарман
алғас,
Һай кем, фарман алғас,
Штатский булып, ай, калдылар,
Һай кем, кылыс һалғас.

Каруан да ғына һарай, башы
калай, Һай кем, башы калай.
Һалған да ғына уны, ай, атайзар,
Һай кем, яу бөткәндә.
Майор за ғына илгә фарман
бирзе, Һай кем, фарман бирзе.
Атлы ла ғына яуға таралырға,
Һай кем, таралырға.

Яйык (Яик)

Ак карсығакайзың, ай, башында
Күлэгәһе юктыр кашында.
Янмас кына инем, көймәс инем,
Йәнкәй – йәнеш юктыр

За взмахом взмах по камню бьют
кайлом,
Чтобы построить Караван-Сарай,
Хай кем, в краю степном.
Там будет кров вернувшимся с
войны,
Хай кем, с войны большой,
Родному войску – дом родной
страны,
Хай кем, дом городской.
Когда настал открытия жданный
час,
Хай кем, для воротившихся с
войны,
Вручен кантонным главам был
приказ,
Хай кем, спустя три года с
царской стороны.
Начальники тот получив приказ,
Хай кем, приказ тот получив,
С военных стали штатскими
тотчас,
Хай кем, сложили как один
мечи.
Верх Караван-Сарая кроет
жесть,
Хай кем, он жестью крыт,
Тот дом отцами выстроен был
весь,
Хай кем, после жестких битв.
По всей округе дал приказ
майор,
Хай кем, майор приказ издал,
Чтоб войско конное сошло на
нет с тех пор,
Хай кем, служивым срок настал.

Тебе уж, белый ястреб, не
летать,
Осталась в сердце ледяная
грусть.

каршымда.

Ак тастамал алып, кулыма
тотоп,

Йүгереп төштөм Кызыл буйына.
Ун ете лә йәшлек кыз бала инем,
Ағайым һатты купец улына.

Ишеккәйем алды, ай, күл генә,
Томбойоктар менән тулы икән.
Теләккәйең камил, ай, булмағас,
Был донъякайзарға тыума икән.

Как не скорбеть мне, как не
горевать,

Коль я навек с любимым
расстаюсь?

В Кизил-реке купается закат,
Вода алее моего лица.
Семнадцать было мне, когда мой

брат
За деньги меня продал за купца.

На озере от ветра легкий след,
Струится рябью светлую оно.
Зачем родится было мне на свет,
Коль желаньям сбыться не дано?

Приведем примеры лексических экспликаторов данной подгруппы: «По Сакмарским берегам бродил, Дух народа песней в сердце жил»; «Чтобы построить Караван-Сарай, Родному войску – дом родной страны»; «Тот дом отцами выстроен был весь, Хай кем, после жестких битв»; «Как не скорбеть мне, как не горевать, Коль я навек с любимым расстаюсь?»; «Семнадцать было мне, когда мой брат, За деньги меня продал за купца».

Тематическая подгруппа «Оренбургские башкиры в период исторических событий» – блок башкирских песен, посвященных героизму, самоотверженности и мужеству башкир, их воинственному и волевому характеру, их храбрости, патриотизму и отважности, верности и преданности Родине, которые нашли отражение в многочисленных военных сражениях, отстаивании национальных интересов.

Һайрай былбыл (Соловей поет)

Без китәбез иртәгә (лә)
Шинель һалып елкәгә (шул).
Һайрай за былбыл,
Һайрай за турғай
Колхоз баһыузарында.

Мы уходим завтра,
Накинув шинель на плечи.
Поет соловей,
Поет воробей
На полях колхоза.

Без китмәс инек иртәгә,
Дошман тейә теңкәгә (шул).
Һайрай за былбыл,
Һайрай за турғай
Колхоз баһыузарында.

Мы не пошли бы завтра,
Враг докучает.
Поет соловей,
Поет воробей
На полях колхоза.

Мылтығымдың көбәктәре
Ялтырап торған сағы (шул).

Самое время, сияют стволы
моего ружья.

Һайрай за былбыл,
Һайрай за турғай
Колхоз баһузарында.

Поет соловей,
Поет воробей
На полях колхоза.

Хәзер инде дошмандарзың
Калтырап торған сағы (шул).
Һайрай за былбыл,
Һайрай за турғай
Колхоз баһузарында.

Сейчас самое время, когда враги
дрожат и боятся.
Поет соловей,
Поет воробей
На полях колхоза.

Әлмөхәмәт-кантон (Альмухамет-кантон)

Ә-й... Һакмар ғына һыузың
буйзарында

Тутый ялан кеүек тә ер кайза?

Ә-й... Егерме лә йәштә кантон
булған

Әлмөхәмәт кеүек ир кайза?

Ә-й... Әлмөхәмәт менгән
тураткай,

Ер кыялатып оскан да кош
кеүек.

Ә-й... Әлмөхәмәт менән бер
һөйләшеү,

Таң алдынан күргән дә төш
кеүек.

Эй, вдоль реки, вдоль всей реки
Сакмары

Как луг Тутый таких не

сыщешь мест,

Эй, в двадцать лет кантонным
стал недаром,

Где взять такого, как
Альмухамет.

Эй, конь гнедой несет

Альмухамета,

Летит как птица над землею он.

С Альмухаметом даже и беседа

Так сладостна, как

предрассветный сон.

Һыр (Сыр-Дарья)

Һыр йылғаһы буйында, эй,
камьшта

Ала каззар оса ла тауышка.

Һыр йылғаһы буйында берәү
йырай

Эскәйзәре тулы ла һағышка.

Һыр йылғаһы бигерәк ағым икән,

Сығып кына булмай за ашаға.

Аша ғына сыжһак, етер зә инек

Акмәсеткәй тигән дә калаға.

Аршын-аршын ғына ак укалыр

Перовский еңенең остары.

Дарья һыукайзарын үтә лә алмай

Бүленеп тора әрме көстәре.

Вдоль реки Сыр, эй, в камышах

Пестрые гуси летят от голоса.

Вдоль реки Сыр кто-то поет

От того, что душа его полна
печалью.

Река Сыр очень быстрая,

Перейти нельзя через нее.

Если бы перешли через нее,
дошли бы

До города, называемого
Акмечеть.

Аршинами-аршинами белые

позументы -

Концы рукавов у Перовского .

Һыр йылғаһы аға, ай, таузарзан,
Һыуын ала икән дә карзарзан.
Күп иркәйзәр шунда ятып
калды,
Кайта алмайса канлы яузарзан.

Бүгәсәү (Пугачев)

Оло ғына, һай, юлдан Бүгәс
килә,
Ебәк билбауын быуып биленә.
Баяр, түрәләрзән тартып алып,
Ер-һыу бирә, тизәр, иленә.

Оло ғына, юлдан, һай, ғәскәр
уза,
Һауаларза оса шул тузаны.
Бүгәс батша, һай, яуыз
түрәләрзе,
Куй-һарыктай итеп тураны.

Оло ғына, һай, юлдан ғәскәр
килә,
Арғымаккайзарын уззарып.
Оло ғына, һай, юлдан Бүгәс үтте,
Дошман ғәскәрзәрен туззырып.

Оло ғына, һай, юлдан ғәскәр
килә,
Бүгәс батша икән шул хужаһы.
Яуыз түрәләрзе кырып бөткәс,
Бөтмәс микән илдең нужаһы.

Воды реки перейти не имея
возможности,
Разделяются силы армии.

Река Сыр течет, ай, с гор,
Воду свою берет из снегов.
Много мужей там лежать
осталось,
Не сумев вернуться из кровавых
боев.

По большой, хай, дороге Пугач
идет,
Шелковый пояс повязав на
поясницу.
У бояр и начальников отняв,
Земли-воды раздает народу.

Большое, хай, войско по дороге
проходит,
В воздух летит пыль от него.
Царь Пугач, хай, злых
начальников,
Как овец, покрошил.

По большой, хай, дороге войско
идет,
Гарцуя на аргамаках.
По большой, хай, дороге Пугач
идет,
Вражьей войска грома.

По большой, хай, дороге войско
идет,
Царь Пугач, оказывается, его
хозяин.
После уничтожения злых
начальников,
Не закончится ли нужда в
стране.

Приведем примеры лексических экспликаторов данной подгруппы: «Мы уходим завтра, накинув шинель на плечи»; «Самое время, сияют стволы моего

ружья»; «Эй, в двадцать лет кантонным стал недаром»; «Где взять такого, как Альмухамет»; «Эй, конь гнедой несет Альмухамета, Летит как птица над землею он»; «Вдоль реки Сыр кто-то поет, От того, что душа его полна печалью»; «Много мужей там лежать осталось, Не сумев вернуться из кровавых боев»; «Царь Пугач, хай, злых начальников, Как овец, покрошил»; «По большой, хай, дороге Пугач идет, Вражьи войска грома»; «После уничтожения злых начальников».

Таким образом, анализ тематической группы «Исторические песни» выявил следующие подгруппы: «Жизнедеятельность, национальный колорит и быт оренбургских башкир», «Природа и культурное богатство оренбургских башкир», «Оренбургские башкиры в период исторических событий». Наиболее представленной является тематическая подгруппа «Оренбургские башкиры в период исторических событий».

Перспективы дальнейшего исследования наблюдаются в изучении тематических подгрупп и их связи с национально-культурной спецификой башкирского народа.

Список литературы

- 1 Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
- 2 Васильев, Л. М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. –1971. – № 5. – С. 105-113.
- 3 Крымгужина, З. З. Воспитательный потенциал башкирской народной музыки / З. З. Крымгужина, Д. И. Бахтизина // Стратегия устойчивого развития регионов России – 2013. – №17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-bashkirskoy-narodnoy-muzyki> (дата обращения: 11.12.2023).
- 4 Мельникова, Е. А. Культурологический контекст в интернет-изданиях Оренбуржья [Электронный ресурс]: монография / Е. А. Мельникова; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». – Оренбург : ОГУ, 2022. – 140 с.
- 5 Москвитина, Т. Н. Ключевые слова и их функции в научном тексте / Т. Н. Москвитина // Вестник Южно-Урал. гос. гум.-пед. ун-та. – 2009. – №11-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-slova-i-ih-funktsii-v-nauchnom-tekste> (дата обращения: 23.11.2023).
- 6 Надршина, Ф. А. Башкирские народные песни. Песни-предания: Сборник / Ф. А. Надршина. – Уфа: Китап, 1997. – 2871 с.
- 7 Сулейманов, Р. Жемчужины народного творчества Урала / Риф Сулейманов. – Уфа : Башк. изд-во «Китап», 1995. – 244 с.
- 8 Филин, Ф. П. О лексико-семантических группах слов / Ф. П. Филин // Езиковедски исследования в чест на акад. Стефан Младенов. София. – 1957. – С. 523-538.

9 Фоменков, М. П. Башкирская народная песня / М. П. Фоменков: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. искусствоведения : (17.00.02) / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – Москва : [б. и.], 1978. – 28 с.

10 Хисамутдинова, Р. М. Протяжная песня – Жемчужина башкирского народного творчества / Р.М. Хисамутдинова // Филология и человек. – 2014. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protyazhnaya-pesnya-zhemchuzhina-bashkirskogo-narodnogo-tvorchestva> (дата обращения: 11.11.2023).

ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

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

В условиях интенсификации международных контактов современный мир представляет собой поликультурное социальное пространство. Проблема развития поликультурного образования и воспитания является одним из ведущих направлений образовательной практики стран, где сосуществуют представители разных этнических групп, конфессий и культурных традиций.

В многонациональном российском обществе, многоязычной среде регионов и территорий нашей страны возникает необходимость воспитания у молодежи готовности к межкультурному диалогу и поддержанию гармоничных межэтнических и межконфессиональных отношений с учетом национально-культурных особенностей народов, а также трансляции этнографического, исторического и культурного опыта малой родины.

Корякина А.А. подчеркивает, что в этнических регионах Российской Федерации возникает потребность в обновлении содержания языкового образования и изучение иностранных языков в этих регионах должно носить поликультурный характер поскольку проблема взаимодействия культур не может быть решена исключительно на основе диалога между культурной страны изучаемого языка и одной какой-либо национальной культурой [5].

Региональный компонент в языковом образовании представляет совокупность социокультурных особенностей региона, культуры и быта, этнокультурных традиций, которые можно передать другим сообществам через иностранные языки [2].

Использование регионального компонента в лингвистической подготовке студентов способствует повышению уровня иноязычной коммуникативной компетенции и является фактором формирования ценностного отношения к своей и иным культурам, межкультурному общению.

Анкваб М.Ф. отмечает, что особенностью национально-культурного аспекта обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента должны найти отражение этнические, культурные, региональные и национальные компоненты его родной страны. И в учебном процессе формируются значимые знания, умения, навыки, которые позволяют обучающимся успешно адаптироваться к реалиям глобализации, являясь представителем своего народа. Исследователь выделяет также задачи введения национально-культурного компонента в систему иноязычной подготовки:

- освоение студентами национальной культуры в единстве с общемировой культурой и культурой страны изучаемого языка;
- формирование культуры межнационального общения, патриотизма, толерантности и иноязычной коммуникативной компетенции;

- подготовка специалиста, являющегося достойным представителем своего народа и способного к адаптации в условиях глобализации [1].

Согласно Е.А. Пугачевой, самосознание гражданина новой России представляет единство трех компонентов. «Во-первых, это чувство принадлежности к своему этносу, своему народу, любовь и уважение к своим национальным традициям и истории своего народа, стремление владеть своим национальным языком и национальной культурой. Во-вторых, это чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, российский патриотизм, непременно сопряженный с отказом от этнического тщеславия, от представления о своей этнической исключительности. В-третьих, это чувство принадлежности к мировому сообществу, чувство ответственности не только за судьбы своего народа и своей многонациональной страны, но и всего мира» [5, С. 12-13].

С точки зрения Давыдовой О.В. особая роль в реализации языкового образования должна отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта. Благодаря этому у студентов формируются представления о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в поликультурных сообществах, создаются условия для культурного самоопределения личности. Учет национально-культурной специфики региона при обучении иностранному языку обеспечивает связь региональных, российских и глобальных аспектов в рассмотрении проблем современности и способствует реализации диалога культур на российском и планетарном уровне [3].

Формирование поликультурной языковой личности – одна из целей языкового образования. Согласно Корякиной А.А. поликультурная языковая личность – «полилингвальный, толерантный индивид, обладающий навыками поликультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды на всех уровнях межкультурной коммуникации: глобальном, межэтническом и межличностном» [4, С. 4]. В качестве условий формирования поликультурной языковой личности автор выделяет: культурологические (направленность на формирование этнического самосознания личности), этические (учет идеи поликультурности общества и этику поликультурного межнационального общения), познавательные (направленность на формирование активного познавательного интереса к родной, российской и зарубежной культурам), рефлексивные (ориентир на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности, становление нравственных представлений) условия и условия поликультурной полиязычной среды (ознакомление с иноязычными культурами на основе анализа, сопоставления и сравнения родной культуры с иноязычными) [4].

Следует отметить, что при реализации языкового поликультурного образования в колледже и вузе иностранный язык рассматривается в первую очередь как средство ознакомления и приобщения к культуре страны изучаемого языка, что в дальнейшем вызывает сложности в репрезентации представителям других культур реалий родной культуры. Программы

преподавания иностранного языка в среднем профессиональном и высшем образовательном учреждении предусматривают лингвострановедческий материал, но не включают изучение регионального аспекта. Студенты владеют знаниями об истории, культуре, географии, экономике страны изучаемого языка, но не обладают региональными знаниями о культуре, истории, традициях малой родины. Для того, чтобы обучающиеся были способны транслировать своеобразие родной культуры в процессе коммуникации, необходимо формировать культуроведческие знания и коммуникативные умения через использование иностранного языка в контексте региональных знаний. В курсе изучения иностранного языка культура, история, традиции родного края эффективно постигаются путем сравнения языков и культур.

Реализация регионального компонента предполагает не просто фрагментарное включение материалов региональной тематики в содержание аудиторных занятий, но и рассмотрение этих вопросов в ходе исследовательской деятельности и внеаудиторной работы.

В Кумертауском филиале Оренбургского государственного университета интеграция регионального компонента в процесс обучения иностранному языку студентов среднего профессионального и высшего образования осуществляется по следующим направлениям:

- в ходе аудиторной работы посредством введения содержания, связанного с культурой, историей, географией региона: тексты региональной тематики; регионально-ориентированные речевые ситуации; визуально-текстовые материалы (фильмы, презентации, видеоролики).

- в процессе внеаудиторных форм работы за счет активного участия обучающихся в творческих конкурсах, конкурсах исследовательских работ, викторинах, лингвокультурологических турнирах (ориентированных на знания об англоговорящих странах, России и Республики Башкортостан), встречах с иностранными делегациями.

В ходе самостоятельной работы студентам предлагается подготовка мультимедийных презентаций по разделу “Travelling”. Обучающиеся разрабатывают проекты в формате путешествий, экскурсий по различным странам и представляют свои работы на заключительном занятии. В процессе изучения раздела “Scientists and inventors” студенты готовят устные сообщения об изобретателях и деятелях науки. При разработке презентаций, проектов и сообщений по предложенным направлениям выбор тематики не ограничивается англоговорящими странами.

Профориентационная работа в школах города также предусматривает реализацию регионального компонента. Примером такой деятельности может служить проведение бинарного урока по теме «Числительные» в общеобразовательной школе. Бинарный урок был организован в формате путешествия по г. Кумертау. Образовательные задачи урока заключались в повторении и закреплении материала, изученного на уроках русского и английского языка по теме «Числительные», обогащении словарного запаса и развитии навыков сопоставления грамматических явлений в изучаемых языках.

В процессе индивидуальной и групповой работы учащиеся выполняли различные задания на знание числительных. Увлекательным для школьников стало сопоставление достопримечательностей г. Кумертау и дат их основания.

Интеграция регионального компонента в процесс обучения иностранному языку позволяет подготовить студентов к реальной межкультурной коммуникации с представителями поликультурного мира, поскольку понимание иной культуры возможно только на основе овладения национальной культурой, освоения культурологических знаний, формирования позитивной этнической идентичности и осознания себя частью национальной, российской и мировой культуры.

Список литературы

1. Анкваб, М.Ф. Национально-культурный компонент как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей [Текст] / М.Ф. Анкваб // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – часть 2. – С. 219-223.

2. Асипова, Н.А. Региональный компонент в содержании иностранных языков как средство формирования поликультурности у студентов неязыковых специальностей [Текст] / Н.А. Асипова, Д.К. Курманаева, Г.К. Тусупова // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. – 2018. – №1 (93). – С. 51-56.

3. Давыдова, О.В. Реализация регионального компонента содержания языкового образования в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Давыдова Ольга Витальевна. – Курск, 2007. – 27 с.

4. Корякина, А.А. О поликультурной языковой личности [Электронный ресурс] / А.А. Корякина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 12.01.2024).

5. Корякина, А.А. Языковое поликультурное образование в этно-региональном контексте [Электронный ресурс] / А.А. Корякина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-polikulturnoe-obrazovanie-v-etno-regionalnom-kontekste> (дата обращения: 12.01.2024).

6. Пугачева, Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Пугачева Елена Александровна. – Н. Новгород, 2008. – 27 с.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ КЛИКБЕЙТИНГА И ЕГО ФУНКЦИИ

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

Постановка проблемы. На протяжении всех времен, также же, как и сегодня, общество живет в потоке информации о происходящих событиях вокруг нас. В разные периоды истории человечества существовали свои источники информации, которые позволяли людям быть в курсе последних событий.

В наши дни сеть одним из главных источников поиска актуальной информации является сеть интернет. В ходе развития онлайн-платформ, новостные статьи в частности доступны в режиме онлайн, что тем самым привело к значительно высокой конкуренции среди пользователей сети интернет. Таким образом важность привлечение целевой аудитории является одной из приоритетных задач СМИ, также огромное значение имеет не только предоставление актуальной информации, но и переход по ссылке пользователей для повышения рейтинга. Такая смена приоритетов связана с изменением способа потребления информации. В последние годы основными источниками информации для общества являются социальные сети и новостные агрегаторы. На данный момент выделяются несколько популярных социальных сетей, таких как ВКонтакте, Яндекс и Дзен. Данные информационные площадки предлагают онлайн-пользователям определенный контент, соответствующий предпочтениям той или иной аудитории, и что вызывает у общества эмоциональный отклик. Алгоритмы агрегаторов на основе данных о посещаемости предлагают аудитории наиболее популярные истории. В существующей медиа-реальности кликбейт имеет важное значение, позволяя выделить заголовок из потока информации. Заголовки в стиле кликбейт на протяжении долгого времени являются неотъемлемой частью медиакоммуникации, занимая существенное место в ее структуре.

Таким образом, мы отмечаем актуальность использования кликбейта в средствах массовой информации, что позволяет нам детально изучить сущность данного понятия.

Методы исследования. Данная статья посвящена изучению сущности понятия кликбейтинг и его функций посредством обзора научной литературы. Анализ имеющихся научных работ позволяет понять актуальность использования кликбейта в сети Интернет, а также сущность его функций. Синтез изученных научных работ, с целью охарактеризовать функции кликбейта, а также дать собственное определение данному термину. Материал исследования – публикации российских и зарубежных исследователей кликбейта.

Результаты исследования. На основании концепции двухступенчатого потока массовой информации, которая была утверждена в 1940-е годы, средства массовой информации не оказывают прямого влияния на целевую аудиторию, вследствие реальных данных со стороны медийных личностей, которые в свою очередь определяют достоверную информацию, оптимизируя ее для восприятия читателей. Таким образом, следует отметить, что журналисты нацелены привлечь внимание читателей и заставить их остановиться на значимой информации. Однако такой подход имеет свои пагубные последствия. В первую очередь, данный подход искажает восприятие общественного мнения, так как приоритет отдается несущественным новостям. Кроме того, особое внимание на сенсации и скандалы часто ведет к искаженному реалиями, что усиливает негативное восприятие мира. Несмотря на то, что журналисты занимают важную позицию в формировании общественного мнения, их выбор тем для новостей и подход к распространению информации может влиять на качество и объективность этого мнения. По мнению А. К. Киклевича, общий подход журналистики представляет собой транслирование информации «в ярких красках», делая акцент на громких событиях в жизни медийных личностей в частности. Трагедии, катастрофы, аморальное поведение знаменитых людей, все это является, как правило, темами новостной ленты. Автор выделяет три уровня информации:

1) экстенциональная (фактивная) информация, где читатель знакомится с информацией и сводит к определенному положению вещей;

2) интенциональная (интерпретативная) информация, анализ полученных фактов, на данном уровне происходит формирование личного мнения;

3) прагматическая информация, где интерпретируется прагматическая функция текста, в частности, та реакция, которая должна последовать за его семантической обработкой [6].

На сегодняшний день, информация гипертекстуального вида лидирует, общество потребляет актуальную для него информацию, переходя на определенный сайт. Используя цифровые платформы, есть возможность создать контент, который будет состоять из маленьких частей с множественными связями между ними, составляющих основу для информационного веб-пространства. Большая конкуренция, связанная с количеством переходов по определенной ссылке, новостные сервисы должны быть ориентированы на представление, объяснение и оценку текущего состояния дел в положительном ключе, где значительное место занимают заголовки.

Говоря о заголовках, А. К. Киклевич описывает их, как некий языковой элемент дизайна, воспроизводящий, как правило, эффективное восприятие на читателя, мотивируя ознакомиться с информацией [6]. В современном информационном пространстве, когда количество информации постоянно возрастает, в целях привлечения внимания целевой аудитории и побуждения

их к дальнейшим действиям в сети, важную роль играет яркая «кликабельная упаковка» заголовка-анонса. Кликбейт (англ. click-beat, от английского click – щелчок, переход по гиперссылке) – это способ создания привлекательных и запоминающихся заголовков, которые способствуют увеличению посещаемости веб-сайта и его материальной выгоды [2].

По мнению зарубежных исследователей Х. Наимуль, М. Юссуф и М. Рони, понятие «Кликбейт» имеет непосредственное отношение к форме веб-контента, которая использует формулы написания и лингвистические приемы в заголовках, чтобы посредством обмана заставить читателей переходить по ссылкам, однако информация далеко не всегда оправдывает ожидания читателей. Как пишут американские исследователи, медиаученые и эксперты в области СМИ постоянно показывают контент с кликбейтом в плохом свете, но индустрия, растет и охватывает огромную аудиторию по всему миру [8].

Согласно мнению Н. Н. Вольской, термин кликбейт представляет собой «средство привлечения аудитории с помощью специфических заголовков, которые в определенных случаях сопровождаются графическими материалами, провоцирующими интернет-пользователей читать определенный контент в расчете на эмоциональную сферу человека» [2].

Зарубежные исследователи А. Базако, М. Редондо и П. Санчес-Гарсия предлагают свое определение: кликбейт является разработкой контента, направленного на привлечение внимания читателей и побуждение их перейти по ссылке на веб-сайт с помощью таких тактик, как сенсационные истории, броские заголовки и изображения, которые работают в качестве приманки. [7].

К. И. Белоусов, Н. Л. Зелянская, Т. Н. Галинская, О. А. Сычев рассматривают понятие кликбейт как «сообщение, которое привлекает внимание пользователей и несет информацию, часто только опосредованно связанную с озаглавленной статьей». По их мнению, кликбейт – заголовок становится важной составляющей в медиакommunikациях разных типов. Также авторы отмечают, что одна из главных целей кликбейта – вовлечение адресата в многоэтапную коммуникацию таким образом, чтобы вызванного интереса хватило сначала для чтения заголовка, затем – озаглавленного текста [1]. Исследователи по-своему трактуют сущность термина кликбейта, акцентируя свое внимание на разных вещах, например, веб-контент, заголовок, сообщение, содержание информации того или иного веб-ресурса.

Проанализировав работы исследователей, мы обозначили основную функцию кликбейта, а именно привлечение внимания аудитории. Анализ работ позволил сделать вывод о том, что кликбейт носит как отрицательный, так и положительный характер. Ряд исследователей делают акцент на том, что одна из главных функций применения кликбейт-заголовка – обмануть читателя, некоторые из них отмечают кликбейт, как важный компонент вовлечения целевой аудитории в тот контент, который может быть информативным и информация в нем является подлинной.

Таким образом, на основании изложенных определений, следует отметить, что кликбейтинг – это способ привлечения аудитории к тому или иному контенту, посредством речевой манипуляции. Обозначенный нами ранее общий знаменатель «привлечение» имеет прямое отношение к речевой манипуляции, что делает ее неотъемлемой частью кликбейтинга.

Е. Л. Доценко выделяет следующие виды манипуляторного воздействия:

- скрытость воздействия (сокрытие истинной цели);
- сознательный характер воздействия, а именно – заставить читателя пройти по ссылке с материалом;

- побуждение адресата к действиям, угодным манипулирующему, или внедрение в его сознание чуждых ему, но нужных отправителю сообщения желаний, отношений, установок, в случае использования кликбейт технологии побуждения к действию посредством психологических особенностей читателя;

- манипулируемый не осознает себя объектом контроля, полагая, что сам принимает решение, связанное с осуществлением тех или иных действий, считает, что сам делает выбор, а именно не принятие факта манипуляции, оправдывая личным желанием ознакомиться с информацией [4].

На основании анализа исследований, следует выделить главные функции кликбейтинга, такие как:

- побуждающая функция, или по-другому манипулятивная, отвечает за привлечение аудитории;

- информативная функция, или по-другому содержательная, то есть, любой кликбейт-заголовок, носит в себе информативный характер.

Список литературы

1 Белоусов, К.И. Семантическая организация кликбейт-заголовков и показателей активности интернет-пользователей / Т. Н. Галинская, Н. Л. Залянская, О. А. Сычев // Медиалингвистика. – 2023. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskaya-organizatsiya-klikbeyt-zagolovkov-i-pokazateli-aktivnosti-internet-polzovateley> (дата обращения: 11.01.2024).

2 Вольская, Н. Н. Кликбейт как средство создания ложной информации в интернет-коммуникации / Н. Н. Вольская // Медиаскоп. – 2018. – Вып. 2. – URL: <http://www.mediascope.ru/2450>.

3 Данилова, А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации / А. А. Данилова. – Издательство: М.: «Добросвет», «Издательство "КДУ"». – 346 с.

4 Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита / Е. Л. Доценко— М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.

5 Зирка, В. В. Манипулятивные игры в рекламе: лингвистический аспект / В. В. Зирка. – М.: URSS, 2014. – 260 с.

6 Киклевич, А. К. Фрагментация текста как средство персуазивности в информационных интернет-сервисах / А. К. Киклевич // Przegląd

Wschodnioeuropejski. – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. – Том 8. – №1. – С. 185-205.

7 Bazaco A. Clickbait as a strategy of viral journalism: conceptualisation and methodst / A. Bazaco, M. Redondo, P. Sánchez-García // Revista Latina de Comunicación So cial. – 2019. – № 74. – С. 94-115. (дата обращения 16.01.2024).

8 Uddin Rony Md. M. Diving Deep into Clickbaits: Who Use Them to What Extents in Which Topics with What Effects? / N. Hassan, M. Yousuf. – 2017. – URL: <https://arxiv.org/pdf/1703.09400.pdf> (дата обращения: 16.01.2024)

ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

**Осиянова А.В., канд. пед. наук, доцент, Мустафина Ю.Р.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современном мире происходит перемена мировоззренческой парадигмы, которая делает человека главным приоритетом и расширяет сферу его деятельности, углубляя контакты с представителями других культур и увеличивая интерес к традициям разных народов. В условиях реконструкции системы высшего образования и подготовки специалистов, важной задачей становится обеспечение конкурентоспособности, включая высокий уровень лингвокоммуникативной грамотности. Готовность к деловому общению становится показателем социально-профессионального статуса. Формирование и развитие лингвокоммуникативных умений студентов в учебном процессе вуза приобретает важность, так как общение и культура отношений являются неотъемлемой частью жизни каждого человека.

Безусловно, формирование и развитие лингвокоммуникативных умений не происходят у человека само собой, а требуют разработки и осуществления специальной программы в учебном процессе высшего образовательного учреждения. Вместе с тем, содержание изучаемого материала и процесс обучения должны отражать основные принципы, содержание, структуру и логику процесса формирования и развития лингвокоммуникативных умений. Глобальный опыт организации учебного процесса в зарубежных университетах показывает, что такая подготовка может быть успешно осуществлена только в ходе целенаправленной системы обучения, что стимулирует проведение исследований в данной сфере, которые выражают возрастающий интерес теоретиков и практиков к феномену коммуникативной культуры, в понимании которого накоплено определенное количество идей и концепций различного уровня обобщения [1].

Наиболее простым и обыденным определением понятия «умения» является «знания в действии» [1]. Однако, необходимо добавить, что умения - это возможность эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать. Психология, уточняя понятие «умения», отмечает, что это освоенный человеком способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Эти общие определения относятся и к лингвокоммуникативным умениям [1].

В педагогических исследованиях существуют различные подходы к определению лингвокоммуникативных умений. Они могут быть описаны как качества субъекта лингвокоммуникации, позволяющие ему осуществлять педагогическое общение на высоком профессиональном уровне; умение устанавливать определенные, практически однозначные отношения с людьми;

умение устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и требованиями к ним; осознание коммуникативного действия учащимися и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения и другое [2].

Традиционное определение лингвокоммуникативных умений включает в себя не только речевые умения. «Лингвокоммуникативные умения - качества личности и готовность к осознанной успешной вербальной деятельности в изменяющихся условиях интеграции и глобализации образования» [5].

В исследованиях педагогов и психологов также существуют различные подходы к классификации лингвокоммуникативных умений. Они выделяют умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения; вступать в контакт и поддерживать эмоционально положительный контакт; слушать и понимать партнера; управлять вниманием аудитории; умение сообщать, воспринимать, использовать вербальное и невербальное поведение.

Основные группы лингвокоммуникативных умений включают в себя следующие умения:

1 группа представляет собой умения, направленные на решение информационно-содержательных аспектов общения. К ним относятся такие умения как:

- умение ориентироваться в партнерах по общению;
- умение вступать в процесс общения;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами общения.

2 группа умений включает в себя умения, направленные на построение общей стратегии взаимодействия. Основными умениями этой группы выступают:

- умение правильно выбирать стратегию и тактику общения;
- умение контролировать и согласовывать свои действия;
- умение находить нужные формы общения с партнерами по общению.

3. группа умений - умения, направленные на восприятие партнерами друг друга. К ним относятся такие умения как:

- умение сознательно управлять поведением в различных ситуациях общения;
- умение интерпретировать личность по внешности и поведению;
- умение правильно воспринимать партнера и самого себя;
- умение активно и внимательно слушать партнера [3].

При обсуждении лингвокоммуникативных умений, часто ошибочно сводят их к речевым умениям. Однако, лингвокоммуникативные умения включают в себя гораздо больше аспектов.

Так, например, социально-психологические умения, включают возможности построения взаимоотношений и коммуникации, стимулирования активности, оценки возможностей, корректировки поведения, разрешения конфликтов, управления эмоциями и адаптации [4].

Коммуникативно-организаторские умения, в свою очередь, включают возможности планирования достижения целей, организации коммуникативной деятельности и делегирования полномочий [5].

А интегративные лингвокоммуникативные умения включают возможности ориентироваться в ситуации общения, конструировать лингвокоммуникацию, распределение ролей, умение ясно выражаться, слушать партнера и использовать различные средства лингвокоммуникации [5].

Основными характеристиками этих коммуникативных умений являются целенаправленность, динамичность, интеграция и иерархичность.

Преподаватель вуза сталкивается с различными ситуациями, взаимодействует с большим количеством студентов и коллег, способен быстро осмыслить и преобразовать учебную информацию. Одним из факторов, повышающих продуктивность вербально деятельности преподавателя, является коммуникативная обстановка на занятиях, которая характеризуется активностью и дружественной атмосферой.

Однако существует распространенное представление о том, что для преподавателя наиболее характерно монологическое общение, где преподаватель выступает в качестве активной стороны, выбирающей форму и содержание сообщений, а аудитория оказывается пассивной, просто воспринимающей информацию. Такое пассивное участие аудитории может создавать проблемы, поскольку пассивный участник воспринимает меньше информации. В связи с этим, преподаватель вынужден искать формы коммуникации, которые активизируют обучающихся и включают их в учебный процесс. В рамках этого сформированы инновационные методы обучения и организации, основанные на требованиях к творческой активности студентов. Один из примеров таких методов - использование диалогической формы общения, которая активизирует аудиторию, способствует творческой атмосфере и инициирует обмен мнениями, а также укрепление связи между теорией и практикой.

Современный образовательный процесс вуза предоставляет студентам определенные возможности для развития лингвокоммуникативных умений.

Во-первых, это связано с активным включением студентов в дискуссии и дебаты в рамках учебных занятий. Групповые проекты и семинары способствуют развитию навыков лингвокоммуникации и решения конфликтных ситуаций. Кроме того, студенты могут проходить курсы по развитию лингвокоммуникативных умений, где они могут практиковать различные способы общения и улучшать свою риторику.

Вторым важным аспектом является использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Студенты имеют возможность использовать интерактивные платформы и социальные сети для обмена информацией, общения с преподавателями и одногруппниками. Такие средства лингвокоммуникации также помогают студентам учиться общению в виртуальной среде, что является необходимым навыком в современном мире

Третий аспект связан с проведением вузом различных тренингов и семинаров по развитию лингвокоммуникативных умений. Это могут быть тренинги по проведению презентаций, управлению конфликтами или навыкам эффективного общения. Такие мероприятия позволяют студентам практиковаться в реальных ситуациях и улучшать свои лингвокоммуникативные умения.

Развитие лингвокоммуникативных умений студентов является долгосрочным и непрерывным процессом, который требует неустанного обновления и совершенствования. Практическое применение играет важную роль в этом процессе - чем больше студентов сталкивается с различными коммуникативными ситуациями, тем лучше они могут улучшать свои навыки.

В заключение, активное развитие лингвокоммуникативных умений студентов в контексте высшего образования является очень важной задачей и требует усилий не только со стороны самих студентов, но и преподавателей и учебного заведения в целом. В современном мире профессионалы должны обладать не только экспертизой в своей области, но и умением эффективно общаться и работать в коллективе.

Список литературы.

1. Кузьмина Н.В. Особенности коммуникативной деятельности педагога//Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – М.,1993. – С.26-37.

2. Мудрик А.В. Коммуникативная культура личности//Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: Сб.науч.тр./АПН СССР: «Школа».– М.: 1989. – С.56-67.

3. Семенова Е.В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений. – М.: МГУ, 2008. – 148с.

4. Русская психологическая энциклопедия. М.: Русская энциклопедия, 2001. – 223с.

5. Сараева В.В. Формирование коммуникативных умений студентов вуза // Казанский педагогический журнал [Электронный ресурс] режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-umeniy-studentov-vuza/viewer>

WEB-ПРОЕКТ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент,

Осиянова А.В., канд.пед.наук, доцент

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

Современные социально-экономические изменения в мире актуализируют потребность в активных, творчески мыслящих, мобильных выпускниках вуза, готовых самостоятельно принимать нестандартные решения и демонстрировать конкурентное преимущество на рынке труда. Интеграция в мировое сообщество предусматривает также способность вести межкультурный диалог, работать в команде с зарубежными партнерами, проводить переговоры, умело координировать свои действия с действиями других людей. Закономерно актуальным аспектом подготовки студентов к профессиональной деятельности становится иноязычная коммуникативная компетенция, свидетельствующая о способности и готовности личности к лингвоэтнокультурному взаимодействию.

Ориентация современных методических исследований на проблемы формирования у студентов вуза способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации обращает особое внимание на такие методы обучения, которые отличаются значимым лингводидактическим и личностно-развивающим потенциалом, предусматривают вовлечение студентов в активную самостоятельную познавательную деятельность. Одним из таких методов, как известно, является метод проектов [2].

Интерес к проектной деятельности и собственно проекту как ее результату, появился в лингвистическом образовании достаточно давно. Однако сегодня, когда проектный тип культуры в современном столь подвижном и изменчивом обществе начинает доминировать, особенно четко проявляется универсальность проектной деятельности и, соответственно, обозначается специфика использования метода проектов в новых образовательных реалиях.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных, в частности цифровых технологий, появление Интернет-ресурсов нового поколения, разработка прикладных программ и образовательных платформ обращают наше внимание к такому типу проекта как web-проект, который позволяет обеспечить широкий доступ к информации, интерактивный диалог и открывает новые возможности в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов [4; 5; 7]. Вместе с тем специфика электронной образовательной среды, ее сервисов и цифровых продуктов обуславливают своеобразие методического обеспечения проектной деятельности студентов.

Проектную методику, как известно, отличает высокий уровень коммуникативности, а так же возможность привлечения фактов из смежных

областей знаний и разнообразных источников информации. Потребность самостоятельного решения значимой и интересной для учащихся проблемы активизирует их познавательную деятельность, в ходе которой развиваются умения выражать свои собственные мысли, отстаивать свою точку зрения, как в устной, так и письменной форме. Проект, таким образом, выступает в проектном методе единицей интеллектуальной работы и его конечным результатом. Интеграция информационных технологий и Интернет ресурсов в иноязычное образование позволяет определить web-проект как самостоятельную единицу интеллектуальной продукции, реализуемую студентами средствами названных технологий [4; 7].

Web-проекты на иностранном языке могут отличаться по ряду признаков: доминирующему характеру деятельности, предметно-содержательной области, количеству участников, продолжительности выполнения [5; 6]. Вместе с тем, иностранный язык в них одинаково служит средством самообразования, самовыражения, актуализации полученных знаний, расширения кругозора через знакомство с культурой и традициями других народов. Неоспоримым видится целый ряд преимуществ, отличающих лингводидактический потенциал web-проекта от традиционного метода обучения:

- формирование навыков и умений практического использования языкового материала во всех видах иноязычной речевой деятельности;
- повышение мотивации в изучении иностранного языка;
- совершенствование уровня владения персональным компьютером;
- развитие умения самостоятельно отбирать нужную информацию из различных интернет-источников с опорой на межпредметные связи, систематизировать и обобщать полученные данные, генерировать новые идеи;
- формирование навыка планировать свою работу и работать в коллективе (если проект выполняется группой учащихся);
- развитие творческих способностей и социокультурных компетенций.

Поскольку в основе web-проекта, как и любого проекта, лежит идея развития студента как субъекта деятельности при обеспечении максимальной ее самостоятельности и продуктивности, преподавателю необходимо создать соответствующие организационно-методические условия. Это значит, что приступая к работе, студент должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками в содержательной и процессуальной области проектирования.

Для успешной подготовки и презентации web-проекта в лингвистическом образовании студентов целесообразно обеспечить следующее:

- 1) материально-техническое и учебно-методическое оснащение;
- 2) информационные ресурсы (фонд и каталоги библиотеки, Интернет и т.д.);
- 3) информационно-технологические ресурсы (компьютеры, техника с программным обеспечением);

4) организационное обеспечение (расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет).

Опыт исследователей в области проектирования в сфере лингвистического образования позволяет обозначить следующие этапы реализации web-проекта [6; 8].

1. Подготовительный этап. Данный этап предполагает выбор темы проекта, формулирование проблемы, предложение студентами различных идей и их совместное обсуждение.

2. Организационный этап. На данном этапе уточняется тема и цель проекта, определяется его вид (индивидуальный, парный или групповой), формулируются задачи, распределяются обязанности всех участников. Важным аспектом работы на организационном этапе выступает определение формата проекта. В связи с этим следует определить временные рамки подготовки проекта, выбрать сервисы и Интернет-ресурсы, которые могут использовать студенты, уточнить форму презентации результатов, спроектировать и обсудить примерный план работы.

3. Деятельностный этап (этап выполнения проекта). Настоящий этап нацелен на поиск дополнительной информации, ее обсуждения и документирования, определением, в случае необходимости, новых Интернет-ресурсов. На данном этапе преподаватель может познакомиться с промежуточными результатами работы, провести коррекцию языковых и речевых ошибок.

4. Презентация проекта. На данном этапе студенты защищают свои проекты в группе. Использование информационных технологий, современных онлайн сервисов и редакторов придает занятию динамизм, активизирует познавательный интерес, мотивирует к совершенствованию навыков использования компьютера.

5. Подведение итогов проектной работы. Заключительный этап проектной работы посвящен рефлексии и оценке результатов. Особую значимость на данном этапе следует уделить объективности оценки и ее соответствия заявленным ранее критериям. Как правило, оценка выставляется за проект в целом, учитывая степень решения поставленной задачи, уровень коммуникативности и творчества, нормативность речевого оформления, эстетика оформления презентации [6]. Критериями оценки проекта может выступать также степень активности каждого студента группы, умение отвечать на вопросы и аргументировать свою точку зрения, лингвокоммуникативная культура участников, умение использовать межпредметные связи.

Опыт реализации web-проектов в иноязычном образовании студентов показал, что незаменимым инструментом в проектной деятельности является доска Miro [1; 3]. Она хорошо подходит для организации коммуникативной деятельности на иностранном языке, планирования и обсуждения любых идей. В контексте организации интерактивного взаимодействия студентов актуально, что совместная работа преподавателя и учащихся в Miro может осуществляться

с помощью текстового, голосового или видеочата, а также совместного наполнения и просмотра доски в реальном времени. Инструмент предоставляет одновременный доступ к одному проекту с возможностью распределения на блоки и разделения по зонам ответственности, чтобы у каждого участника процесса была своя роль в общем деле. К общению и обсуждению актуальных проблем можно пригласить собеседников из любой точки мира.

Сервис предусматривает возможности работы с разными способами представления информации на иностранном языке, такими как, гиперссылки, видео, изображения, презентации, графики, ментальные карты [3, с. 60] и позволяет реализовать в ходе проектной работы практически все виды иноязычной речевой деятельности одновременно у нескольких студентов. Использование виртуальной доски делает проект необычным и запоминающимся.

Предложенная методика работы над web-проектом может быть успешно использована преподавателями вуза и внести вклад в решение проблемы разработки системного подхода к применению информационно-коммуникационных и современных цифровых технологий в лингвистическом образовании студентов. Последовательность этапов проектной работы позволяет студентам совершенствовать не только коммуникативные, но и когнитивные умения. В ходе работы с аутентичными Интернет-ресурсами они учатся выделять главную мысль, вести поиск нужной информации, анализировать ее и обобщать. В процессе создания проекта происходит творческий процесс генераций идей, позволяющий активизировать умения вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения.

Список литературы

1. Астапенко, Е. В. Дидактические возможности виртуальной доски Migo и образовательного ресурса Wordwall для организации работы студентов в процессе изучения иностранного языка в ВУЗе / Е. В. Астапенко, А. В. Бедарева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – № 1. – С. 7-24.
2. Владыко, О. А. Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке английского языка / О. А. Владыко // Иностранные языки в школе. – 2007. – С. 60-63.
3. Глотова, А. В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения / А. В. Глотова // Открытое образование. – 2020. – № 4. – С. 56-66.
4. Могилёв, А. В. Интернет-проекты в системе образования / А. В. Могилев // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 9. – С. 8-20.
5. Петрищева, Н.С. Типология языковых интернет-проектов / Н. С. Петрищева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.– 8(88). – 2010. – С. 60-66.

6. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

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

8. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М. : Глосса-пресс, Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 180 с.

СТИЛИ И КАТЕГОРИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК ПРОБЛЕМА ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Осиянова О.М., д-р пед.наук, доцент, Кузнецова С.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

На сегодняшний день человеку, желающему овладеть востребованным в той или иной степени иностранным языком, доступно множество электронных ресурсов, содержащих как теоретический материал с аутентичной иноязычной речью, так и практический материал, направленный на отработку различных речевых навыков. Не менее развита и область преподавания в сфере таких языков, как английский, китайский, и, как результат, разнообразные онлайн-школы и школы с очной формой обучения также становятся популярным выбором человека, цель которого – овладеть речевой деятельностью на изучаемом языке. Кроме того, нередко миграция в страну изучаемого языка и самостоятельная адаптация в иноязычной языковой среде выбирается как способ достижения указанной цели.

В связи с вариативностью стилей и категорий овладения иностранным языком, становится актуальным вопрос о том, какие из них являются наиболее эффективными. Для ответа на данный вопрос необходимо определить, что является показателем овладения иноязычной речевой деятельностью, и установить, в какой степени известные стили и категории отвечают условиям овладения иностранным языком.

Овладение иностранным языком – это «результат усвоения речевого иноязычного опыта, проявляющийся в способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение на изучаемом языке» [3, с. 73].

Если анализировать эффективность изучения языка в естественных условиях или в отрыве от языковой среды, первый вариант представляется нам более продуктивным, поскольку в данном случае родной язык перестает быть актуальным средством общения, и чтобы решать повседневные задачи общения, человеку необходимо использовать весь свой арсенал иноязычных знаний, умений и навыков. В таких условиях происходит неизбежная постоянная спонтанная практика использования иностранного языка и проверка адекватности его восприятия носителями этого языка, он становится вторым языком, который, по истечении времени, может стать и языком мышления человека. Названная специфика пребывания в естественной среде бытования иностранного языка свидетельствует об относительно быстром приобретении способности осуществлять коммуникацию на иностранном языке.

Подобный результат достаточно трудно достичь в условиях отрыва от языковой среды, поскольку иностранный язык здесь является средством общения только в рамках образовательного процесса при его изучении в институционально организованных условиях или в рамках тех средств

практики языка, к которым человек прибегает при условии самостоятельного его изучения. Это могут быть разговорные клубы, межличностное общение с носителем языка и т.д. В остальное время родной язык является доминирующим, поскольку смены языковой среды не происходит, соответственно нет возможности практики иностранного языка на уровне решения повседневных задач. В сравнении с изучением языка в языковой среде, данный вариант представляется менее продуктивным, поскольку он не предполагает окончательного погружения в языковую среду, в которой человек привыкает к спонтанной реализации накопленного опыта изучения языка.

В своей работе «Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне её» Н.С. Брем по результатам исследования выделила несколько недостатков изучения языка вне среды его бытования [1, с. 255]. Среди них исследователь подчёркивает отсутствие чёткой цели изучения языка в пределах родной страны. Данная цель становится более явной при пребывании в стране изучаемого языка. Кроме того, опрошенные исследователем преподаватели отмечают, что проблемы с пониманием на слух чаще встречаются вне языковой среды и относительно редко возникают в языковой среде [1, с. 255]. Данные заключения позволяют говорить об иностранном языке как о «предмете изучения», «виде деятельности», но не «средстве коммуникации» в рамках родной страны.

Процесс овладения языком в стране его бытования и за её пределами может носить управляемый и неуправляемый характер. Управляемый характер подразумевает процесс овладения языком под руководством преподавателя, его отличает «плановность и системность», личностно-ориентированный подход преподавателя к организации обучения и отбору учебного содержания. Неуправляемый характер овладения языком проявляется в «интуитивном усвоении языка, осуществляемым в ходе социализации личности» [3, с. 66].

Если сравнивать степень эффективности управляемого и неуправляемого характера овладения иностранным языком, то результаты исследований трудностей, возникающих у людей, изучающих иностранный язык в языковой среде, свидетельствуют о следующем. Комбинирование процессов управляемого и неуправляемого овладения иностранным языком видится наиболее результативным. При этом учащиеся, имеющие уровень владения языком, к примеру, В2, получают возможность расширения словарного запаса с учетом узуса и качественного совершенствования всех видов речевой деятельности.

Вместе с тем, на начальном этапе изучения языка стихийная природа неуправляемого процесса овладения языком может оказаться деструктивной для учащегося, которому сложно инициировать коммуникацию при недостаточно развитой речевой компетенции. В данном случае можно говорить о возникновении барьера, препятствующего эффективному изучению и использованию иностранного языка.

Н.С. Брем по результатам исследования заключила, что наиболее частотным барьером, испытываемым студентами, которые пребывают в

языковой среде, является барьер, связанный с их компетентностью. К барьерам, связанным с компетентностью студентов, исследователь отнесла «неумение использовать учебные стратегии; низкий уровень общей культуры, отсутствие предыдущего опыта изучения иностранных языков» [1, с. 253]. Как результат, в условиях пребывания в среде, где изучаемый язык является активным и единственным средством общения, человек, не имеющий уровень речевой и компенсаторной компетенций, достаточный для достижения взаимопонимания, с высокой степенью вероятности не сможет решить повседневные задачи общения. Итогом может стать состояние стагнации и демотивации, из-за чего процесс достижения цели по приобретению способности осуществлять межличностное и межкультурное общение на изучаемом языке значительно осложняется.

Сказанное выше дает основание заключить, что наиболее результативными стилем и категорией решения рассматриваемой проблемы, является изучение иностранного языка в среде его бытования под руководством преподавателя. Данные условия дают обучающемуся возможность систематического получения начальных знаний (управляемое овладение), наиболее частотную их реализацию и восприятие в коммуникации на изучаемом языке, а также приобретение новых знаний в процессе иноязычного общения с носителями изучаемого языка (неуправляемое овладение).

Учащийся, изучающий иностранный язык на продвинутом уровне, также нуждается в навигации со стороны преподавателя. Это объясняется тем, что при неуправляемом овладении языком грамматические правила «не сообщаются и не отрабатываются сознательно» [2, с. 11]. «Они создаются человеком стихийно, как результат своего личного языкового опыта» [3, с. 67]. Поэтому, даже при наличии базовых знаний грамматики изучаемого языка, отсутствие знаний о специфике её проявления будет препятствовать совершенствованию способности осуществлять иноязычную коммуникацию.

Таким образом, можно заключить, что наибольшего успеха человек, изучающий иностранный язык, может добиться за счёт пребывания в социальном окружении, где данный язык является реальным средством общения. При этом наиболее эффективное усвоение основ изучаемого языка достигается за счёт комбинирования неуправляемого и управляемого характеров овладения языком.

Список литературы

1. Брем, Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее [Электронный ресурс] / Самарский научный вестник. – 2020. – №3 (32). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-barierov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-yazykovoy-srede-i-vne-ee> (дата обращения: 11.01.2024).
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Осиянова О.М. Лингвистическое образование и лингводидактика. – Оренбург: ОГУ, 2004. – 114 с.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТА В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Павлова И.Н.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Понятие «субъектная позиция студента» в самостоятельной учебной деятельности интерпретируется нами как внутренняя позиция личности, основанная на ценностном отношении к процессу познания, определении своего места и роли в нем.

Субъектная позиция студента - это, прежде всего, его ценностная позиция, которая выражается в устойчивой высокой мотивации, активном стремлении к познанию, осознании личностной значимости осуществляемой учебной деятельности, а также владении им эффективными способами ведения учебной деятельности, в опыте волевых усилий при достижении учебных целей, проявлении инициативы, креативной самостоятельности, высоком уровне рефлексии.

Ценностная позиция студента неразрывно связана с его ценностным самоопределением. Самоопределение представляет собой важный аспект процесса социализации личности, сущность которого определяется готовностью и способностью человека к соотнесению своих желаний, качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих, общества, к определенной жизненной и профессиональной позиции и реализации жизненной стратегии [7,8].

Самоопределение личности связывается с процессом выбора собственной позиции, жизненного пути, с решением жизненных проблем, проявлении избирательности, смыслов творчества, осуществлением поиска построения нравственной, подлинно человеческой жизни на осознанной основе, определением смысла жизнедеятельности, поведения [1,4].

Суть субъектной активности студента заключается в умении самостоятельно поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и грамотно управлять этим процессом в соответствии с задачей [2,5].

Критерием результативности организации самостоятельной учебной деятельности с применением информационных технологий выступает «угасающая помощь» со стороны преподавателя.

Современный преподаватель, работающий с использованием информационных технологий, выполняет совершенно иные функции, нежели это было раньше, а точнее, он:

- участвует в процессе передачи знаний и формирования компетенций студентов;

- участвует в процессе формирования социально-личностных компетенций, в подготовке выпускников к будущей карьере;
- участвует в процессе организации практико-ориентированной проектной деятельности студентов;
- участвует в организации научно-исследовательской работы студентов.

По мере накопления обучающимися знаний, роль преподавателя в управлении учебным процессом сводится к минимуму и заключается в определении общей цели. Консультирование студентов происходит посредством информационных технологий:

- индивидуальное консультирование по переписке и в диалоговом режиме (чат или прямой контакт);
- консультирование в режиме группового обсуждения («дискуссионный клуб по проблеме») проводится по определенной проблеме в форме чата для мини групп или форуме;
- тренинговые формы групповой работы, адаптирование к условиям взаимодействия в Интернете (помощь в самораскрытии, самопрезентации).

При таком взаимодействии с обучающимися преподаватель руководствуется основной ценностью – интересами развития личности студента.

Основные действия преподавателя направлены на формирование у студентов побуждающих мотивов к самостоятельной учебной деятельности, совместному определению целей на подготовительном этапе, контролирование, определение форм отчетности, объема работы, сроков выполнения, определение способа проведения консультаций, разработку оценочных критериев [3].

Важная функция преподавателя - поддержка студента в его деятельности: содействие его успешному поиску в море учебной информации, помощь в решении возникающих проблем и освоении объемной и разнообразной информации.

Преподаватель работает, в так называемой парадигме личностно-ориентированной педагогики, и руководствуется следующими установками в работе с обучающимися: открытостью своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрениям, доверию, как выражению внутренней личностной уверенности в возможностях и способностях учащихся [6].

Преподаватель не занимает центральную позицию в организации самостоятельной учебной деятельности студентов, однако, при необходимости оказывает помощь, консультирует.

Пассивная роль студента постепенно переходит в активную, значительно меняется характер взаимоотношений между ним и преподавателем. Педагогический процесс рассматривается как «система осознанных, согласованных отношений, действий и общения субъектов друг с другом, основанной на взаимопонимании и взаимной поддержке, направленных на достижение единой, значимой для всех цели (результатов)».

Кроме того педагогический процесс рассматривается, в первую очередь, как организация собственной деятельности студента [3].

Итак, активная позиция участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о главных субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты, представляя тандем равноправных субъектов учебного процесса.

К основным задачам преподавателя в условиях применения информационных технологий мы можем отнести:

- формирование мотивации учения;
- постановку целей и задач перед студентами;
- формирование и развитие компетенций;
- организационно-распорядительную деятельность по обеспечению учебного процесса;
- организацию взаимодействия между обучаемыми;
- получение обратной связи от обучаемых;
- текущий контроль процесса обучения, контроль качества знаний, умений, навыков, их оценка.

Иными словами, отношение преподавателя к студенту как к социально зрелой личности повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

Список литературы

1. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учебно-методическое пособие / Н.М. Борытко.- Волгоград, 2004.-120 с.
2. Витвицкая, Л.А. Развитие субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе / Л.А. Витвицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. – № 6.С.74 – 79.
3. Зимняя, И. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Винтер, В.А. Малахова, Т. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учеников. - М., 1980.- С.58.
4. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГПИ, 1996. – 188 с.
5. Линник, Е.О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е.О. Линник // Инновационные образовательные технологии.- 2013.- №4 (36). – С. 48-54.
6. Ломов Б.Ф. Педагогические исследования общения / Б.Ф. Ломов.- М.: Наука, 1985.- 344 с.
7. Новиков, А.М. Развитие «самости» студента (категориальный аспект) / А.М. Новиков // Высшее образование в России. – 2011. - №11.- С. 130 – 136.

8. Южанинова, Е.Р. Ценностное самоопределение студента университета в аксиосфере интернета: Автореферат дис. ...д-ра пед.наук – Оренбург, 2015. – 44 с.

ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Платова Е.Д., канд. пед. наук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

«Цифровая революция», произошедшая во всех сферах науки и деятельности человека, повлекла за собой ряд существенных изменений в способах мышления и образе жизни общества, его профессиональной дифференциации, которые уже не могут быть обратимы. Закономерно, что процесс цифровизации неизбежен и в сфере образования, более того, социальный заказ выдвигает требование развития у будущих специалистов ряда цифровых компетенций, набор которых с каждым годом расширяется и усложняется. Сюда относят [1]:

- умения, связанные с поиском, анализом, извлечением, организацией, систематизацией и хранением информации;

- способность осуществлять коммуникацию в цифровой среде, эффективно взаимодействовать и сотрудничать в сети (с учетом норм межкультурной коммуникации и сетевого этикета), участвовать в сетевых сообществах; распространять ресурсы и материалы с помощью онлайн-инструментов;

- умение создавать, редактировать и распространять новый контент при помощи различных программ (от обработки текста до изображений, видео и других мультимедийных продуктов); учитывать и работать с правами интеллектуальной собственности и лицензиями;

- способность обеспечивать защиту данных и цифровой идентификации, сознавать кибер-угрозы, существующие в сети;

- умение использовать технологии и обоснованно выбирать наиболее подходящие цифровые инструменты для решения профессиональных задач и др.

Данный список расширяется цифровыми компетенциями профессионального характера. Так, например, лингвисты-преподаватели должны знать существующие образовательные ресурсы (электронные словари, переводческие системы, образовательные платформы) и уметь создавать собственные (видео лекции, онлайн игры, викторины, квесты, тесты и др.); владеть цифровыми формами управления образовательным процессом, электронными образовательными системами (например, Moodle) [2]. Кроме того, немаловажным является умение грамотно использовать данные ресурсы в учебном процессе, сохраняя его логику, обеспечивая должный контроль, оценку и обратную связь, поддерживая баланс индивидуальной, парной и групповой работы, а также постоянно высокую мотивацию студентов к обучению.

Следовательно, подготовка будущих специалистов, обладающих таким набором цифровых компетенций, невозможна вне цифровой образовательной среды, вызывающей противоречивые точки зрения со стороны педагогов.

В традиционной трактовке понятие среда описывается как некое окружение индивида, оказывающее на него определенное воздействие.

«Образовательная среда» рассматривается в педагогике как образовательная структура (Г.А. Ковалев); как информационно-техническая база (О.А. Ильченко, Е.И. Ракитина, О.И. Соколова); как система условий, оказывающих влияние на развитие личности (С.Д. Деряба, В.А. Ясвин) [3, с. 43].

Следует отметить неразрывную связь понятия образовательной среды с образовательным опытом. Так, А.М. Корбут в отношении образовательного процесса идентифицирует среду с образовательной субъективностью, образовательной практикой, образовательной ситуацией [4].

Под цифровой образовательной средой понимается «комплекс отношений в образовательной деятельности, опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов» [5, с. 40].

При этом, говоря о цифровой образовательной среде мы не столько подразумеваем дистанционный формат обучения, сколько подчеркиваем разноплановость средств обучения, разнообразие ресурсов и форм взаимодействия студентов с преподавателем и между собой. В отношении формата обучения, следует отметить потенциал цифровизации в организации самостоятельной работы студентов для обеспечения смешанного обучения, подтвердившего свою эффективность в вузе. В данной связи исследователи особо выделяют такие возможности цифровой образовательной среды как гибкость и дифференцированность [6], позволяющие обучающимся выбирать собственный темп обучения и осуществлять тайм-менеджмент; широкий доступ к актуальной аутентичной информации в режиме реального времени; возможность визуализации информации, работы с гипертекстом и мультимедиа; организации сетевого иноязычного и межкультурного взаимодействия в соцсетях и мессенджерах для создания коммуникативной образовательной среды (Н. Д. Гальскова и З. Н. Никитенко) [7].

Использование цифрового образовательного пространства стимулирует появление новых образовательных технологий (интерактивные игры, веб-квесты, мнемотехники), способствует развитию образования через всю жизнь и академической мобильности, стирая пространственно-временные границы.

В то же время самостоятельная работа в цифровом пространстве требует от студентов высокой автономии (образовательной, ценностной, эмоциональной, поведенческой) [8]. Это требует дальнейших исследований и разработок в области автоматизации обратной связи, где это возможно. Особенно актуальна организация контроля произношения, письменной речи и устной речи.

Развитие дистанционных форм цифрового образования вызывает беспокойство ряда исследователей. Ученые отмечают риски, связанные с

академической честностью, интеллектуальной собственностью, безопасностью взаимодействия в Интернет-пространстве, технострессом и технотревожностью, появляющимися вследствие напряженного графика работы перед экраном (Р.С. Карлотто), снижением социальных навыков [9].

Таким образом, сегодня очевидна неизбежность процесса цифровизации образования. Все еще вызывая высокую обеспокоенность педагогов в контексте форм дистанционного обучения, цифровая образовательная среда обладает, тем не менее, большим исследовательским и образовательным потенциалом и обеспечивает высокую эффективность обучения иностранным языкам и культурам при смешанном формате в вузе.

Список литературы:

1. The Digital Competence Framework 2.0. An official website of the European Union. 2019. Режим доступа: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (дата обращения: 12.01.2024).

2. Сафуанов, Р.М. Цифровизация системы образования / Р.М. Сафуанов, М.Ю. Лехмус, Е.А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 116-121.

3. Платова Е.Д. Возможности кросскультурной образовательной среды в развитии умений интерактивного взаимодействия студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 2 (202). – С. 41-45.

4. Корбут, А.М. Образовательная среда как пространство культуропорождения / А.М. Корбут // Университет как центр культурного образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – С. 122–134.

5. Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – №2(63). – С. 36-41.

6. Бударина, А. О. Социопрагматический подход при обучении бакалавров лингвистики в условиях цифровой образовательной среды / А. О. Бударина, И. А. Короленко, А. А. Ворновская // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN122.pdf>

7. Гальскова, Н.Д. Цифровизация лингвистического образования: преимущества и риски / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 13-20.

8. Коряковцева, Н.Ф. Автономия изучающего иностранный язык в аспекте цифровизации образования / Н.Ф. Коряковцева // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 20-26.

9. Беломестнова, М.Е. Использование цифровых технологий в образовательной среде вузов: ресурсы и риски / М.Е. Беломестнова, И.Ю. Иванова, И.Н. Евтушенко, Б.А. Артеменко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – №1(42). – С. 14-18.

ВОЗМОЖНОСТИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Григорьев В.В., Платова Е.Д., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Стремительные изменения окружающего мира, появление все новых реалий и технологий требует постоянного обновления содержания образования, методов и подходов обучения. Так, в области преподавания иностранных языков и культур сегодня набирает популярность квест-технология.

Понятие «технология» активно обсуждается в отечественной педагогике уже несколько десятилетий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин и др.). Согласно ЮНЕСКО, педагогическая технология – «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [1].

К основным характеристикам педагогических технологий относят концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость.

Квест-технология относится к игровым технологиям, активно используемым в иноязычном образовании для развития коммуникативных умений.

Квест (от англ. "quest" – поиск) представляет собой игру, требующую решения задач для продвижения по сюжету. Сюжет может быть различным по содержанию. Это активность, способствующая развитию интеллекта и воображения участников, а также сплоченности команды.

В образовательном контексте, квест является специально организованным видом исследовательской деятельности, направленной на совместный поиск решения ряда учебных задач на основе рекомендуемых ресурсов и собственного опыта. Сегодня это распространенная альтернатива традиционной форме занятия.

В контексте обучения иностранному языку квест-технология обладает большим потенциалом, поскольку способна обеспечить высокий уровень интерактивности и вовлеченности учащихся. В отличие от традиционных методов обучения, квесты стимулируют активную языковую деятельность и самостоятельное исследование. Необходимость группового сотрудничества способствует развитию коммуникативных навыков и способности работать в команде, воспитанию личной ответственности.

Кроме того, образовательные квесты часто отличаются высокой технологичностью, требуя использования современных технологий, Интернет-

ресурсов, мобильных приложений и QR -кодов. Закономерно, что создание такой цифровой интерактивной образовательной среды, наличие игрового элемента и высокая динамичность могут способствовать повышению мотивации учащихся, их эмоциональной вовлеченности в процесс, активизировать внутреннюю потребность к высказыванию, создать необходимую ситуацию успеха.

Однако подготовка занятия в форме квеста отличается высокой трудоемкостью и требует высокой компетентности преподавателя. Содержание квеста может включать пройденный лингвистический материал, вплетенный в интересную для учащихся тематику.

Различают следующие виды образовательных квестов:

1. Веб-квест — это структурированное задание проблемного, часто исследовательского характера, предполагающее использование ресурсов сети Интернет для его решения. Подобный квест может охватывать одну или несколько учебных тем или даже быть междисциплинарным. Результатом деятельности учащихся при использовании веб-квеста может быть какой-то электронный продукт (ментальная карта, веб-страница, веб-сайт, электронный журнал и т.п. Преподаватель четко формулирует задачу, стоящую перед группой учащихся, распределяет роли и задания, определяет план работы каждого, предоставляет ресурсы, необходимые для их выполнения (например, ссылки на веб-сайты, программы), предъявляет критерии оценки результата работы. Работа над квестом требует навыков осуществления таких мыслительных операций, как анализ и синтез информации. Кроме того, работа с веб-квестом предполагает постоянную активность учащихся в процессе освоения новых знаний или обобщения и расширения имеющегося объема учебного материала. [3, 4]

Можно привести пример веб-квеста на тему “Путешествие по англоязычным странам”:

Ученики делятся на маленькие группы. Каждая группа получает страну (например, Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия) для исследования. Для сбора информации они используют образовательные сайты, видео, научные статьи, предложенные преподавателем. Для каждого учащегося определяется фокус исследования: культура, история, значимые места, интересные факты. Результатом такого веб-квеста может стать онлайн-газета, комиксы, викторина, составленная на основе изученного страноведческого материала и т.п. Заключительным этапом работы над веб-квестом является презентация и обсуждение его результата в учебной группе.

Этот веб-квест помогает развивать кругозор учащихся, навыки поиска информации, создания онлайн контента, критического мышления и сотрудничества учеников.

2. Медиа-квесты – образовательные квесты, основывающиеся на использовании медиаресурсов (фото, видео, мобильные приложения). К таким квестам можно отнести обучающие видео игры, мобильные приложения, а

также офлайн-мероприятия с использованием фото, видео ресурсов. Также как и другие типы образовательных квестов, медиа-квесты способствуют развитию навыков коммуникации, работы в команде, критическому мышлению [5].

Так, известным примером медиа-квеста является мобильное приложение Duolingo, предлагающее поэтапное изучение иностранного языка в виде решения ряда лингвистических задач. Процесс мотивации учащихся к дальнейшему обучению основан на постоянном использовании ситуации успеха, игрового элемента, постепенном усложнении материала. Сейчас набирает популярность использование социальных сетей и мессенджеров для создания образовательных медиа-квестов, например, ряда коммуникативных задач, решение которых приводит к конкретному результату.

По длительности квесты могут краткосрочными (от нескольких минут до нескольких часов) или долгосрочными (рассчитаны на более продолжительные периоды, от нескольких дней до нескольких недель); по количеству участников – групповыми или индивидуальными; по содержанию – моно- или межпредметными, а также различаться по структуре сюжета и доминирующей деятельности учащихся.

Таким образом квест – современная развивающаяся форма организации учебной деятельности, решающая ряд образовательных задач: развитие критического мышления и коммуникативных умений, способности работать в команде и принимать решения. Эти навыки особенно важны в современном обществе, где гибкость мышления и умение работать в разнообразных группах являются ключевыми факторами успеха. Квест-технология является новаторским подходом, который трансформирует традиционные методы обучения, делая процесс более интерактивным и захватывающим. Использование игровых элементов в образовательном процессе значительно увеличивает мотивацию учащихся, делая обучение более привлекательным и эффективным.

Список литературы:

1. Загрекова, Л.В. Педагогическая технология: теоретико-методологический аспект / Л.В. Загрекова // Наука и школа. – 2012. – №4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-teoretiko-metodologicheskii-aspekt> (дата обращения: 11.01.2024)
2. Игумнова, Е.А. Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. Режим доступа: <https://science-education.ru> (дата обращения: 11.01.2024)
3. Dodge, B. (2001). FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest. Режим доступа: <https://edisciplinas.usp.br> (дата обращения: 12.01.2024)
4. Нечитайлова, Е. В. Веб-квесты как методика обучения на основе интернет-ресурсов / Е.В. Нечитайлова // Проблемы современного образования.

– 2012. – №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-kvesty-kak-metodika-obucheniya-na-osnove-internet-resursov> (дата обращения: 13.01.2024).

5. Котова, И.Е. Медиа-квест как эффективная интерактивная технология для проведения online-мероприятий / И.Е. Котова. – 2020. Режим доступа: <https://s-ba.ru/conf-posts-2021-02/tpost/> (дата обращения: 13.01.2024).

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

**Поляков О.Г., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»**

В контексте выстраивания образовательного кластера университета была разработана концепция непрерывного лингвистического образования, построение системы которого призвано обеспечить преемственность различных ступеней через взаимосвязь между учебными заведениями всех типов. Именно в этом усматривается ключевое условие поступательного совершенствования образования в целом, включая обучение иностранному языку, воспитание и всестороннее развитие индивида посредством него на протяжении всей жизни [1].

На текущий момент на передний план выходят следующие направления совершенствования региональной системы непрерывного лингвистического образования, ядром и главной движущей силой развития которой является университет:

- усиление воспитательного и развивающего потенциала иностранного языка;
- формирование академических сообществ;
- поощрение многоязычия и учет вариативности языков;
- реализация возможностей применения искусственного интеллекта в работе педагога и в освоении нового языка обучающимися.

Остановимся подробнее на каждом из вышеупомянутых направлений совершенствования региональной системы непрерывного лингвистического образования.

1. Развивающий и воспитательный потенциал иностранного языка как школьного предмета и вузовской дисциплины отмечается многими исследователями, в особенности нейролингвистами, установившими, что умеющие говорить на двух и более языках имеют более «прокачанный» мозг, чем монолингвы [2, с. 75]. Актуальными для современной лингводидактики остаются вопросы, связанные с развитием памяти, воображения, логики, критического мышления и т.д., воспитания социально полезных качеств личности и конструктивного отношения к различным аспектам окружающей действительности [3]. Интересен в этой связи опыт внедрения краеведения в преподавание иностранного языка с целью патриотического и экологического воспитания школьников, использования предметно-языкового интегрированного обучения для профориентации старшеклассников [4] и повышения мотивации изучения иностранного языка студентами. Особое значение приобретает профильное обучение иностранному языку в школе и в университете [5], совершенствование лингвистической подготовки педагога [6],

разработка инновационных магистерских программ по прикладной лингвистике и лингводидактике [7].

2. Создание академических сообществ как коллективов обучающихся, разделяющих общие образовательные и научные ценности и у которых сформировано чувство принадлежности к учебному заведению и ответственности за совместную работу, призвано породить среду для эффективного научения новому языку и всестороннего личностного развития путем реализации индивидуальной образовательной траектории каждого. Такого рода среда позволяет также в полной мере реализовать принципы педагогики сотрудничества [8].

3. Поощрение многоязычия в образовании – веление времени и продиктовано необходимостью отвечать на его запросы, что обусловлено изменениями в языковом ландшафте мира в целом и страны в частности [9; 10]. В школах появляются дети мигрантов, в университете – студенты из разных стран мира. Если первые изучают русский язык, а также еще один иностранный (преимущественно английский) в школе и говорят на родном в семейном окружении, то последние, кроме родного, часто владеют одним или двумя иностранными языками (чаще всего английским и французским, реже – испанским и др.), между собой могут говорить на родном языке и изучают русский. Освоение образовательной программы в российских вузах допускает использование языков-посредников (например, английского или французского), тогда как выпускная квалификационная работа представляется к защите на русском языке. В этой связи актуальность приобретает изучение вопросов, во-первых, преподавания русского языка как неродного с учетом специфики родного языка обучающихся и знания ими других языков; во-вторых, распространения восточных языков (прежде всего, китайского и арабского) сначала в системе дополнительного образования, а впоследствии – в вузах и школах. Еще одной актуальной проблемой для исследования является учет вариативности языков (особенно английского) в их преподавании, в частности в обучении восприятию на слух иноязычной речи в ее национальном, региональном и социальном разнообразии, посредством вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность, задействования аудиовизуальных ресурсов, электронных корпусов, эксплуатации новых информационно-коммуникационных технологий.

4. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку становится одной из центральных тем лингводидактики, если не самой главной. Обращение педагогов и обучающихся к нейросети становится весьма распространенным явлением. Широкое распространение получает общение с ботом искусственного интеллекта ChatGPT, который может генерировать тексты разной сложности, помочь найти всякого рода информацию [11]. Все это будет способствовать созданию новой, более благоприятной образовательной среды, облегчению работы как педагога, так и обучающегося. При этом нужно учитывать, что современное состояние искусственного интеллекта далеко от идеального, а вопросы, связанные с

выявлением достоинств и недостатков его применения в изучении и преподавании иностранного языка, с поиском лингводидактических решений, пока еще мало исследованы.

В заключение заметим, что краткое рассмотрение основных направлений совершенствования региональной системы непрерывного лингвистического образования позволило нам обозначить лишь контуры дальнейшего исследования большого количества вопросов, некоторые из которых уже разрабатываются молодыми преподавателями-исследователями университета.

Список литературы

1. Поляков О.Г. Актуальные аспекты непрерывного лингвистического образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2007. – № 2 (12). – С. 64-69.

2. Хлюстова Я. Поймать вавилонскую рыбку: Человеческий мозг, нейронные сети и изучение иностранных языков. – М.: Альпина нон-фикшн, 2024. – 248 с.

3. Гураль С.К., Поляков О.Г., Алексич Е.В. Развивающий и воспитательный потенциал иностранного языка: лингвометодическое наследие Р.П. Мильруда (1948–2020) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – №5. – С. 1142-1150. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1142-115>

4. Поляков О.Г., Белоусов А.С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. №5. С. 64-71.

5. Поляков О.Г. Профильное обучение иностранному языку: цель, содержание, принципы // Иностранные языки в школе. – 2023. – №5. – С. 27-31.

6. Поляков О.Г. Роль лингвистических дисциплин в подготовке учителя / преподавателя иностранных языков // Стратегии профессиональной подготовки учителя иностранных языков в новых образовательных условиях: сб. науч. ст. по мат-лам IV Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.А. Аристархова. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2023. – С. 160-164.

7. Polyakov O.G. Designing a master's degree programme in applied linguistics and language teaching // Fundamental Science and Technology – Promising Developments: XXXIII international academic conference proceedings. – Bengaluru, Karnataka: Pothi.com, 2023. – P. 77-80.

8. Ивченко М.И., Поляков О.Г. Развитие студенческого сообщества как способ совершенствования изучения иностранного языка // Язык и культура. – 2022. – №60. – С. 176-200. – <https://doi.org/10.17223/19996195/60/10>

9. Гураль С.К., Конева Е.В., Поляков О.Г. Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – №3 (3). – С. 9-12.

10. Исакова Л.Д. Многообразие языков в их вариативности: монография. – М.: Проспект, 2022. – 176 с.

11. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта: кол. монография / П.В. Сысоев, О.Г. Поляков, М.Н. Евстигнеев и др.; под ред. П.В. Сысоева. – Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. – 132 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧЭНЬЮЙ В ПОЭМЕ А. БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Пороль П.В., канд. филол. наук,

Пороль О.А., д-р филол. наук

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Изучение поэзии Серебряного века в рецепции китайского перевода – одна из наиболее актуальных проблем современного литературоведения. Известно, что поэзия Серебряного века сложна для восприятия не только иноязычного, но и русского читателя из-за синтеза многих культур, к которым были приобщены поэты этого периода. «Многострунная культура» создавала особое видение мира в собственно поэтических и переводческих текстах. Поэтический переводческий текст стал синтезом слова, музыки, живописи, в нём отразилось «всё мировое поэтическое многоголосие» [1]. Неудивительно, что перевести поэтические тексты Серебряного века на китайский язык стало непростой задачей.

Одной из наиболее интересных особенностей китайского перевода поэмы А. Блока «Двенадцать» на китайский язык стало использование переводчиком (1) чэньюй. Чэньюй (成语 chéngyǔ) – устойчивое фразеологическое сочетание, идиома (чаще четырехсловная).

Задачей настоящего исследования стало проследить особенности использования переводчиком чэньюй при переложении поэмы А. Блока «Двенадцать» на китайский язык, а также обратиться к семантике исследуемых чэньюй в китайском языке.

Первая, рассматривая нами чэньюй, звучит как 舞文弄墨 (wǔwén nòngmò), что означает «заниматься словесным жонглированием». В поэме Блока «Двенадцать» она употреблена переводчиком Чжэном Тиу, чтобы передать значение слова «вития»:

Поэма А. Блока «Двенадцать»
на китайском языке

这是谁? ——长长的头发
Кто это? Длинные волосы
说话还压低了嗓门儿:
Говорит низким голосом:
——叛徒!
– Предатели!
——俄罗斯给断送啦!
– Россию погубили! (Россия

Оригинальный текст поэмы

А это кто? – длинные волосы
И говорит вполголоса:
– Предатели!
– Погибла Россия!

утрачена)

这肯定是雄辩家——

Непреренно оратор (ритор) –

舞文弄墨的人…… [3]

Тот, кто занимается словесным
жонглированием

(перевод авторов статьи)

Должно быть, писатель –

Вития... [2]

Обратимся к семантике чэньюй 舞文弄墨 (wǔwén nòngmò). Первоначально эта идиома означала намеренное ложное толкование закона с целью мошенничества. Это значение сохраняется и в современных словарях: фальсифицировать, извращать текст. Впервые в значении «заниматься словесным творчеством» встречается в романе Ло Гуаньчжуна «Троецарствие» (2). Это второе значение идиомы 舞文弄墨 (wǔwén nòngmò) – «излагать свои мысли на бумаге», «заниматься литературным творчеством».

Следующая чэньюй в поэме А. Блока на китайском языке – 大腹便便 (dàfù piánpian), что означает «толстобрюхий», «толстопузый». Обратимся к тексту:

Поэма А. Блока «Двенадцать» на
китайском языке

Оригинальный текст поэмы

记得你从前可不一般,
Помнится, что раньше ты был не
такой,

走起路来大腹便便,

Ходил с набитым брюхом,

肚子上的十字架

Крест на животе

对着大家亮闪闪。 [3]

Сверкает перед народом

(перевод авторов статьи)

Помнишь, как бывало

Брюхом шел вперед,

И крестом сияло

Брюхо на народ? [2]

В этих строках А. Блок передает просторечный голос революционного народа, что тонко подметил переводчик, используя идиому 大腹便便 (dàfù piánpian), которая в китайском языке относится к просторечиям. Идиома взята из книги династии Сун «太平广记» («Императорская энциклопедия эпохи Тайпин»). Однако, несмотря на просторечный окрас, идиома 大腹便便 (dàfù piánpian) восходит к любопытной истории и имеет еще один подтекст. Во времена династии Восточная Хань при императоре Хуане в уезде Чэньлю жил ученый по имени Бянь Шао. Он не стал государственным чиновником и преподавал сотням учеников. Бянь Шао был очень талантлив и красноречив, но имел слабость – любил подремать. Он был тучным человеком с большим

животом, и ученики находили весьма забавным наблюдать, как он дремлет. Однажды, Бянь Шао неожиданно пробудился, когда ученики, шутя на нем, распевали сочиненную песенку: «У Бянь Шао большой живот, ему лень учиться, он хочет только спать». Возмущившись, Бянь Шао напомнил ученикам слова Конфуция: «Если учителя можно высмеивать, что тогда еще можно сказать?» и ответил, что в его животе – вся конфуцианская классика.

Используя данную идиому, Чжэн Тиу словно обращается к ее истории, которая не только носит просторечный оттенок, но и заставляет задуматься о почтительности: неслыханное дело – смеяться над учителем, неслыханное дело смеяться и над священником.

Далее чэньюй встречается при описании портрета Петрухи:

Поэма А. Блока «Двенадцать» на
китайском языке

Оригинальный текст поэмы

——喂，同志，你怎么不高兴？

– Что, товарищ, ты не весел?

– Эй, товарищ, ты почему
нерадостный?

——喂，朋友，你慌个啥？

– Что, дружок, оторопел?

– Эй, друг, ты что в
замешательстве?

——

– Что, Петруха, нос повесил,

喂，彼特鲁哈，为何垂头丧气？

– Эй, Петруха, почему повесил
голову и пал духом?

莫非你是可怜卡奇卡？ [3]

Или Катьку пожалел? [2]

Неужели ты жалеешь Катьку?

(перевод авторов статьи)

Чэньюй 垂头丧气 (chuítóu sàngqì) переводится также как «удручённый», «понурий» и восходит к сочинению философа эпохи Тан Хань Юя (3). В работе 《送穷文》 («Очерк прощания с бедностью») он использует это выражение для описания облика хозяина: «主人于是垂头丧气，上手称谢。」 («Хозяин дома благодарил, удрученно склонив голову»).

Следующая интересная для интерпретации идиома – 无家可归 (wújiā kěguī), которая переводится как «не иметь крыши над головой»; «бездомный», «бродяга». В тексте поэмы она используется для описания пса:

Поэма А. Блока «Двенадцать» на
китайском языке

Оригинальный текст поэмы

前面——是冰冷的积雪，
Впереди – мерзлый снежный

Впереди – сугроб холодный,

покров,

——谁在雪堆里？快出来！

– Кто в сугробе? Скорее выходи!

只有一条无家可归的饿狗

Только голодная бездомная

собака

在后边一瘸一拐…… [3]

Позади ковыляет…

(перевод авторов статьи)

– Кто в сугробе – выходи?

Только нищий пес голодный

Ковыляет позади… [2]

Идиома 无家可归 (wújiā kěguī) также известна из романа Ло Гуаньчжуна «Троецарствие» (4). Используя идиому 无家可归 (wújiā kěguī), Чжэн Тиу подчеркивает бездомность пса, и через этот образ – бездомность, бесприютность разоренной страны. В тексте поэмы усеченно (без третьего иероглифа) упомянута еще одна идиома, характеризующая «пса безродного» – 丧家之犬 (sàng jiā zhī quǎn), которая переводится как «бездомный пес», «бесприютный».

Обратимся также к идиоме 街头巷尾 (jiētóuxiàngwěi), которая означает «на всех перекрестках и переулках», «по всему городу» и использована для перевода фразы «в переулочки глухие»:

Поэма А. Блока «Двенадцать» на
китайском языке

他们把自己的钢枪

Они свои винтовки

对准了看不见的敌人，

Нацеливают на невидимого

врага,

对准了大雪纷飞

На летящий большими хлопьями

снег,

和寂静无声的街头巷尾，

И в мертвую тишину всех
перекрестков и переулков,

对准了厚得拔不出脚的

И в глубокие – не вытащить ноги
毛茸茸的雪堆…… [3]

Пушистые сугробы…

(перевод авторов статьи)

Оригинальный текст поэмы

Их винтовочки стальные

На незримого врага…

В переулочки глухие

Где одна пылит пурга…

Да в сугробы пуховые –

Не утянешь сапога… [2].

Идиомой 街头巷尾 (jiētóuxiàngwěi), которая означает «на всех перекрестках и переулках», Чжэн Тиу акцентирует масштабность происходящего, подчеркивает, что события, описанные в поэме, охватили и заполнили собой всё возможное для человека пространство.

Создавая на китайском языке образ Иисуса Христа, который «неожиданно» появляется в конце поэмы, Чжэн Тиу использует идиому 刀枪不入 (dāo qiāng bù rù), которая переводится как «неуязвимый»:

Поэма А. Блока «Двенадцать» на
китайском языке

Оригинальный текст поэмы

他们就这样迈着雄健的脚步——
Так они идут широким шагом
бодрой походкой –
身后——是一条饿狗，
Позади – голодная собака，
前面——一个刀枪不入的人
Впереди – неуязвимый человек
被纷飞的暴风雪遮住，
Плотно укрытый носящейся в
воздухе вьюгой，
踏着晶莹的雪花，
Ступая сверкающими
снежинками，
迈着轻柔的脚步，
Шагая мягкой походкой，
戴着白玫瑰的花环，
В венке из белых роз，
把血红的旗帜挥舞，
Размахивая кроваво-красным
флагом，
前面——是耶稣基督。 [3]
Впереди – Иисус Христос.
(перевод авторов статьи)

... Так идут державным шагом –
Позади – голодный пес，
Впереди – с кровавым флагом，
И за вьюгой невидим，
И от пули невредим，
Нежной поступью надвьюжной，
Снежной россыпью жемчужной，
В белом венчике из роз –
Впереди – Иисус Христос [2].

Используя идиому 刀枪不入 (dāo qiāng bù rù) Чжэн Тиу, добавляет «человек», называя Иисуса Христа «неуязвимым человеком», что, конечно, противоречит русской традиции, где Иисус Христос именуется Богочеловеком. Заметим, что в оригинале поэмы А. Блока именованья «человек» нет.

В китайском тексте поэмы А. Блока «Двенадцать» также упоминаются и другие чэньюй. Например, 天不怕地不怕 (tiān bù pà dì bù pà) – «не бояться ни неба, ни земли» («ничего не бояться») – для перевода выражения «удаль

бедовая» при описании Катьки: «– Из-за удали бедовой / В огневых ее очах» [2]; 能说会道 (néng shuō huì dào) «бесперывно», «болтать без остановки» передает характеристику Ваньки – «речист»: «Вот так Ванька – он плечист! / Вот так Ванька – он речист!» [2]; для характеристики речи Ваньки также использована чэньюй 滔滔不绝 (tāotāo bùjué), которая переводится как «болтать без остановки»: «Катьку-дуру обнимает, / Заговаривает...» [2] и другие.

Изучение переводов произведений Серебряного века на китайский язык – необходимый шаг для развития транскультурной рецепции литературы России и Китая. Осознание того, как переданы тексты русской культуры в поэтическом переводе на китайский язык, позволяет приблизиться к образу мыслей китайского народа и его восприятия России в целом. Удачный перевод часто становится хорошей интерпретацией первоисточника (а иногда и самостоятельным произведением) и раскрывает новые смыслы. В переводе Чжэна Тиу таких смыслов много и заключены они не только в использовании чэньюй, но в самой подаче текста, идущей не только от буквального подстрочного слова, но от самой атмосферы – к слову.

Примечания

- (1) В исследовании рассматривается перевод поэмы А. Блока «Двенадцать» на китайский язык Чжэна Тиу – доктора наук, профессора Шанхайского университета иностранных языков, директора Института литературных исследований Шанхайского университета иностранных языков.
- (2) В романе «Троецарствие» Ло Гуаньчжун сказал: «岂亦效书生，区区于笔砚之间，数黑论黄，是舞文弄墨而已乎?» («Как я могу подражать ученому, который пером и чернилами говорит о мире?»).
- (3) Хань Юй (韩愈, 768-824) – китайский философ, историк, поэт и каллиграф эпохи Тан. Создатель бессюжетной ритмической прозы.
- (4) «操闻报大惊曰：“兖州有失，使吾无家可归矣，不可不亟图之！” («Цао Цао был потрясен, когда получил известие: “Наша армия потеряла Яньчжоу, оставив нас без дома”»).

Список литературы

1. Ахматова А.А. Дыхание песни: Книга переводов / Сост. и примеч. В. Бояринова; Послесл. В. Цибина. – М.: Советская Россия, 1988. С. 320.
2. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. Т. 5. Стихотворения и поэмы (1917-1921). Российская академия наук, Институт мировой литературы им. А.М. Горького, Институт русской литературы (Пушкинский дом). М.: Наука, 1999. С. 7-20.

3. 勃洛克 叶赛宁诗选 (Bo luoke yesaining shi xuan) «Антология поэзии А. Блока и С. Есенина» / 翻译: 郑体武 郑铮 (Zheng Tiwu Zheng Zheng), 北京: 人民文学出版社, 1998年10月第一版. 页 232-250.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС» В ВУЗЕ

Проваторова О. Н., канд. филол. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Программа бакалавриата по направлению подготовки 45.03.01 Филология (Русский язык и литература) предполагает изучение дисциплины «Современный литературный процесс». Курс «Современный литературный процесс» является продолжением общего базового курса «История русской литературы» и заканчивает курс изучения русской литературы. Его цель заключается в том, чтобы дать общее представление о развитии русской литературы конца XX – начала XXI века (до 2010-х гг. и далее), современной литературы, в единстве литературного, социокультурного, философского, исторического аспектов; сформировать ценностное отношение к изучению современной русской литературы данного периода. Задачи данного курса:

1) дать представление о писателях и лучших достижениях литературы – прозы, драматургии, поэзии – конца XX – начала XXI века (до 2010-х гг. и далее) с учетом воздействия общественно-политической ситуации на историко-литературный процесс;

2) выработать у студентов четкую систему представлений о закономерностях и специфике развития современного литературного процесса, движении жанров и жанровых форм, своеобразии писательских индивидуальностей, проблематике и поэтике литературных текстов современных авторов;

3) помочь обучающимся освоить рекомендуемые художественные тексты, критическую литературу, учебные пособия и научные исследования, углубить и усовершенствовать навыки анализа и интерпретации современных литературных текстов.

Характерная особенность нашей современной жизни – ее стремительный темп и лавинообразная информация, ставящая читателя в условия жесткого выбора между огромным количеством газет, журналов и книг. Все это накладывает отпечаток на содержание и характер современной прозы.

Современная литература следует классическим традициям: произведения нового времени опираются на идеи реализма, модернизма, постмодернизма; но, с точки зрения многогранности, является особенным явлением в литературном процессе.

Художественная литература XXI века стремится отойти от жанровой предзаданности, вследствие чего канонические жанры становятся маргинальными. Классические жанровые формы романа, новеллы, повести практически не встречаются, они существуют с не характерными им

признаками и часто содержат в себе элементы не только разных жанров, а и смежных видов искусства. Известны формы киноромана (А. А. Белов «Бригада»), филологического романа (А. А. Генис «Довлатов и окрестности»), компьютерного романа (В. О. Пелевин «Шлем ужаса»). Таким образом, модификации сложившихся жанров приводят к образованию уникальных жанровых форм, что обусловлено прежде всего обособлением художественной литературы от массовой, несущей жанровую определенность.

Современную литературную ситуацию можно охарактеризовать по нескольким позициям:

1) в силу специфики литературного XX века, когда поле литературы нередко совмещалось с полем власти, частью современной литературы, особенно в первое постперестроечное десятилетие, стала так называемая «возвращенная» литература (в 80-90-е гг. вернулись к читателю роман Е. Замятина «Мы», повесть М. Булгакова «Собачье сердце», «Реквием» А. Ахматовой и мн. др. тексты);

2) вхождение в литературу новых тем, героев, сценических площадок (например, сумасшедший дом как место обитания героев пьесы В. Ерофеева «Вальпургиева ночь, или Шаги командора»);

3) преимущественное развитие прозы по отношению к поэзии (долгое время было принято говорить об упадке в современной поэзии);

4) сосуществование трех художественных методов, которые по логике вещей должны сменять друг друга: реализма, модернизма, постмодернизма.

В нашей критике есть разные точки зрения на современный литературный процесс и самое предназначение литературы. Так, Андрей Немзер уверен, что литература выдержала испытания свободой и последнее десятилетие было «замечательным». Критик выделил тридцать имен русских прозаиков, с которыми он связывает плодотворное будущее нашей литературы. Е. Шкловский определяет современную литературу как «бесприютную», а поэт Ю. Кублановский и вовсе призывает отказаться от знакомства с ней. Татьяна Касаткина в статье «Литература после конца времен» утверждает, что единой литературы сейчас нет, а есть «клички и фрагменты». Причина таких диаметрально противоположных характеристик в том, что мы имеем дело с живым процессом, который создается на наших глазах и, соответственно, не может быть однозначно и полно оценен.

Для качественного преподавания дисциплины на кафедре русской филологии и методики преподавания русского языка были разработаны учебные пособия – «Основные тенденции современного литературного процесса: практикум» и «Основные тенденции современного литературного процесса: хрестоматия», которые построены в соответствии с программой дисциплины «Современный литературный процесс» и могут быть использованы для организации как аудиторной, так и самостоятельной (в том числе дистанционной) работы обучающихся. Автором была предпринята попытка охватить современный литературный процесс по возможности широко, в пособии разработаны и представлены следующие разделы: «Общая

характеристика современного литературного процесса», «Феномен женской прозы в новейшей русской литературе», «Современная лагерная проза», «Интерпретация темы деревни в современной русской литературе», «Современная военная проза», «Современная русская драматургия и театр», «Современная русская поэзия. Главные тенденции», «Литература и сетература», «Массовая литература в современном русском литературном процессе», «Материалы для самоподготовки к итоговому контролю».

Хрестоматия построена в соответствии с программой дисциплины «Современный литературный процесс» и учебным пособием «Основные тенденции современного литературного процесса», что определило ее содержание и наполнение. В каждый раздел включены художественные тексты, без которых, по мнению автора, невозможно представить современный литературный процесс – В. Пелевина, П. Санаева, А. Жолковского – дающие представление о направлениях современного русского постмодернизма; О. Славниковой, Л. Улицкой – характеризующие феномен женской прозы в новейшей русской литературе; З. Прилепина, В. Шаламова – определяющие ракурс современной лагерной прозы; Т. Кибирова, А. Дмитриева, А. Иванова – разрабатывающих тему деревни в современной русской литературе; Е. Даниленко, И. Бояшова – представляющих уникальную современную военную прозу; Е. Гришковца, А. Метелькова, М. Угарова – знаковых современных русских драматургов; Д. Пригова, Т. Кибирова, О. Седаковой и др. – удивительных русских поэтов, представляющих разные направления современной поэзии.

Особого внимания заслуживает раздел «Донбасская поэзия как уникальное явление современной литературы», который представлен поэтическими текстами, рожденными в окопах поэтами-воинами, каждый из которых добавил свой голос к звучанию новой поэтической эпохи, отмеченной величайшим трагизмом – Анны Ревякиной, Ольги Старушко, Егора Воронова (позывной Егор), Олега Миронова (позывной Макаревич), Марии Ватутиной, Ивана Асвальда (позывной Пумба), Алексея Шмелева и других.

Например, стихотворение **Ольги Старушко «Объятия»:**

Сегодня меня схоронили
в Луганске, на Острой могиле.

Акации ангельской кущи
под солнцем всё слаще, всё гуще.
Обнимемся, родина, всласть.
Так днём долгожданного мая
любимых своих обнимают,
что катятся слёзы из глаз.

Запомни, чего мы хотели:
прогнать непроглядную темень,

любить — и остаться людьми.
Я землю сжимаю в объятьях,
ни пяди её не отдав им.
Попробуй теперь отними.
2022

Олег Миронов – позывной Макаревич

(Служит в рядах Народной милиции ДНР. Участвовал во взятии Мариуполя, был трижды ранен).

Мир умеренных кончился –
файерами сердца в пламя!
Время в испуге скорчилось,
и снова горит над Европой
Победное
Красное
Знамя.
Мы пролили кровь,
мы выпили горькую чашу,
когда сами назвали Россию
не «Русью»,
а «Рашкой».
Вперед, танкисты!
Вперед, пехота!
Мы снова из тех,
кто прибывает свой щит на ворота.
2022

Студенты должны проанализировать представленные современные поэтические тексты и дать ответы на следующие вопросы и выполнить задания:

- какие образы и мотивы являются основными в представленных текстах?

- найдите в стихотворениях метафоры войны;
- можно ли назвать донбасскую поэзию гражданской?
- можно ли развести по гендерному аспекту данные тексты, есть ли отличия в представленных в них темах, проблемах, мотивах, образах войны, жизни, смерти и др.?

- найдите дополнительную информацию о поэтах, стихотворные тексты которых посвящены СВО, расскажите об их творчестве, прочитайте и проанализируйте на практическом занятии стихотворение одного из них (творческий путь автора, основные этапы; основные мотивы лирики, тематика, проблематика; специфика и формы авторепрезентации лирического героя; образы стиха, изобразительно-выразительные средства, стиховая организация и др.; разработайте свои задания и вопросы для анализа текста);

- соотнесите тексты авторов донбасской поэзии с поэтическим наследием поэтов Великой Отечественной войны (О. Берггольц, К. Симонов, А.

Твардовский и др.), найдите общее и различное в темах, проблемах, мотивах, образах и др.

- напишите эссе на тему: «Мы все заражены воздушно-капельной тревогой...» (Н. Хаткина). Катарсическая трагедия, выраженная в современном поэтическом слове».

Хрестоматия сопровождается заданиями к представленным прозаическим и поэтическим текстам, списком источников и электронных ресурсов.

Данные учебные пособия помогут студенту-филологу осознать взаимосвязь современного художественного произведения и историко-культурного контекста конца XX – начала XXI века, а также роль художественной литературы в развитии общественного сознания на современном этапе, наметить литературные и культурные тенденции современности, что позволит увидеть русскую литературу в динамическом развитии и осознать перспективы современной русской литературы и ее важнейшую роль в русской культуре начала XXI века.

На наш взгляд, актуальными проблемами изучения дисциплины «Современный литературный процесс» в вузе являются, во-первых, проблемы с определением временных рамок изучаемого периода русской литературы, во-вторых, сложности с подбором корпуса изучаемых авторов и текстов, поскольку определить эстетическую ценность художественного произведения достаточно не просто, а также недостаток учебников и учебных пособий по изучаемой дисциплине. Кроме того, необходимо учитывать воздействие современной общественно-политической ситуации на историко-литературный процесс, поскольку важно сформировать у студентов-филологов системное представление о современном русском литературном процессе; дать знание основных событий отечественной литературной жизни последних трех десятилетий в широком историко-политическом и культурно-эстетическом контексте; познакомить студентов с течениями и тенденциями текущей словесности, творчеством ведущих поэтов, прозаиков, драматургов, с состоянием современной литературно-художественной критики.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННО-СМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Пыхтина Ю.Г., д-р филол. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Задача целенаправленного и систематического формирования умений информационно-смысловой переработки различных текстовых источников сегодня стоит не только перед учителями русского языка и литературы. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утвержденном приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 года [1], а также в Приказе Минпросвещения России от 12.08.2022 N 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413» [2], навыки анализа, систематизации и интерпретации информации различных видов и форм представления относятся к универсальным учебным познавательным действиям. В настоящей статье на материале художественных текстов мы расскажем о некоторых стратегиях, которые можно использовать на уроках при работе с текстовой информацией.

Наиболее универсальной стратегией, применимой к любой предметной области, является **«послойный» информационный анализ**. О видах информации, «закодированной» в тексте, писали в своё время И.Р. Гальперин [3], З.Н. Клычникова [4], Н.В. Кулибина [5] и др. Воспользуемся классификацией Н.В. Кулибиной, которая, говоря об информативности текста, выделяет *фактуальную* (фактическую) информацию, т.е. сведения о фактах – объектах, явлениях, событиях внешнего (реального) или воображаемого мира; *эмотивно-побудительную* (передача в тексте чувств, переживаний, эмоциональных состояний, побуждений и пр., присущих как автору, так и героям произведения; *оценочную (или аксиологическую)*, т.е. отражение в тексте ценностных ориентиров, морально-нравственных, эстетических, социально-политических и иных, присущих как героям произведения, так и его автору; *концептуальной*, т.е. связанной с авторским замыслом, или концептом, в котором отражены авторские мотивы, интенции и т.п. [5].

Покажем на конкретном примере, как можно использовать данную стратегию на материале небольшого фрагмента из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». Просим учащихся подчеркнуть ключевые слова, которые указывают на конкретные факты, упоминаемые в тексте.

2. Что, Петр, не видать еще? – спрашивал 20-го мая 1859 года, выходя без шапки на низкое крылечко постоянного двора на *** шоссе, барин лет сорока с небольшим, в запыленном пальто и клетчатых

панталонах, у своего слуги, молодого и щекастого малого с беловатым пухом на подбородке и маленькими тусклыми глазенками.

«Верхний», фактуальный, слой информации – имя слуги (Петр), время, в которое разворачиваются события в романе (20-е мая 1859 года), возраст барина (лет сорока с небольшим), примерный возраст слуги (молодой мальчик). Насколько эта информация важна для понимания романа, обсудим с ребятами в ходе дальнейшего анализа произведения.

Продолжаем работать с этим же фрагментом и просим найти ключевые слова, которые указывают на чувства, переживания, эмоциональное состояние героев (эмотивно-побудительный слой)

3. Что, Петр, не видать еще? – спрашивал 20-го мая 1859 года, выходя без шапки на низкое крылечко постоялого двора на *** шоссе, барин лет сорока с небольшим, в запыленном пальто и клетчатых панталонах, у своего слуги, молодого и щекастого малого с беловатым пухом на подбородке и маленькими тусклыми глазенками.

Выделенные слова говорят о том, что барин (пока мы даже не знаем его имени) кого-то с нетерпением ждет, по всей вероятности, он не первый раз выбегает на крыльцо постоялого двора, чтобы спросить у слуги: «Не видать еще?». Вероятно, что он не смог ждать сидя дома, выехал навстречу (на постоялом дворе на *** шоссе), торопился (в запыленном пальто).

Далее находим оценочную информацию, «спрятанную» в тексте.

4. Что, Петр, не видать еще? – спрашивал 20-го мая 1859 года, выходя без шапки на низкое крылечко постоялого двора на *** шоссе, барин лет сорока с небольшим, в запыленном пальто и клетчатых панталонах, у своего слуги, молодого и щекастого малого с беловатым пухом на подбородке и маленькими тусклыми глазенками.

Оценка здесь касается слуги Петра, рисуя портрет которого, И.С. Тургенев отмечает лишь несколько деталей, слова «щекастый мальчик с маленькими тусклыми глазенками» явно указывают на то, как неприятен этот «мальчик».

Наконец, подчеркиваем слова, так или иначе связанные с авторским замыслом (концептуальный слой)

5. Что, Петр, не видать еще? – спрашивал 20-го мая 1859 года, выходя без шапки на низкое крылечко постоялого двора на *** шоссе, барин лет сорока с небольшим, в запыленном пальто и клетчатых панталонах, у своего слуги, молодого и щекастого малого с беловатым пухом на подбородке и маленькими тусклыми глазенками.

Далеко не каждый ученик может справиться с подобным заданием, поскольку, на первый взгляд, взятый нами фрагмент экспозиции романа малозначителен. Однако концептуальная информация «закодирована» в указанной точной дате описываемых событий. Этим автор показывает актуальность поднятых в произведении проблем, ведь роман создавался «по горячим следам» в 1860-1861 годах, герои его современники, а базаровский нигилизм – весьма модное в то время увлечение молодежи.

Подобным «препарированием» текста нет необходимости заниматься постоянно, однако данная стратегия, безусловно, развивает навыки внимательного и осмысленного чтения.

Еще одна эффективная стратегия – **привлечение фоновых знаний**. Весьма часто приходится сталкиваться с тем, что ученики, прочитав текст произведения, затрудняются ответить, о чем или о ком он. Например, большинству школьников непонятно содержание знаменитого стихотворения А.А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям...», если не предоставить им информацию, находящуюся за пределами текста. Стихотворение входит в цикл «В Царском селе» – это подсказывает учащимся, что «смуглый отрок», наверное, юный Пушкин, а акцентирование внимания на строчках «И столетие мы лелеем / Еле слышный шелест шагов» и дате создания стихотворения (1911 год) утвердит их в этом мнении. Так, возникшие ассоциации подтверждаются фактами (Царскосельский лицей был создан в октябре 1811 года, и ровно через столетие А.А. Ахматова пишет этот текст).

Более объемная экстралингвистическая информация необходима будет в ходе анализа стихотворения «Москве» М.И. Цветаевой. Потребуется вспомнить целый ряд исторических фактов (взятие Москвы Лжедмитрием, перенос столицы из Москвы в Петербург, раскол русской церкви, пожар Москвы 1812 года, революционные события 1917 года), а также произведения изобразительного искусства (картину В.И. Сурикова «Боярыня Морозова»). Для более глубокого понимания текста целесообразно привлечь иллюстративный материал.

Нередко приходится использовать при работе с художественным текстом стратегию **воссоздание читательских представлений**. В рассмотренном нами стихотворении А.А. Ахматовой «Смуглый отрок бродил по аллеям...» данная стратегия необходима для понимания последней строфы. Предлагаем учащимся представить описанную картинку. В этом помогут наводящие вопросы: «Когда мы чувствуем, что нам колко?», «Если бы вам представилась возможность понаблюдать со стороны за юным Пушкиным, в какой позе вы бы его представили? Опирайтесь на следующие строчки: "Иглы сосен густо и колко / Устилают низкие пни... / Здесь лежала его треуголка / И растрепанный том Парни"».

Читательское воображение поможет и в понимании весьма сложных метафорических текстов В.В. Маяковского. Например, не обойтись без данной стратегии, когда читаешь следующие строчки: «Любит? не любит? Я руки ломаю / и пальцы разбрасываю разломавши / так рвут загадав и пускают по маю / венчики встречных ромашек». Стоит только представить это старинное гадание, сразу становится понятна сила любви лирического героя, готового рвать и разбрасывать собственные пальцы, чтобы поскорее узнать, взаимно ли чувство.

К этому же стихотворению применима ещё одна интересная стратегия – **стилистический эксперимент**. Сначала следует обратить внимание на смешение стилей в самом стихотворении. Поэт дважды по-разному указывает

на далеко не юный возраст лирического героя: «Пускай седины обнаруживает стрижка и бритье / Пусть серебро годов вызванивает уймою». Несколько официальное «седины обнаруживает стрижка и бритье» рядом с поэтическим «серебро годов» – явный намек на традиционное осуждение со стороны общества пылких чувств у зрелого мужчины (ср. «седина в бороду, бес в ребро»). А далее делаем акцент на столкновении лексики церковной «надеюсь», «верую», «вовсеки» и оксюморонной фразы «позорное благоразумие» и просим заменить слова высокого стиля на нейтральные, а эпитет «позорное» на более подходящий к слову «благоразумие». Наблюдения за рассуждениями учащихся по поводу того, как меняется смысл стихотворения в ходе подобного эксперимента, бывают весьма любопытными. Опыт показывает, что такая стилистическая работа позволяет школьникам значительно лучше понять основную мысль стихотворения и в очередной раз восхититься языковыми находками большого поэта.

Рассмотренные нами стратегии информационно-смыслового анализа художественного текста, с одной стороны, расширяют палитру приёмов, которыми может пользоваться на своих уроках учитель-словесник, а с другой, способствуют развитию у школьников навыков вдумчивого смыслового чтения, которые необходимы в работе с любым текстовым материалом.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/238eb2e61e443460b65a83a2242abd57>
2. Приказ Минпросвещения России от 12.08.2022 N 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413» [Электронный ресурс]. – URL: http://slavgobr.ru/FGOS/prikaz_732_ot_12.08.2022.pdf
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 4-е, стереотипное. – М: КомКнига, 2006. – 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
4. Клычникова, З.Н. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-е изд., испр. – М: Просвещение, 1983. – 206 с.
5. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Н.В. Кулибина. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с. – ISBN 5-86547-082-5. – Текст : электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/522900> (дата обращения: 15.01.2024). – Режим доступа: по подписке.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖНЫХ СЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рудакова Е.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

В обучении иностранному языку используются различные средства, которые можно распределить на три группы видов работы с языковыми явлениями:

- 1) Изучение слов, словосочетаний и грамматических конструкций.
- 2) Выполнение условно-речевых упражнений, включающих в себя специально созданные или адаптированные тексты.
- 3) Работа с собственно коммуникативными единицами, т. е. работа с аутентичными материалами или создание собственных речевых высказываний [1, с. 45].

Третий вид, включающий в себя изучение языка при помощи аутентичных материалов, является большой ценностью в обучении, так как мотивирует на изучение чужого языка, «вызывает интерес к чужой культуре, придает уверенность в собственных силах» [2, с. 285]. Аутентичный материал создается авторами не для изучающих язык, а для его носителей и включает в себя разную лексику, грамматические конструкции и формы, культурные и фоновые знания. Цель такого материала состоит не в обучении, а в донесении информации или развлечении, поэтому при их применении в языковом учебном процессе происходит совершенствование понимания, восприятия иностранной речи. Исследователь Д. В. Федорова подчеркивает, что «чем выше уровень владения иностранным языком у обучающихся, тем меньше возможности у них использовать иностранный язык как средство общения в ситуациях, приближенных к реальному общению, в результате чего происходит значительное снижение мотивации к иноязычному общению и к расширению своего речевого репертуара» [4, с. 60]. Для того, чтобы не допустить такой парадоксальной ситуации, необходимо использовать на занятиях аутентичный материал не только в виде текстов для чтения и аудиотекстов, но и видеоматериал, так как он содержит живую разговорную речь и знакомит обучающихся со спецификой произношения носителей.

Аутентичный сериал рассматривается исследователями как дидактический инструмент, который позволяет сделать процесс изучения иностранного языка интересным и познавательным. Живая речь, содержащаяся в аутентичных сериалах, имеет как положительную, так и отрицательную стороны: обучающиеся знакомятся с разговорной речью изучаемого языка, с культурой страны, усваивают специфику национального юмора, представленного в диалогах, однако лексика и грамматические конструкции, представленные в сериалах, могут вызвать серьезные трудности. Лексика,

словосочетания и фразы не только могут быть непонятны сами по себе, но и могут содержать в себе отсылки к культурным и историческим событиям страны, что делает их понятными носителю, но недоступными для изучающих язык. Следовательно, при использовании аутентичных материалов необходимо правильно подбирать методику работы с ними, учитывать уровень обучающихся и возрастные особенности. Выбор самого сериала зависит от многих факторов, необходимо учитывать интересы группы обучающихся, уровень языка, актуальность тематики и соответствие современной действительности, культурологические особенности, воспитательный характер сюжета, наличие/отсутствие акцентов, разнообразие коммуникативных ситуаций, популярность сериала и пр.

При просмотре сериалов необходимо использовать метод обсуждения проблемных вопросов, чтобы, во-первых, контролировать уровень понимания аутентичного материала, во-вторых, обучать интерпретации и анализу полученной информации, в-третьих, совершенствовать умение говорить на иностранном языке. Просмотр серии происходит внеаудиторно, т. е. в качестве домашнего задания, а в аудитории организуется обсуждение и выполнение заданий. Кроме того, возможен вторичный просмотр определенных отрывков серии для выполнения того или иного задания.

Обсуждение проблемных вопросов по просмотренным видеоматериалам дополняется чтением аутентичных текстов, которые включают в себя информацию об исторических событиях, упоминающихся в сериале, или об общественных явлениях, влияющих на героев повествования, или о культурных традициях и особенностях. С аутентичными текстами можно знакомиться как на этапе экспозиции (до просмотра), так и после просмотра с целью дополнить полученную информацию, обобщить материал, более полно ответить на проблемные вопросы.

При просмотре молодежных сериалов в обучении иностранного языка можно совершенствовать не только устные, но и письменные навыки. Помимо стандартных письменных заданий (эссе, ответ на вопрос, письмо, рецензия) можно использовать виды письменных работ формата международных экзаменов или другие творческие задания, среди которых может быть:

- 1) дневниковая запись одного из героев/героинь;
- 2) письмо режиссеру с предложениями/жалобами;
- 3) рекламная акция, объявление;
- 4) заметка в газету о происшествии, описываемом в сериале;
- 5) приглашение на экскурсию с перечислением достопримечательностей или мест и др.

Просмотр аутентичного сериала помогает совершенствовать произношение обучающихся, так как одной из особенностей видеоматериалов является использование крупного плана, следовательно, обучающиеся могут наблюдать за артикуляцией актеров. Согласно А. А. Луговых, «подкрепление артикулированием слухового образа облегчает процесс восприятия речи на

слух, особенно в случаях, когда сформированный образ слова еще не закреплен» [3, с. 59].

В целом, работа с аутентичным сериалом может проводиться по следующей схеме:

1 этап – этап экспозиции (работа перед просмотром), на котором проводится работа с новой лексикой, которая встречается в серии, работа с фразовыми выражениями в конкретных ситуациях. Кроме того, предлагается синопсис предлагаемой для просмотра серии, который обсуждается обучающимися перед просмотром с целью облегчить понимание происходящего в видео. Преподаватель может предложить дополнительную информацию о сериале и актерах.

2 этап – этап просмотра (преобладающий вид речевой деятельности на данном этапе – слушание, или аудирование). Обучающиеся смотрят предложенную серию внеаудиторно, что позволяет им выбрать удобное для них время и место для просмотра. Они имеют возможность просмотреть непонятный эпизод несколько раз, вернуться к определенному фрагменту, чтобы более полно понять происходящее на экране и быть готовым к следующему этапу работы над аутентичным материалом. Разрешается пользоваться субтитрами на иностранном языке.

3 этап – этап обсуждения просмотренной серии (преобладает говорение как вид речевой деятельности). На данном этапе выполняются различные задания и упражнения без предварительной подготовки с целью закрепить полученные знания, обобщить информацию, усвоить культуроведческий материал и др.

4 этап (факультативный) – этап творческой работы (преобладает чтение и письмо как виды речевой деятельности). На данном этапе обучающимся предлагаются творческие задания или организуется проектная деятельность [4, с. 64].

Таким образом, при работе с аутентичными сериалами развиваются умения и навыки всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо). Изучение иностранного языка с использованием аутентичных сериалов позволяет повысить качество образовательного процесса, совершенствовать культуроведческие знания, обогащать речь обучающихся новой лексикой и разнообразными грамматическими конструкциями.

Список литературы

1. Горячкина В. А. Проблема соотношения понятий «первичный текст» и «вторичный текст», «аутентичный текст» и «адаптированный текст» / В. А. Горячкина, О. Ю. Редькина // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы VII Международной научной конференции 21-25 мая 2018 года. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2018. – с. 44-49.

2. Иноземцева Н. В. Роль аутентичного текста в развитии читательского опыта студента-филолога / Н. В. Иноземцева, С. Е. Ларькина // В сборнике: Филологические чтения 2019. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Оренбург: ООО «Типография «Агентство Пресса», 2019. – С. 266-268.

3. Луговых А. А. Телесериал как инструмент обучения иностранному языку (из опыта работы) / А. А. Луговых // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit, 2015. - №1 (17). – С. 57-63.

4. Федорова Д. В. Аутентичный сериал как средство совершенствования речевых умений студентов на старшей ступени овладения иностранным языком / Д. В. Федорова // Инновации в науке, 2016. - № 5-2 (54). – С. 59-65.

ПОДГОТОВКА АСПИРАНТОВ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»: СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ

**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»**

Кандидатский экзамен по дисциплине «Иностранный язык» является результатом лингвистического образования и формой итоговой аттестации аспирантов. Современные образовательные и научные тенденции в системе высшего образования выдвигают актуальные требования к содержанию кандидатского экзамена и формам организации процесса подготовки к сдаче экзамена.

Принимая во внимание, что изучение иностранных языков является неотъемлемой частью лингвистического образования аспирантов, необходимо особое внимание обратить на цели, задачи, формы организации и содержание кандидатского экзамена.

Лингвистическая подготовка аспирантов реализуется в формате учебных занятий, а также в процессе самостоятельной работы.

Практические занятия предполагают 72 часа контактной работы, самостоятельная работа – 140 часов. Содержание лингвистической подготовки формируется требованиями универсальной компетенции УК-4, которая направлена на развитие готовности аспирантов к профессионально-ориентированной и научной коммуникации на иностранном языке и государственном языке Российской Федерации [4].

Содержание разделов дисциплины опирается на реализацию принципа межпредметной интегративности [1], так как призвано развивать лингвистические знания и умения в профессионально-ориентированной коммуникации. Так, например, для группы научных специальностей 2.3 «Информационные технологии и телекоммуникации», научной специальности 2.3.7 «Компьютерное моделирование и автоматизация проектирования» планируются такие разделы, как: системный анализ и обработка информации; методы анализа, изучения и моделирования вычислительных и информационных процессов; современные системы управления; управление в технологических системах; роботизированное управление. К основным планируемым результатам лингвистического образования аспирантов целесообразно отнести следующие:

- в когнитивном блоке – знание особенностей представления результатов научной деятельности в устной и письменной форме на иностранном языке;

- в деятельностном блоке – умение логически, аргументированно конструировать устную и письменную речь на государственном и иностранном языке для решения задач;

- в прагматическом блоке – владение языковыми и речевыми средствами и речевыми средствами, обеспечивающими научную коммуникацию по направлениям подготовки.

Достижение планируемых результатов осуществляется в процессе развития иноязычной компетенции аспирантов, в частности, грамматической компетенции, обеспечивающей системность устной и письменной видов коммуникации. Речь идет, прежде всего, о грамматических категориях глагола, инфинитивных оборотах, модальных глаголов и их эквивалентов, синтаксических конструкциях.

В целях развития переводческой компетенции программа лингвистической подготовки к кандидатскому экзамену включает ознакомление с основными положениями теории и практики перевода: адекватностью, эквивалентностью перевода, предметной ситуацией, грамматическими и стилистическими трансформациями [2].

К формам организации лингвистического образования в процессе контактной работы отнесем следующее:

- презентации основных научных достижений аспирантов;
- анализ и обсуждение современных достижений в отечественной и зарубежной научно-технической практике;
- научные дискуссии по темам диссертационных исследований и направлениям подготовки [3].

Для успешной реализации иноязычной компетенции аспирантов необходима системная организация самостоятельной работы. К основным видам самостоятельной работы отнесем:

- отбор, анализ и ознакомительное чтение оригинальных текстов по научным специальностям;
- составление словника к оригинальным текстам;
- обобщение информации, полученной в процессе анализа текстов, с целью использования в диссертационном исследовании.

Отбор текстового материала для дальнейшей сдачи кандидатского экзамена должен осуществляться в соответствии с категорией аутентичности, что позволит получить научную информацию из реально существующих зарубежных источников. Ценность аутентичной научной литературы заключается в возможности значительно расширить тезаурус аспиранта и предоставить зарубежные разработки в виде научного обобщения в обзорной теоретической главе исследования [5].

К характеристикам аутентичного текста отнесем:

- естественность лексико-грамматического наполнения;
- ситуативную адекватность используемых языковых средств;
- обращенность к первоисточнику.

Важным этапом в процессе подготовки к кандидатскому экзамену является разработка концептуального аппарата научного исследования и диссертации как научно значимого результата. Это необходимо для адекватного подбора тестового материала на иностранных языках и формирования готовности аспирантов к научной дискуссии по теме диссертационного исследования. Под концептуальным аппаратом следует понимать определение целей, задач, объекта, предмета исследования, равно как и обращение к методам исследования и опытно-экспериментальной базе. Следовательно, научные статьи на иностранном языке должны отбираться аспирантами в соответствии с предметом исследования и представлять научную исследовательскую ценность. При этом актуализируется принцип межпредметной интегративности, который, по нашему мнению, является базовым в процессе подготовки к кандидатскому экзамену [1].

Приведем некоторые примеры отбора иноязычного текстового материала для подготовки к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку в соответствии с темами диссертационных исследований по научной специальности 2.4.2 «Электротехнические комплексы и системы»:

1 Optimization of hybrid power systems using renewable energy sources; предмет исследования: renewable energy sources.

2 Accumulators recuperation processes algorithms: uninterrupted power supply of industrial sources; предмет исследования: recuperation processes.

3 The quality of functioning of electrical system of the solar tracker; предмет исследования: solar tracker electrical system.

Соответственно для научной специальности 2.3.3 «Автоматизация и управление техническими процессами и производствами» был отобран следующий материал:

1 Monitoring of gas pipeline by means of laser scanning; предмет исследования: laser scanning of gas pipelines.

2 Automation of recovery processes of gas producing funds by means of simulation modeling; предмет исследования: simulation modeling in gas producing processes.

При использовании аутентичных текстов зачастую возникает необходимость устранения лексико-грамматических трудностей восприятия иноязычного материала. В этом случае следует раскрыть основные особенности построения научного текста на иностранном языке. Так, для английского языка выделим следующие особенности:

- использование конструкций в пассивном залоге и с формальным подлежащим «it»;

- порядок осмысления и перевода именных групп; способы формальной делимитации именных групп;

- употребление служебных и строевых слов.

Таким образом, содержание и формы организации подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по дисциплине «Иностранный язык» регламентируются современными требованиями к развитию иноязычной

компетенции научного исследователя и реализуются в процессе информационного текстового материала на иностранных языках.

Успешностью подготовки к экзамену выступает актуализация принципа межпредметной интегративности, позволяющая достичь высокой степени проникновения в научные темы аспирантов, привлекая для теоретического обзора не только отечественные, но и зарубежные источники информации.

Список литературы

1. Сахарова, Н.С. Информационно-коммуникативные технологии как фактор развития иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова, О.В. Кабанова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 4 (222). – С. 40-46.

2. 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. 45-48.

3. Терехова, Г.В. Интенсификация учебной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов / Г.В. Терехова, Н.В. Еремина, О.В. Кабанова // Современные проблемы науки и образования, 2015. – № 3. – С. 420 – 425.

4. ФГОС ВО (3⁺⁺) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>

5. Tomin, V.V. Intercultural adaptation of students in the formation field of cross-cultural interaction / V.V. Tomin, N.S. Sakharova, N.V. Eremina, O.V. Kabanova, G.V. Terekhova // [Global Media Journal](#). – 2016. – Special Issue S2: 7. – pp. 1-10.

ФОРМИРОВАНИЕ «ЯЗЫКОВОГО ЧУТЬЯ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Симутова О.П., канд. филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В методике преподавания иностранных языков уже давно признан тот факт, что способности к изучению языков могут и должны развиваться постепенно и непосредственно связаны с психологией человека. Способность к познанию языка как системы основана на наблюдении, анализе, сопоставлении, то есть непосредственно не связана с использованием языка в целях общения. Речевая же способность – это способность к непосредственному применению языка. Как правило, именно в этом контексте применяется термин «языковое чутье» или «языковая интуиция».

На протяжении длительного времени развитию чувства языка не придавалось большого значения, а его содержание соотносили с грамотным написанием текста, с умением исправлять ошибки, с написанием текста в соответствии с определенными требованиями. Понимание термина «языковое чутье» близко к трактовке термина «языковая интуиция» как к интуитивной способности различать «принятые» и «не принятые» в языке способы выражения мысли [4]. Языковая интуиция (также чувство языка) – умение чувствовать язык, его явления, понимать его взаимосвязанную иерархическую структуру и предвосхищать, угадывая интуитивно новые, до этого неизвестные индивидууму языковые явления, неологизмы и т. д. Языковая интуиция дает человеку возможность правильно писать, читать и говорить, увеличивает скорость запоминания новых слов, расширяет словарный запас, что помогает в изучении иностранных языков, овладение которыми происходит в короткие сроки на глубоком, осознанном уровне. В целом, языковая интуиция является неотъемлемой составляющей творческого языкового процесса, а потому для развития способностей индивидуума необходимо постоянно совершенствовать и стимулировать его языковую интуицию [5].

В лингвистической и лингводидактической литературе термин «чувство языка» или «языковое чутье» встречается в работах В. И. Чернышева, Л. И. Божович, Н. С. Рождественского, Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, А. М. Орловой, Л. И. Айдаровой, Л. П. Федоренко, М. М. Гохлернера, Г. В. Ейгера, Т. М. Колесниковой и др. Однако общепринятое понимание сущности термина «чувство языка» отсутствует.

Большинство исследователей рассматривают чувство языка как результат накопленных знаний о языке, сформированный в результате практической деятельности. Существует, однако, и другое мнение, согласно которому чувство языка – эмоциональное переживание, связанное с чувством

удовольствия - неудовольствия при оформлении языкового высказывания. Данное мнение подобно трактовке чувства языка в литературоведении, где оно связано с понятиями «красиво - некрасиво», «звучит - не звучит». Этой точки зрения придерживались Н. В. Имедадзе, П. М. Шелгунова [1].

Рассмотрим этапы формирования «языкового чутья» при изучении иностранного языка. Формирование «языкового чутья» при изучении иностранного языка проходит в несколько этапов. Цюй Вейсин выделяет пять этапов. На первом этапе происходит знакомство с языком, где обучающийся овладевает произношением и основным словарным запасом. Он находится на той стадии, когда переводит в соответствии с закономерностями родного языка. На этом этапе чувство языка еще не сформировалось. Оно развивается и проявляется в процессе применения языка, но этот этап все равно принято считать этапом формирования чувства языка, так называемым «началом». На втором этапе словарный запас обучающегося продолжает увеличиваться, и одновременно с этим начинается изучение основ грамматики. Когда студент хочет выразить свои мысли, то сначала строит предложение на родном языке, а затем, переведя «про себя», постепенно формулирует на иностранном. На третьем этапе обучающийся постепенно совершенствуется посредством изучения грамматической системы языка. Словарный запас становится еще больше, накопление осуществляется посредством чтения и заучивания наизусть образцов и различных типов предложений. Возможно, уже, не переводя «про себя», а применяя правила иностранного языка, формулировать предложение. Чувство языка «ждет лишь зова, чтобы сойти с полотна, как живое». На четвертом этапе студент погружен в языковую среду. Благодаря большому количеству практики у него формируется достаточное представление об особенностях иностранного языка, вследствие чего он может, используя способ мышления, характерный для иностранного языка, понимать и формулировать речь. Это начальный этап формирования подлинного чувства рассматриваемого языка. На пятом этапе студент уже может определять грамотность и естественность диалога или повествования, оценивать точность и удачность подбора лексики, правильность грамматического оформления высказывания. Ему нет необходимости анализировать и размышлять, он определяет это «подсознательно», но в случае затруднения может припомнить соответствующее правило. Кстати, то же самое подчас делает даже образованный носитель родного языка, то есть можно считать, что «языковое чутье» студента уже достигло уровня носителя языка [4]. В процессе обучения необходимо также учитывать особенности обучения на каждом этапе и индивидуальные особенности обучающихся. Кроме того, необходимо уметь вовремя заметить и преодолеть возникшие языковые трудности.

Существуют разные способы развития «языкового чутья», развивать и совершенствовать которое можно в любом возрасте. К примеру, чтение литературы способствует расширению словарного запаса, развивает логическое мышление, происходит визуальное запоминание правописания слов и выражений. Рекомендуется также чтение вслух, т.к. тренируется речевой

аппарат и новые звуки усваиваются гораздо быстрее. Доказано, что у людей, много читающих вслух, «языковое чутье» максимально развито.

Следующим продуктивным способом развития «языкового чутья» является простое переписывание текстов, фраз, интересных выражений, устойчивых словосочетаний. Таким образом, формируется визуальное восприятие языка, тренируется правописание, выстраивание правильной грамматической и синтаксической структуры предложений.

Немаловажную роль в развитии «языкового чутья» играет визуализация. Давно доказан тот факт, что человек большую часть информации воспринимает визуально. Человек, зрение которого обеспечивает ему около 90% информации, всегда стремился к наглядности. Восприятие новой информации с помощью зрительных образов имеет колоссальный эффект. Визуальные образы, картинки помогают лучше и быстрее освоить новый материал. К методам визуализации и развития зрительной памяти можно отнести рисование на основе услышанного или прочитанного, рассматривание фотографий с описанием на иностранном языке, представление языковых явлений в виде схем, таблиц, диаграмм [2].

Важным условием в усвоении любого материала играет практическое закрепление. Действует простое правило: чем больше вы разговариваете, тем быстрее, лучше вы запоминаете новое. Изучение любого языка заключается в общении и перенимании навыков собеседника, поэтому начинать общение желательно с носителями правильного, грамотного языка. Начинать разговаривать на иностранном языке с родственниками, друзьями. Так приобретаются навыки общения на другом языке, появляется раскованность и уверенность в своих силах. Занятия на курсах изучения иностранного языка, с репетитором, бесплатные разговорные клубы, в том числе и по скайпу, восполнят пробелы в знаниях, расширят словарный запас, придадут уверенности и появятся новые друзья. Общение с настоящим носителем разговорного, красивого языка станет настоящей находкой [3]. Просмотр фильмов, видео, телеканалов на иностранном языке также дают понятия о структуре языка, способствуют запоминанию типовых фраз, знакомят с культурой страны.

Список литературы

1. Аввакумова Е.А. Интуиция и чувство языка как составляющие языковой способности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hedclub.com/ru/article/44> (дата обращения 10.01.2024).

2. Горшонкова Л.В. Приемы визуализации на уроках немецкого языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanio.ru/media/priemy-vizualizatsii-na-urokah-nemetskogo-yazyka-2667080> (дата обращения 10.01.2024).

3. Как развить языковую интуицию? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://masterlang.ru/kak-razvit-yazikovuyu-intuiciyu/> (дата обращения 15.01.2024).

4. Цюй Вейсин. Необходимость формирования чувства языка при обучении китайскому языку как иностранному /Цюй Вейсин// Иностранные

языки в высшей школе: Рязань, 2013. – №3(26). – С. 96 – 102.

5. Языковая интуиция [Электронный ресурс]. – Режим
доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Языковая_интуиция (дата обращения
15.01.2024).

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ

Дымова И.А., канд. филол. наук, Сладков Р.Н.

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

Семья – это сложное и многозначное социальное образование. Значение этой малой ячейки общества как социального института во взаимосвязи и взаимоотношениях с другими социальными институтами велико. Несмотря на то, что с течением времени наблюдаются определенные изменения в развитии и модернизации семьи, нередко негативного свойства (разводы, аборты, пропаганда нетрадиционных ценностей в западном мире, приоритет карьеры в ущерб созданию семьи, создание общества сверхпотребления и т.п.) она по-прежнему характеризуется традиционным укладом. Действительно, семья на протяжении всей человеческой истории остаётся фундаментальным институтом общества, сохраняя свою значимость как для отдельного человека, так и для общества в целом. Еще Макс Вебер, характеризуя сущность семьи, особое внимание уделял рациональному началу семейной жизни в условиях развития капитализма и отхода от феодальной патриархальности [1].

Семья – это базовая ценность человека. Определяемая нормативными рамками, она формировалась параллельно с развитием общества [2]. Семья стала играть роль социального института, особенно после того как супружество получило общественное одобрение и было узаконено семейным правом. Семья получила государственную поддержку, и именно поэтому изображение образа семьи так ценится в рекламе, которая, как известно, старается вызывать положительные эмоции, что способствует продвижению и покупке товара или услуг.

Несмотря на то, что в России, особенно за последние десятилетия, произошли изменения, сказавшиеся на всех отраслях жизнедеятельности человека, причем изменения не всегда положительные, семья остается главной объединяющей ценностью людей. Конечно, она остаётся тем островком благополучия, где человек может найти не только простое социальное общение, но и поддержку и любовь, даже в период финансового кризиса и неустойчивой обстановки в стране.

Сегодня тема семьи как никогда актуальна, поскольку родственно-семейные отношения испытывают на себе негативное влияние либеральной части общества, ювенальных структур, всевозможных ЛГБТ- и чайлдфри-движений, активно продвигаемых в постхристианском мире. В России, где очень

сильны семейные ценности и традиции, эта тема является особенно злободневной. Не случайно 2024 год Президент В.В. Путин объявил годом семьи. Для рекламных кампаний – это идеальная основа, так как она, разумеется, находит отклик у аудитории. Используемый образ счастливой здоровой семьи повышает доверие к продукции, благодаря вызову приятных эмоций и ассоциаций и соответственно оказанию положительного влияния на читателей и зрителей. Покупатель, вспоминая опыт общения с родными, представляя образы своих предков, начинает осознавать, что эта покупка ему необходима. Этот фактор обеспечивает условия для постоянных продаж.

Рекламодателям важно учитывать, что семья гарантирует стабильность и преемственность для русских потребителей. Отметим, что такая реклама вне времени и будет положительно оценена. К тому же реклама, в которой отражаются семейные ценности, очень хорошо реализовывает продукцию различных категорий: еду и одежду, лекарственные товары и медицинские услуги, бытовую химию и мебель, жильё и атрибуты отдыха, спортивный инвентарь и средства для досуга.

Нужно отметить универсальность такой рекламы. Ведь она подходит для всех, независимо от национального и культурного происхождения, возраста и пола. Чтобы создать устойчивые связи с потенциальными покупателями, рекламодатели прибегают к использованию ценностей и эмоций, которые связаны с семьёй: с любовью и заботой, с комфортом и безопасностью, с ощущением радости и счастья. Конечно, человеку важны положительные представления. Безусловно, образ семьи чаще всего связывается с позитивным опытом и воспоминаниями. Именно это необходимо использовать известным брендам в рекламе для продвижения своей продукции.

Наши наблюдения показали, что образ семейных отношений рекламируется довольно часто, в том числе в продукции телеиндустрии. По данным Института демографических исследований, на российском телерынке образ семьи используется в 14,5%, что говорит об относительно высоком интересе специалистов по рекламе к семейной и детско-родительской тематикам [3]. Просмотр телевизора – это, безусловно, досуговое домашнее занятие, что называется «в домашних тапочках», ведь у экранов собирается вся семья, от мала до велика, это и располагает к беседе о семейных ценностях. Люди давно привыкли к рекламам, но до сих пор полагаются на мнение телеэкспертов, ведь это, конечно же, сокращает время на отбор продукции, к тому же показ обычного человека, уже испробовавшего этот товар, выглядит на экране довольно убедительно. Реклама, позиционирующая семейные ценности, разумеется, направлена на целевую аудиторию, которую будут составлять семейные люди и те, кто только собираются создать собственную семью.

Представляемая продукция должна соответствовать ожиданиям семьи [4], характеризующая такие качества как: безопасность, невысокая цена, привлекательность, хороший вкус, долгий срок эксплуатации, а также удобство применения.

Согласимся, что отношения в семье не всегда складываются гладко, как хотелось бы, тем не менее реклама представляет собой именно образ такой идеальной русской семьи, потому что благополучная семья вызывает положительные эмоции у покупателей. Так, в рекламе всегда можно увидеть большую счастливую семью, где дети окружены заботой бабушек и дедушек, а у счастливых влюблённых нет времени на ссоры. Необходимо поймать настроение и ожидания предполагаемых покупателей. И важно изобразить радостную семью, ведь человек подсознательно усматривает себя в этих персонажах. Например, женщина в рекламе рассматривается в роли «супруги» или «матери», которая создаёт уют в доме. Конечно, этот образ возлагает на неё заботу о домочадцах, создание комфортных условий в квартире, а также чистоты на кухне. Как правило, во всём этом ей помогает рекламируемая продукция. Приведем примеры. «Наггетсы куриные» от бренда «Мираторг» помогут быстро, сытно и вкусно приготовить ужин на всю семью, бытовое средство «АОС» – благополучно очистить посуду от жира, а стиральная машина «Индезит» позволит выкинуть из головы тяжелые мысли о стирке одежды как о трудоемкой и нудной работе.

Мужчина в рекламе, как правило, выполняет роль добытчика, заботливого мужа и отца. Конечно, он беспокоится о создании комфорта для семейных поездок, а потому выбирает самый лучший, а главное безопасный внедорожник. Например, реклама колбасы бренда «Папа может», в которой отец нарезает для дочки бутерброды с колбасой, вырезая из неё фигурки, а себе крупные ломтики, наглядно демонстрирует заботу отца о своей дочери, несмотря на то, что это простой перекус, но с какой внимательностью он подходит к этой задаче.

Дети, разумеется, выступают в роли объектов заботы и им нужны исключительно качественные и натуральные продукты. И если ребёнок хочет больше свободы и независимости, то бабушки и дедушки в свою очередь, напротив, хотят, чтобы о них заботились. Безусловно, последние олицетворяют людей, передающих опыт и традиции, что мы и видим в рекламе молочной продукции от бренда «Домик в деревне».

Конечно, мы не можем пропустить популярную рекламу компании «Ростелеком». В данной рекламе изображается большая семья, в которой каждый имеет свои интересы и мнение, дорожит своей независимостью. Тем не менее, несмотря на разные интересы и предпочтения, в итоге все приходят к компромиссу и объединяются за общим просмотром телепередачи.

Коммерческая реклама оправдывает участие детей в рекламе достижением установленных задач. Безусловно, дети очаровывают больше, чем взрослые, вызывают позитивные эмоции у потенциальных покупателей. Необходимо помнить, что согласно Федеральному закону Российской Федерации «О рекламе», привлечение детей допускается только к съёмке рекламы детской продукции. Конечно, в рекламе, где отражается семейный образ жизни, мы всё-таки чаще видим взрослых персонажей, тогда как дети выполняют вспомогательную роль среди мер, которые направлены на сохранение института семьи.

Например, в рекламах подобного рода мы зачастую видим типовой сюжет игры, где подчёркивается сугубо детская направленность выпускаемой продукции. Именно игра позволяет отличить ребёнка от взрослого и ориентировать аудиторию, соответствуя запросу покупателя.

Так, коммерческая реклама выделяет социальную значимость [5], безусловную полноценность детства каждого ребёнка. А потому важными персонажами таких реклам являются дети. Ведь они играют значительную роль в семье. Например, в рекламе бренда «Фруто няня» мы видим младенца, а закадровый нежный голос нас уверяет, что именно эта качественная продукция позволит позаботиться о малыше.

Итак, реклама, обращаясь к семейному образу жизни, использует «вечные», витальные ценности, и говорит на общечеловеческом языке. Действенной будет именно та реклама, в которой будут совпадать качественный уровень представляемой продукции с ценностями потенциальных покупателей. Также важнейшим условием удачной рекламы является тщательно продуманный образ семьи. Умение работать с аудиторией, безусловно, сулит успех рекламодателю и очень важно улавливать потребности людей, акцентировать внимание на исключительных особенностях именно своего товара. Ведь реклама приелась, тем более однотипная, отражающая семейные потребности. Поэтому так важно подмечать то, на что обращают внимание покупатели, и использовать изюминку своей продукции.

Список литературы

- 1 Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии / М. Вебер. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990.
- 2 Ковалева, А.В. Основы социальной рекламы: учебное пособие / А.В. Ковалева. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2013.
- 3 Нестеренко, А.И. Семья как институт формирования базовых ценностей / А.И. Нестеренко // Сервис плюс, 2004. – №6.

4 Плесси, Э. Психология рекламного влияния. Как эффективно воздействовать на потребителей / Пер. с англ. // Под ред. Л. Богомоловой / Э. Плесси. – СПб.: Питер, 2007.

5 Федотова, Л.Н. Социология рекламы / Л.Н. Федотова. – М.: Добросвет, 1999.

ПЕРЕВОД В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ: ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ

Солодилова И. А., д-р филол. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Переводоведение как самостоятельная научная отрасль имеет своей главной целью описание переводческого процесса межязыкового вербального взаимодействия и определение оптимальных параметров этого процесса. В достижении этой цели переводоведение вынуждено обращаться к достижениям других лингвистических (и не только) дисциплин и теорий – теории текста и теории дискурса, теории коммуникации и теории межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и теории информации, когнитивной лингвистики, лингвосоциологии и многим другим в зависимости от предмета и аспекта исследования.

Собственно, и проблемы, решаемые сегодня переводоведением на теоретическом уровне во многом связаны с их актуальностью в смежных лингвистических областях. К таковым относятся исследования перевода в семиотическом, когнитивном, психолингвистическом, культурологическом аспектах как процесса и результата этого процесса. При этом следует отметить, что в большинстве своем эти исследования ставят своей целью не только и уже не столько нахождение оптимальных методов, приемов и средств перевода текста с одного языка на другой, т.е. решение главной задачи переводоведения, сколько постижение сути переводческого процесса как процесса семиотического, когнитивного, дискурсивного. Сложно сказать, насколько уход в данном случае в теоретическое конструирование языковой (переводческой) модальности облегчает поиски решения главной задачи, но то, что они имеют право быть как попытки постижения и описания сущности переводческого процесса, это безусловно. В этом отношении интересным является диссертационное исследование К. И. Леонтьевой «Когнитивно-семиотическая модель перевода: доминанты, перспектива, дискурс (на материале русских переводов произведений англоязычной литературы XIX – XX веков». Правомерность рассмотрения перевода как когнитивного и семиотического процесса бесспорна: перевод всегда связан с пониманием смысла исходного текста, когда включаются когнитивные механизмы сознания, и с передачей (кодированием) понятого смысла в знаках новой языковой системы (семиотический процесс). Иными словами, рассмотрение объекта исследования в категориях семиозиса возвращает проблему перевода к началу начал – к пониманию его в терминах интерпретации языкового знака и смыслообразования как опосредованного субъективным сознанием результата интерпретации [5].

Задача постижения сути перевода по сей день живет между двух полюсов: признанием перевода (прежде всего художественного) творческим актом, не подлежащим регламентации, и ремеслом, отсылающим науку о переводе к сонму прескриптивных, нормативных научных дисциплин, призванную выработать практические рекомендации и определить нормы адекватного перевода.

Знакомство с научными работами в области переводоведения заставляет удивляться тому, как быстро эта молодая научная дисциплина переняла (отнюдь не самый положительный) опыт других лингвистических дисциплин, все больше углубляясь в терминологические споры, т.е. споры о том, что должно пониматься под тем или иным термином – споры никак не продвигающие значимые для науки проблемы к их решению. К терминам, ставшим предметом дискуссий, относятся *адекватность* и *эквивалентность*. Возникшие у истоков становления переводоведения как науки и относящиеся к категории «характеристики текста, полученного в результате перевода», эти термины со временем превратились в самостоятельный предмет исследования, уводя, как нам кажется, науку от поисков решения действительно значимых проблем.

Так появились варианты термина *эквивалентность*: коммуникативная эквивалентность, функциональная эквивалентность (см, например работы А.Д. Швейцера [9]), которые в трактовке указанной работы понимаются как характеристики текста и связаны с инвариантным коммуникативным эффектом текста оригинала и текста перевода. При таком – расширенном понимании термина *эквивалентность* – встает вопрос о том, в чем же разница между эквивалентным и адекватным переводом, если адекватность в переводе изначально была связана с адекватным пониманием смысла текста, а последнее, как известно, является залогом адекватного (с точки зрения авторского смысла) коммуникативного эффекта.

Разница в трактовке данных понятий едва ли способствует решению главной задачи: как, какими способами и методами добиться такого перевода, который бы на основе семантической (в широком смысле) эквивалентности текста оригинала и текста перевода приводил к адекватному (с позиции исходного текста) пониманию последнего.

Многообразие выделяемых сегодня переводоведением способов, приемов и методов перевода сводится к общей процедуре, без которой, пожалуй, не обходится ни один перевод, а именно к процессу адаптации.

С традиционной точки зрения, в ее узком понимании *адаптация* есть одна из собственно переводческих процедур, составная часть переводческой деятельности: «Адаптация – это прием для создания соответствий путем изменения описываемой ситуации с целью достижения одинакового воздействия» [6, с. 12-13]. Иными словами, речь идет о конкретном переводческом приеме, который, по словам И.А. Фененко, заключается в «замене неизвестного известным, непривычного привычным» [8, с. 74]

Второе, более широкое понимание термина *адаптация* связано с переносом переводческого процесса в сферу социокультурного дискурса и рассмотрения его результата в категориях дискурсивно-прагматического, коммуникативно-функционального соответствия и лингвокультурологической специфики. В этом случае речь идет об адаптации как о способе достижения (воссоздания) коммуникативного эффекта текста оригинала текстом перевода, иными словами, о более широком процессе приспособления всех семиотических составляющих текста (семантической, прагматической, стилистической, жанровой, социально-культурологической и, возможно, иных) к новым условиям существования с целью достижения тождества в отношении коммуникативного эффекта, т.е. адекватного перевода. При этом адекватность воздействия определяется тождественностью эмоционально-оценочной реакции реципиента (см., например, работы Л.В. Гарской [1]. Следовательно, если и говорить о функционально-коммуникативном статусе, то именно адекватности, а не эквивалентности. На этом, в частности, настаивают ученые В.В. Сдобников и О.В. Петрова, понимая под адекватным переводом тот, который воспроизводит доминантную функцию текста-оригинала [7, с.187].

Именно в этой логике говорит об адаптации один из родоначальников современной отечественной теории перевода В.Н. Комисасаров. Адаптивное транскодирование в его понимании есть «вид языкового посредничества, при котором происходит не только транскодирование (перенос) информации с одного языка на другой (что имеет место и при переводе), но и ее преобразование (адаптация) с целью изложить ее в иной форме, определяемой не организацией этой информации в оригинале, а особой задачей межязыковой коммуникации» [2, с. 48].

На наш взгляд, проблема адаптации всегда будет стоять перед переводчиком, о каком бы уровне текста не шла речь: о транспонировании фактологических и эмотивных смыслов, о передаче культурологической специфики и интертекстовых связей – во всех случаях переводчик будет вынужден искать способы выражения полученного им смысла как результата *его личного понимания* в знаках нового языкового кода.

Процедура адаптации является естественной и необходимой в силу большей или меньшей, но всегда значимой разницы в языковых картинах мира, к которым относятся ИТ и ПТ.

Проанализируем примеры, иллюстрирующие это обстоятельство при переводе с немецкого языка на русский и наоборот.

Рассмотрим в первую очередь ***уровень языковой семантики***.

Языковая семантика включает в себя семантику всех единиц языка – лексических, морфологических, синтаксических, лексико-грамматических и так называемых единиц скрытой грамматики.

Сравнение состава грамматических категорий двух языков всегда приводит к констатации отсутствия полного соответствия. Это несоответствие касается как отсутствия определенных категорий в одном языке при их наличии в другом, так и разницы в объеме значения смежных категорий. В первом

случае речь идет о лакунах. Они существуют и на уровне лексической семантики, и на уровне грамматики.

Адаптация к «грамматической лакунарности» в процессе обучения как иностранному языку, так и переводу происходит достаточно сложно. И здесь, прежде всего, необходимо понять, что отсутствие той или иной категории в языке, имеющей место быть в другом, не означает, что язык вообще не предоставляет средств для выражения соответствующей семантики. Общечеловеческие смыслы, то есть смыслы, обусловленные своим появлением регулярными аспектами человеческой деятельности, всегда находят свое выражение в языке. В этом заключается закон фиксации в языке или оязыковлениа тех или иных смыслов – экстралингвистической семантики: лишь те смыслы, т.е. познанные человеком объекты, явления, признаки и т.п.) получают свою фиксацию в языке и приобретают статус языкового знака, которые *значимы для человека в его жизнедеятельности*.

К таким общечеловеческим смыслам относится, например, смысл «совершенное действие» – «длительное действие». Отсутствие в немецком языке категории «совершенный вид – несовершенный вид» свидетельствует лишь об отсутствии регулярного выражения данных смыслов в системе грамматических форм, но никак не означает, что носители немецкого языка не видят разницы между этими двумя типами действий и что в их языковой картине мира нет концепта аспектуальности. Существует как сам концепт, так и средства его выражения в языке. Отличие немецкого языка от русского состоит лишь в том, что в немецком языке смыслы «совершенное, завершенное действие» – «длительное, незавершенное действие» находят выражение не на уровне грамматики в регулярной оппозиции двух групп языковых единиц, а с помощью средств лексической семантики, приставок и суффиксов, глагольно-именных и глагольно-инфинитивных аналитических конструкций и др. языковых средств. Ошибочное понимание обучающимися, что оппозиция «совершенное действие» – «длительное действие» не значима в немецком языке приводит к серьезным искажениям смысла при переводе.

Ср. в русском яз.: *Я обязательно прочту эту книгу.*

В немецком языке: **Ich werde dieses Buch unbedingt lesen. Ich werde dieses Buch unbedingt fertig lesen.*

В первом предложении семантика завершенности не выражена, говорящий в данном случае выражает намерение читать книгу (*Я обязательно прочитаю книгу.*). Во втором завершенность действия в будущем выражается лексически через наречие *fertig*.

Данная проблема осложняется там, где тексты на немецком языке описывают прошедшие события. Ложное понимание семантики немецкого перфекта и претерита приводит к тому, что обучающиеся переводят претеритальные формы глагола на русский язык глаголами несовершенного времени. Да, действительно, сам по себе претерит не несет значения аспектуальности, но это совсем не означает абсолютной свободы выбора в переводе на русский язык. Если действие, о котором повествуется, завершено,

то говорящий должен выразить этот смысл в своем высказывании, т.к. он является коммуникативно важным и сделает он это именно языковыми средствами, в том числе контекстуально.

Ср.: *Er machte alles genau nach der Anleitung, konnte es aber zu dem nötigen Ergebnis nicht bringen.* – *Er machte alles fertig, genau nach der Anleitung.*

Собственно, то же самое относится и к перфекту в немецком языке, который ошибочно закрепляется за совершенным видом.

Ср. *Sie hat ihn geliebt.* – *Sie hat ihn lieb bekommen.*

Примером несовпадения объема семантики языковых единиц в русском и немецком языках является предложные пары *o* – *von* и *o* – *über*. Русская система предлогов не выражает семантической дифференциации, которая реализуется в немецком предлогами *von* и *über*. Разница в значении предлогов *von* и *über*, которые эквиваленты (квазиэквивалентны) русскому *o* (*рассказать o*, *сообщить o*), обусловлено дейктической модальностью – тем положением, которое занимает говорящий по отношению к предмету сообщения: мфслит себя частью его или дистанцируется и находится (в мысленном представлении) над ним. Ошибки в этом случае частотны при переводе с русского на немецкий, т.к. в немецкой языковой картине мира этот смысл является значимым и, соответственно выбор между *von* и *über* должен быть обоснованным.

Ср.: *Der stellvertretende Direktor berichtete über die neuesten Tagesereignisse.*

В данном контексте возможен только предлог *über*, поскольку говорящий – официальное лицо – дистанцирован от предмета сообщения (актуальные события дня) и (в языковой картине немцев) мыслится над ним (как человек, проделавший определенный анализ над предметом речи).

Но: *Sie hat mir bereits von der Reise schriftlich berichtet.*

Глагол *berichten* употребляется с предлогом *von* достаточно редко и это употребление всегда мотивировано: *von* – предметом сообщения, который не отчуждается от субъекта говорения, а мыслится его частью (в данном случае – часть жизни), *berichten* (а не *erzählen*) – условиями сообщения (в данном случае – письменной формой и согласно семантике глагола – логично выстроенной формой сообщения).

Предложение в русском языке *Я расскажу тебе о моем друге (родителях, брате и т.н.)* может быть переведено на немецкий язык и с предлогом *von* и с предлогом *über*. Выбор определяется ситуацией и позицией говорящего. Какой смысл транслирует предложение *Ich erzähle dir von meinem Freund?* Говорящий хочет рассказать о своем близком друге (родителях, брате), который (которые) ощущаются им как часть его жизни, от которых он себя отчуждает. Предложение *Ich erzähle dir von meinem Freund (meine Eltern, meinen Bruder)* свидетельствует о том, что говорящий находится в позиции «над» предметом речи, он дистанцирован (временем, отношениями, своим желанием повествовать именно так, непричастно) и этот рассказ ожидается быть неэмоциональным, беспристрастным, «объективным».

Концептуальный уровень

Несоответствия на уровне *концептосферы*, а именно отсутствие тех или иных концептов в концептосфере одного народа при их наличии в другой или несоответствие семантики объема двух концептов проявляется и на лексическом уровне. Первый случай обуславливает явление лексической лакунарности и проблему безэквивалентной лексики, которая решается при переводе различными способами – адекватным переводом.

Примерами отсутствия в русском языковом сознании концептов, имеющих место быть в немецком, являются концепты **TREPPENHAUS**, **TERMIN**, **AUSGEHEN** и многие другие. Постигая семантику соответствующих языковых единиц, обучающиеся понимают, о чем идет речь, о каких фрагментах реальности и именно правильное понимание «внеязыковой картинки» помогает найти адекватный перевод, хотя часто это составляет большую трудность.

Ср.: *Trotz der beunruhigenden Atmosphäre des Treppenhauses stieg Susan Stufe für Stufe weiter hinab* (Здесь имеется в виду лестница и лестничные площадки в целом).

Gemeinsam rannten wir ins Treppenhaus und hasteten dann hinunter ins Erdgeschoss (В данном случае имеется в виду лестничная площадка и затем лестница).

Am nächsten Tag fragte er mich nach der Schule, ob ich mit ihm ausgehen wolle (зд. глагол *ausgehen* употребляется в значении ‘идти на свидание’)

Lass uns heute ausgehen (зд. глагол *ausgehen* передает желание говорящего куда-нибудь сходить, выйти «в свет»).

То же самое относится к русскому концепту СУТКИ, который отсутствует в концептосфере немецкого народа как самостоятельный концепт. Но этот смысл легко может быть передан другими лексическими средствами.

Ср.: *Меня не бывает по двадцать часов в сутки. / Если вы не смогли успешно пройти тест, можно будет его повторно пройти через сутки. / Нам нужны ровно сутки.*

В первом предложении *в сутки* может быть переведено на немецкий лексемой *am Tag* или *am Stück*, во втором *через сутки* – словосочетанием *am nächsten Tag*, в третьем *сутки* – выражением *24 Stunden*.

Есть концепты, которые имеют несколько соответствий в зависимости от ситуации. Это относится, например, к немецкому концепту **KOCHER**, объем семантики которого достаточно широк и включает в себя все электрические приборы, на которых и в которых можно готовить еду, кипятить воду и т.п.: *Kocher ist ein Gerät, der kocht*. В русской действительности этому концепту соответствуют и, электроплитка, и газовая плитка, и электрический чайник, и мультиварка. Сложность в переводе снимается в данном случае достаточно быстро внимательным анализом описываемой ситуации.

Эмотивно-прагматический уровень текста и языкового знака

Эмотивность является семантической категорией языка, объединяющей языковые средства всех языковых уровней, способных *выражать* эмоции и чувства говорящих. Речь идет именно о выражении эмоционального состояния,

а не о назывании эмоций. Эмотивность противопоставляется эмоциональности как противопоставляется семантика языкового знака и его референт. Эмоциональность характеризует поведение, в том числе речевое человека как экстралингвистическое явление, как экстралингвистическую реальность и проявляется в проживании человеком чувств и эмоций и их проявлении. Эмотивность есть характеристика языкового знака, связанная с его возможностью выразить ту или иную эмоцию говорящего.

Противопоставление прагматики и семантики на уровне языкового знака привело к выделению и в тексте прагматического уровня. Последний часто определяется именно в его противопоставлении текстовому содержанию, включающему исключительно фактологическую информацию. Прагматика – это семантика намерения и цели говорящего (автора), специфическая направленность текста (заданная автором) на слушающего (читателя), его воздействие. В этом смысле эмотивность есть категория прагматическая, поскольку всегда связана с воздействием высказывания на адресата.

Эмотивность имеет, как известно, в каждом языке широкий спектр языковых средств – лексических, синтаксических, морфологических. Все эти средства относятся к группе экспрессивных. Сложность при переводе обусловлена значительной зависимостью степени экспрессивности этих средств от ситуации и контекста.

Глаголы разговорного регистра, такие как *kapieren* (синоним глагола *verstehen*), *pennen* (синоним глагола *schlafen*), *labern* (синоним глаголов *sprechen*, *plaudern*) и другие могут в зависимости от ситуации, а именно от того, употребляется ли они говорящим по отношению к себе, к собеседнику или к третьему лицу, менять оценку с нейтральной до отрицательной (с различной интенсивностью).

Ср.: *Hörst du eigentlich zu, Heini, oder pennst du?*

Bloß der Hund lag da, lag in der Sonne und pennte.

Ich habe seit vier Tagen nicht gepennt.

[<https://www.dwds.de/r/?corpus=kern&q=pennen>]

В зависимости от ситуации и отношения говорящего к ней глагол может быть переведен как *дрыхнуть* или как *спать*.

Эмотивная лексика, относящаяся к сниженному регистру – вульгаризмы и обценная лексика редко когда имеет однозначные соответствия в другом языке, а чаще всего несколько и, как правило переводится ситуативно эквивалентной лексикой.

Дискурсивный уровень

Перевод лексических единиц может зависеть и от дискурса употребления. В качестве примера можно привести глагол *schwätzen*, который в зависимости от ситуативной и дискурсивной принадлежности (о себе, о другом, в быту или в рамках педагогического дискурса) может актуализировать различные семантические компоненты: *непринужденно болтать – трещаться, сплетничать – болтать, мешая другим* и, соответственно, оценочные: нейтральный или негативный.

Ср.: *Wir saßen gemütlich beisammen und schwatzten bis tief in die Nacht* [<https://www.dwds.de/wb/schwatzen#d-1-1>].

Beide aber hatten sie das Bedürfnis zu schwatzen.

Ihr da, an der letzten Bank, hört auf zu schwatzen!

Культурологический уровень

Безусловно, все представленные выше уровни и сложности перевода можно трактовать различиями в культуре и мировосприятии народа, поскольку они так или иначе связаны с языковой картиной мира говорящих. Выделение культурологического уровня, понимаемого здесь в узком смысле, обусловлено в данном случае специфическими (для определенной лингвокультуры – традиционными) представлениями народа о мироустройстве, природе, наличием социальных групп и социолектов и т.п.

В эту группу входят, например, аллегорические образы немецкой и русской культуры: аллегорические образы времен года, животных, деревья как культурологически значимые аллегории, а также слэнгизмы и жаргонизмы социальных групп и субкультур.

Приведем примеры несоответствий.

Аллегорические образы времен года:

Весна-красна, Зима-матушка, Лето-красное, der schöne Jüngling der Natur

Аллегорические образы животных:

dumm wie ein Ochse – глуп как осел;

stark wie ein Pferd – сильный как вол;

hungrig wie ein Bär – голодный как волк.

Аллегорические образы деревьев:

Eichenbaum – сила, мощь, защита)

Тонкая рябина – женское одиночество, незащищенность.

Перечень сложностей и проблем, возникающих на разных уровнях или в разных полях семиотического и, соответственно, переводческого пространства, безусловно, шире. И едва ли можно ожидать однозначного решения всех проблем, ибо все семиотические процессы являются интер-и интрасубъективными по самой своей природе. Эти процессы совершаются одновременно в двух сферах – в сфере межличностного взаимодействия (прямого или опосредованного) и в сфере внутриличностного осмысления и понимания. Надежда на удачный поиск решений все же есть и основана она на главном достижении языкознания, которое заключается в признании *принципа взаимодействия трех пространств* – составляющих любого дискурса – *когнитивного, языкового и социо-культурного*, ибо именно оно позволило дать окончательный и однозначный ответ на «структуралистское наваждение» – утверждение неприсутствия человека в мире языка и текста.

Список литературы

1. Гарская Л.В. Межкультурный аспект в контексте межнациональных контактов / Л.В. Гарская // Проблемы культурной адаптации текста. – Воронеж, 1999. – С.21 – 25.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
3. Кушнина Л. В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства / Л.В. Кушнина. – Пермь: Пермский гос. университет, 2009. – 195 с.
4. Кушнина Л. В. Перевод как синергетическая система / Л.В. Кушнина // Вестник пермского университета. – 2011. – № 3 (15). – С.81-86.
5. Леонтьева К.И. Когнитивно-семиотическая модель перевода: доминанты, перспектива, дискурс (на материале русских переводов произведений англоязычной литературы XIX – XX веков) : автореф. дисс. канд. филол. н. / К.И. Леонтьева. – Тверь, 2023. – 42 с.
6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
7. Сдобников В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.
8. Фененко И.А. Язык реалий и реалии языка/ И. А. Фененко. – Воронеж: ВГУ, 2001. – 139., С. 74.
9. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М., 2009.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТОСФЕРЫ С ПОЗИЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Пасечная Л.А., канд. пед. наук, доцент,

Стренадюк Г.С., канд. пед. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Современное образование в языковом вузе характеризуется поликультурностью, стремлением к интеграции в мировом образовательном пространстве, что, в конечном счёте, должно привести к сформированной личности, умеющей ориентироваться в национальных картинах мира.

Большое значение для становления обучающихся в классическом вузе имеет современная когнитивная лингвистика, в частности, возрастающий интерес к изучению концептосферы в вербальной лингвокультурной коммуникации. В исследованиях учёных рассматривается сам феномен концепта, анализируются структура, языковые средства концепта, особенности концептов в сопоставлении разных языков и культур.

Актуальным в пределах исследуемой темы является обучение студентов-лингвистов сопоставлению двух языков разных языковых групп с помощью метода лингвистического моделирования, позволяющего более глубоко и всесторонне осмыслить явления, скрытые от непосредственного наблюдения, для разработки модели концептосферы в сопоставлении культурных картин мира русского и немецкого языков.

Концептосфера рассматривается не только как совокупность концептуальных форм, находящихся в постоянном взаимодействии и развитии, но и как «аксиологическое воплощение культуры в её стремлении к ментальной ясности и совершенству» [4]. Разрабатываемая нами концептосфера будет представлять собой систему концептов, содержащих тематику культуры нации, её нравственных законов, этических традиций, отношения к другим народам, веротерпимости, духовных запросов, понятий правды и истины, чести и бесчестия, жизни и смерти, материальных и духовных ценностей.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что впервые:

1) выявлены и проанализированы языковые средства ядра приядерного и околядерного слоёв немецкоязычного и русскоязычного концептов с позиции межкультурного подхода; 2) проанализированы языковые средства корпусов немецкого и русского языков для классификации концептов в концептосфере; 3) проанализированы языковые средства онлайн-словарей немецкого и русского языков для классификации концептов в концептосфере.

В процессе обучения на занятиях может быть использована модель построения концептосферы, базирующаяся на следующих позициях:

а) семантического значения, относимого к определённой национальной культуре; б) этимологического значения, имеющего определённые исторические корни; в) ассоциативного значения, присущего данной национальной культуре; г) контекстного лингвокультурного значения; д) интерпретативного культурологического значения; е) ценностно-маркированных высказываний, присущих данной национальной культуре.

Данные теоретической и практической разработки концептосфер в национальных картинах мира могут быть использованы в учебном процессе по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры 45.03.01, 45.04.01 Филология, 45.03.02, 45.04.02 Лингвистика; по направлению подготовки кадров высшей квалификации 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика классического университета.

Теоретико-методологической базой исследования послужили труды в области: 1) исследования понятия «концепт» с точки зрения межкультурного подхода (М.М. Ангелова, Н.Д., Арутюнова, А.П. Бабушкин, С.Г. Воркачѳв, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин, З.Д. Попова, Г.Г. Слышкин, И.А. Стернин, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др.); 2) исследования теории межкультурной коммуникации, лингвоконцептологии, лингвокультурологии (А. Вежбицкая, С.Г. Воркачѳв, С.Г. Тер-Минасова, С. Д. Попова, И. А. Стернин, А. Д. Шмелѳв, В. А. Маслова, В. И. Карасик, Ю. А. Рылова и т.д.).

Так, например, по мнению М.М. Ангеловой, концепт, как и понятие, - единица когнитивного порядка. Архитектоника концепта как структурно-смыслового образования сложнее архитектоники понятия [1]. Представители когнитивной лингвистики, среди которых А.П. Бабушкин [2], З.Д. Попова, И.А. Стернин, в первую очередь, акцентируют внимание на «ментальную сущность концепта» [5]. Д.Д. Зайцева придерживается мнения, что концепт должен анализироваться в сопоставительном внутриязыковом и межъязыковом плане. Во внутриязыковом анализе концепт рассматривается в различных сферах бытия (сознания); в межъязыковом сопоставляются концепты различных языков [3]. По словам Д.Д. Зайцевой, концепт может считаться единицей национальной ментальности, если рассматривается в межъязыковом плане [3].

Проблемы моделирования как научного метода исследования были рассмотрены такими отечественными авторами как З. Д. Попова, И.А. Стернин, М. Ф. Панкина, Т. А. Демешкина, В. В. Богуславская, К. И. Белоусов, А. А. Лепеньшева, Ю. В. Поветкина, В. Н. Кинякин, Н. В. Задохина, И. В. Дорофеева и др. В частности, попытка анализа когнитивной составляющей моделирования предпринимается в трудах Н. Н. Скрипниковой Л. Х. Хараевой, И. Н. Ремхе, Т. А. Ширяевой, С. Б. Хабибуллиной, О. А. Костровой, В. Д. Шевченко и др. Проблема изучения моделирования фразеологических единиц затрагивается в

работах В. М. Савицкого, А. Е. Гусевой, Н. В. Куликовой, А. Е. Черниковой и др.

В исследовании концептосферы на занятиях по теории языка могут использоваться следующие методы:

- а) метод количественного анализа;
- б) метод качественного анализа;
- в) сравнительно-сопоставительный анализ;
- г) описательный метод языковых средств ядра, приядерного и околоядерного слоёв;
- д) концептуальный метод исследования, метод описания культурных смыслов слова, различных коннотаций, сопутствующих его лексическому значению в контексте разных культур.

Материалом исследования послужили данные сплошной выборки корпусов немецкого и русского языков, а также к анализу привлечены данные сплошной выборки из этимологических онлайн-словарей русского и немецкого языков.

Языковые средства концепта: а) выступают как средства вербализации, объективации в языке, языковой репрезентации, языкового представления концепта; б) объективируются в языке лексическими единицами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, свободными словосочетаниями разного ранга как в ядре, так и находящимися на периферии; в) репрезентируются в разных языках, что позволяет выявить национальную специфику языковых систем, проявляющуюся в разных способах репрезентации одной и той же мыслительной единицы, в количестве и наборе лексических единиц, фразеологических сочетаний, репрезентирующих концепт, в уровне абстракции, на котором концепт представлен в том или ином языке.

Результатами нашего исследования для апробирования в учебном процессе в научно-теоретическом и практическом плане будут:

1. Разработка модели концептосферы с позиции межкультурного подхода (на материале русского и немецкого языков), включающей следующие этапы:

- а) сбор и анализ языковых средств русского и немецкого корпусов с позиции межкультурного подхода для: а) построения моделей лингвокультурных концептов в виде символов-схем; б) наполнения моделей концептов языковыми средствами и распределения их по ядру, приядерному и околоядерному слоям;
- б) разработка концептосфер на базе системы концептов соответственно, русскоязычной и немецкоязычной;
- в) сравнительно-сопоставительный анализ разработанных концептосфер с позиции межкультурного подхода.

Список литературы

1. Ангелова, М. М. "Концепт" в современной лингвокультурологии / М. М. Ангелова // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Вып. 3. - М., 2004. – С. 3-10.
2. Бабушкин, А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления / А. П. Бабушкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 52–58.
3. Зайцева, Д. Д. Этноспецифика концепта: межкультурный подход / Д. Д. Зайцева // Humanity space International almanac. – V. 8. – № 3. – 2019. – С. 433 - 443.
4. Лихачёв, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачёв // Известия РАН. Серия: Литература и язык. - 1993. - Т. 52. - № 1.
5. Попова, З. Д., Стернин, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во «Истоки», 2001. –191 с.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Стренева Н.В., канд. филол. наук,
Стрижкова О.В., канд. филол. наук**

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

Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью образования современного специалиста. Лингвистика и филология – это те области науки, которые помогают студентам не только освоить новый язык, но и понять культуру, историю и литературу народа, говорящего на данном языке. Изучение иностранного языка помогает человеку расширить кругозор, развить мышление, память и речь, улучшить аналитические способности. Процесс образования вообще и изучение иностранного языка в частности требует от студента постоянного совершенствования своих знаний, что, несомненно, способствует развитию его личности.

Многочисленные исследования доказывают, что люди, владеющие несколькими языками, как правило, имеют больший мозг, лучшую память, более креативны, лучше справляются со сложными текущими задачам и решают разные проблемы. Возможность быстрого переключения между многообразием задач особенно важна в современном мире. Билингвы могут справляться с многозадачностью гораздо быстрее, чем монолингвы. Данное направление отражено в работах целого ряда крупных ученых, занимавшихся изучением особенностей билингвов. [1,2,4].

Многие исследователи обращают внимание, что «отличительные характеристики искусственного билингва как коммуникативной личности проявляются в более комплексном характере его коммуникативной компетенции, в широте и свободе выбора коммуникативных средств, в большей гибкости и динамичности по сравнению с монолингвом» [3, с. 87].

Следовательно, знание иностранного языка необходимо и студентам технического профиля. Будущие инженеры – студенты, магистранты, аспиранты – смогут расширить как свои профессиональные навыки, изучая аутентичные тексты по будущей специальности, так и улучшить свои коммуникативные навыки на родном языке. Поскольку, изучая иностранный язык посредством родного, человек анализирует сходства и различия речевых и коммуникативных моделей в устной и письменной речи обоих языков.

Таким образом, овладение иностранным языком может помочь лучше понять свой родной язык и культуру. Поскольку процесс обучения дает возможность не только глубже осознавать культурные обычаи, но и анализировать грамматику, лексический состав и особенности произношения родного языка. Этим, вероятно, объясняется улучшение навыков аудирования, чтения и письма, которое иностранный язык дает бывшим монолингвам.

Работая со студентами технических специальностей, мы провели опрос / анкетирование. Цель которого – создать у обучаемых дополнительную мотивацию к освоению иностранного языка, а также активизировать познавательный интерес к изучаемой дисциплине. В опросе приняли участие студенты и магистранты технических специальностей Оренбургского государственного университета. Респондентам было предложено проанализировать насколько целесообразно и необходимо изучать иностранный язык в ВУЗе, а также указать значимые (по их мнению) причины изучать / не изучать иностранный язык, либо назвать свои.

В таблице ниже дан краткий пример анкеты/опроса. Информанты должны были отметить утверждения, отражающие их мнение.

Есть заинтересованность	Не заинтересован
Способствует развитию личности, повышает уровень интеллекта и IQ	Не вижу ценности и необходимости в изучении
Повышает конкурентоспособность, ускоряет карьерный рост	Много трудностей в освоении
Открывает возможность путешествовать за границу и общаться с носителями языка	Сильный языковой барьер
Позволяет продолжить обучение в зарубежных ВУЗах	Недостаток ресурсов и поддержки
Повышает возможности в сфере IT – технологий	Отсутствие временного ресурса (изучаю предметы непосредственно по профилю будущей специальности)
Свой вариант	Свой вариант

Подавляющее большинство опрошенных считают, что изучение и овладение иностранным языком является неотъемлемой и важной частью обучения. Так, 52 % респондентов отмечают, что знание языка другой культуры, несомненно, способствует развитию личности, повышает уровень интеллекта и IQ. Кроме того, человек более эффективно и ответственно участвует в многокультурном мире, если знает другой язык.

30% респондентов уверены, что иностранный язык необходим при работе с компьютером в сфере IT – технологий. Большинство языков программирования, не имеют в своей основе русского языка. Программисты, как правило, равнозначно быстро могут печатать как на английском, так и на своем родном языке.

Лишь 5% опрошенных видят в использовании иностранного языка перспективы развития карьеры и готовы продолжать обучение за границей.

Большинство студентов (около 25%) в графе «свой вариант» указали, что знание иностранного языка (английского) существенно необходимо тем, кто увлекается компьютерными играми. Поскольку, подавляющее большинство игр

создано с использованием английского, а современного молодого человека уже сложно представить без разного вида электронных гаджетов. Многие заимствования, типа юзер и читер (от английского to cheat – обманывать) употребляются довольно часто.

Освоение иностранного языка может быть сложным и трудоемким процессом для студентов. Среди основных причин нежелания изучать иностранный язык около 60 % респондентов указали большинство пунктов, перечисленных в опроснике: языковой барьер, трудности в освоении, недостаток ресурсов и поддержки.

Большинство считают, что один из главных факторов отсутствия мотивации и повышенной сложности в освоении дисциплины является нехватка квалифицированных учителей в школах. Поскольку, изучение иностранного языка требует значительных усилий и времени для постановки произношения, изучения правил грамматики и запоминания лексики, многие считают это слишком сложным и неинтересным, особенно при отсутствии должной мотивации.

Около 30% респондентов отмечают отсутствие временного ресурса, т.к. заняты углубленным изучением дисциплин, непосредственно связанных с будущей специальностью. Однако, эти студенты выражают готовность к изучению языка, если в качестве материала для изучения будет предложена информация, связанная с профилем будущей специальности.

Таким образом, изучение иностранного языка является важным аспектом образования специалиста в современном мире. Владение языком культуры другого народа может стать одним из главных инструментов приобретения различного рода знаний, умений и навыков будущего инженера, как в профессиональном плане, так и для осуществления коммуникации в условиях академического и научного взаимодействия.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1990. - 246 с.

2. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков. Лекция-доклад // Серия материалов школы-семинара «Создание единого информационного пространства системы образования» / Под общей редакцией д.т.н., проф. Н.А. Селезневой и д.т.н., проф. И.И. Дзегеленка. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 24 с.

3. Попова В.Н. Искусственный билингвизм как компонент профессиональной коммуникативной компетенции // Педагогика и психология. Вестник ТГУ. – 2011. – Выпуск 6 (98). – С. 86–90.

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. "Лингвистика", "Межкультурная коммуникация" [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. - М.: Слово, 2000. - 624 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

Головина Е.В., канд. филол. наук, доцент, Тен Д.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Семантическое поле представляет собой важную концепцию в лингвистике, которая играет ключевую роль в анализе семантических отношений и упорядочивании лексических единиц в языке. Его роль заключается в том, чтобы систематизировать и организовать слова и фразы, которые имеют схожие смысловые характеристики, в рамках общего семантического контекста. Это облегчает определение взаимосвязей между словами и понимание, как они взаимодействуют в конкретной тематической или концептуальной области.

Цель заявленной статьи изучить теоретические работы, посвященные семантическому полю.

Семантическое поле играет важную роль в систематизации лексического материала и устанавливает смысловые связи между словами и словосочетаниями. Оно способствует расширению лексического запаса и улучшению умения использовать язык, позволяя анализировать новые слова через их контекст и взаимосвязи внутри семантической группы. Дополнительно, семантическое поле имеет важное значение для лингвистических исследований и лексикографии. Оно облегчает создание словарей и тезаурусов, в которых слова группируются на основе их семантических связей и синонимии. Это упрощает поиск и использование слов с нужным значением в процессе общения и анализа текстов.

В современной лингвистике проведено обширное и глубокое изучение семантических полей, что подтверждается научными трудами многих российских ученых, таких как Ю. Д. Апресян, Л. Г. Бабенко, А. В. Бондарко, В. Г. Гак, А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов, И. М. Кобозева, А. М. Кузнецов, З. Д. Попова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, А. А. Уфимцева, Г. С. Щур и др.

В общем, семантическое поле играет существенную роль в структурировании лексических единиц, улучшая восприятие и использование языка, и предоставляя основу для исследований в области лексикологии, лексикографии, стилистики и обработки языка компьютерами. Исследователи, как западные, так и отечественные, основываясь на теориях Ф. де Соссюра о «значимости языковых сущностей» и В. фон Гумбольдта о «внутренней форме языка», проследили корни теории семантического поля. Г. Остгоф использовал термин «система» в описании лексики, что имеет схожие концептуальные аспекты с понятием «поле». С течением времени, теория семантического поля стала широко распространенной, особенно благодаря работам немецких лингвистов, которые определяли поле как набор слов с общим значением (Г.

Ипсен), упорядоченное собрание лексических единиц (Р. Мейер) и работали с понятийной сферой, выделяя «понятийные» и «словесные» поля (Й. Трир, Л. Вейсгербер).

Эти исследования, начиная с оригинальных трудов Ф. де Соссюра, В. фон Гумбольдта и Г. Остгофа, а также благодаря вкладу немецких лингвистов, значительно способствовали распространению и развитию концепции семантического поля. Эта концепция позволяет анализировать структуру лексических единиц, их взаимосвязи и общие смысловые характеристики в рамках определенного поля. Такой подход стал ключевым инструментом в лингвистике для понимания структуры и функционирования языка. Идеи Г. Ипсена, особенно его концепция «поля», стали фундаментальными в развитии исследования семантических полей в лингвистике и дальше развивались и применялись в работах других ученых, включая Р. Мейера, Й. Трира и Л. Вейсгербера.

Р. Мейер в своих исследованиях рассматривал семантическое поле как систему упорядоченных лексических единиц, связанных смысловыми отношениями. Его основное внимание было уделено понятийной сфере при анализе словесных полей и исследовании взаимосвязей между ними. Это подход позволил ему выявлять семантические связи и общие смысловые характеристики в пределах определенного семантического поля. Й. Трир и Л. Вейсгербер также внесли свой вклад, выделяя различные виды полей, включая понятийные и словесные. Они акцентировали внимание на том, что слова и понятия взаимодействуют в семантическом поле, формируя сложную сеть семантических отношений и обеспечивая целостность и связность языковой системы.

Исследование категории семантического поля представляет собой значимую область в лингвистике, которая способствует анализу структуры лексических единиц и их взаимосвязей в смысловом контексте. Концепция «поля» обогащает наше понимание языка как сложной и организованной системы, где каждое слово существует не в изоляции, а взаимодействует в рамках семантических полей и связей. Семантическое поле представляет собой сложную структуру, обладающую рядом характеристик, которые играют важную роль в его описании и изучении.

Семантическое поле обладает несколькими характеристиками: Внутренние связи между его элементами, которые могут быть как семантическими, основанными на значении слов, так и грамматическими, связанными с грамматическими отношениями. Эти внутренние связи обеспечивают структурную организацию и целостность семантического поля.

Градуальность, что означает, что элементы внутри поля могут быть упорядочены в зависимости от степени их сходства или различия. Например, в поле «цвета» можно увидеть градацию от светлых к темным или от теплых к холодным.

Иерархичность, где элементы группируются в более общие или более специфические категории. Например, в поле «животные» можно выделить подкатегории, такие как «млекопитающие», «птицы», «рыбы» и так далее.

Прототипность, где некоторые элементы в поле могут быть более типичными или прототипическими, в то время как другие могут быть менее характерными или находиться на периферии поля. Прототипические элементы являются наиболее представительными для данного поля.

Полисемия, которая означает, что семантическое поле может включать слова или выражения, имеющие несколько значений или смыслов. Это явление называется полисемией и может усложнить анализ семантического поля.

Рассмотрение этих характеристик семантического поля позволяет более глубоко понять его структуру и функционирование. Они помогают лингвистам анализировать семантические отношения между словами и концептами, а также объяснять процессы смыслового распространения и семантической связности в рамках языковой системы [7].

Семантические поля представляют собой разнообразные организационные структуры, отражающие семантические связи и взаимосвязи между лексическими единицами в языке. Существует несколько подходов к классификации семантических полей, которые позволяют систематизировать их разнообразие. Классификация семантических полей предложенная немецким ученым Иостом Триром [4] :

1. Гиперонимические (генеративные) поля: В таких полях отдельные слова организованы иерархически, где одно слово (гипероним) выступает в роли общего понятия, а другие слова (гипонимы) являются его подкатегориями или конкретными примерами. Например, в поле «фрукты» гиперонимом может быть слово «плод», а гипонимами - «яблоко», «груша», «апельсин» и т.д.

2. Синонимические поля: В таких полях собираются лексические единицы, которые имеют сходные или близкие значения. Эти слова являются синонимами друг друга в определенном контексте или в определенной семантической области. Например, в поле «страх» могут находиться слова «боязнь», «тревога», «ужас» и т.д.

3. Антонимические поля: В таких полях слова организованы в пары, где каждое слово является антонимом другого. Эти поля отражают противоположные значения и концепции. Например, в поле «добро» и «зло» слова «добрый» и «злой» будут представлены как антонимы.

4. Меронимические поля: В таких полях слова организованы на основе отношения частичности или принадлежности. Каждое слово обозначает часть или составную часть целого. Например, в поле «тело» меронимами могут быть слова «голова», «рука», «нога» и т.д.

В современной лингвистике полевой подход к описанию явлений языка получил значительное распространение. Этот подход стал основой для исследования широкого спектра явлений, и в рамках него была выделена целая область исследований, включающая грамматические поля, грамматико-лексические поля и функционально-семантические поля.

Одним из выдающихся исследователей в области грамматических полей является В.Г. Адмони, чьи работы внесли значительный вклад в эту область [1]. Е.В. Гулыга занималась исследованиями грамматико-лексических полей [4], а А.В. Бондарко изучал функционально-семантические поля [2]. Исследования, проведенные данными учеными, позволяют лучше понять организацию языковых явлений, их взаимосвязь и функционирование. Они привнесли новые методы анализа и классификации, что существенно расширило наши знания в области языковой структуры и семантики.

Согласно классификации, предложенной Р. Мейером, семантические поля могут быть разделены на три типа, основанные на определенном семантическом признаке или дифференцирующем факторе. Первый тип - природные поля, включает названия деревьев, физических ощущений животных и другие семантические области, связанные с природой. Второй тип - искусственные поля, в которых выделяются названия составных частей механизмов и другие искусственно созданные семантические области. Третий тип - полуискусственные поля, которые включают этические понятия, терминологию профессиональных и социальных групп людей и другие семантические области [8].

Таким образом, исследователи сходятся во мнении о характеристиках семантических полей [5] :

Наличие семантических отношений или корреляций между словами, составляющими поле. Эти отношения выстраивают систему, которая организует значения и связи между лексическими единицами внутри поля.

Системный характер отношений внутри поля, что подразумевает, что связи и семантические соотношения в поле являются частью более общей лексической системы.

Взаимозависимость и взаимообусловленность лексических единиц в поле. Значение каждой отдельной лексической единицы в поле определяется контекстом и взаимодействием с другими элементами поля.

Относительная автономность поля, то есть его способность существовать и функционировать независимо от других полей в лексической системе.

Непрерывность обозначения смыслового пространства поля, что означает наличие градуальности и переходных зон между значениями и лексическими единицами в поле.

Взаимосвязь семантических полей в рамках всей лексической системы, где поля взаимодействуют и могут быть связаны общими семантическими элементами.

Исследование этих основных характеристик семантического поля позволяет лучше понять организацию языковых значений и их взаимосвязь, а также раскрыть принципы функционирования лексической системы в целом. Это помогает нам более глубоко и точно анализировать и описывать языковые явления и их семантические отношения.

Методы исследования семантических полей являются важным инструментом для анализа и понимания организации значений в языке.

Различные методы позволяют раскрыть связи между лексическими единицами, их значениями и контекстом использования.

1. Контекстный анализ является одним из основных методов исследования семантических полей. Он основан на изучении контекстов, в которых употребляются лексические единицы. Исследователь анализирует употребление слов в текстах или корпусах, исследует смысловые связи между ними и определяет семантические поля на основе этих связей. Преимуществом этого метода является его реалистичность, так как он позволяет изучать естественные контексты использования слов. Однако, недостатком может быть сложность обработки больших объемов данных и неоднозначность интерпретации контекстов.

2. Семантические сети представляют собой графическое представление семантических связей между словами. Они позволяют визуализировать и организовать семантические поля, отображая связи между лексическими единицами. Семантические сети часто строятся на основе ассоциаций между словами, полученных от носителей языка. Этот метод позволяет исследователям обнаруживать семантические связи и шаблоны в языковых данных. Однако, построение семантических сетей может быть сложным и требует большого объема данных для достоверных результатов.

3. Ассоциативные эксперименты представляют собой метод, при котором испытуемым предлагается назвать первое слово, которое приходит им в голову при упоминании определенного слова или понятия. Исследователь анализирует полученные ассоциации и выявляет семантические связи между словами. Этот метод позволяет получить прямые данные о связях между словами, основанные на ассоциативных соотношениях в уме носителей языка. Однако, результаты могут быть субъективными и зависеть от индивидуальных особенностей испытуемых.

Каждый из этих методов имеет свои преимущества и недостатки, и их использование в комбинации позволяет получить более полное и разностороннее представление о семантических полях. Контекстный анализ обеспечивает реалистичность, семантические сети помогают визуализировать связи, а ассоциативные эксперименты предоставляют прямые данные от носителей языка. Вместе эти методы способствуют более глубокому пониманию организации семантических полей и их роли в языковой системе.

Таким образом, в статье рассмотрены различные подходы к определению семантических полей и исследуются их роль в лингвистической теории. Рассмотрен вклад различных лингвистических школ и теорий в изучение семантических полей.

Статья представляет собой обзор современного состояния исследований в области семантических полей, выявляет ключевые теоретические подходы и их влияние на методологию исследования, а также подчеркивает важность данной темы для современной лингвистики и связанных с ней областей.

Список литературы

1. Адмони, В.Г. Основы теории грамматики / В.Г. Адмони. – М: «Едиториал УРСС», 2004. – 104 с.
2. Бондарко, А.В. Полевые структуры в системе языковой категоризации / А.В. Бондарко – М: «РАН, Институт Языкознания», 2003: Выпуск 1. – С. 13 – 20.
3. Васильев, Л.М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев. – М: «Вопросы языкознания», 1971. – 105–113
4. Гулыга, Е.В. Грамматико-лексические поля в современном языке / Е.В. Гулыга. – М: «Просвещение», 1969. – 184 с.
5. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский . – М: «Наука», 1980. – 150 с.
6. Мурзин, Л.Н., Штерн, А.С. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин; А.С. Штерн. – Свердловск: «Урал. УНТА», 1991. – 172 с.
7. Щур, Г.С. Теории поля в лингвистике / Г.С. Щур. – М: Наука, 1974-256 с.
8. Meier, R. An aspect of human reasoning / R. Meier. – London: «B r i t i s h j. of Psychol», 193 —155 p.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»

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

С целью совершенствования подготовки кадров в университетских комплексах с учетом потребностей рынка труда и реализации федеральных государственных образовательных стандартов представляется актуальным дать оценку опыту разработки учебно-методического обеспечения дисциплины цикла базовых профессиональных дисциплин «Технологии цифрового образования в обучении иностранному языку» у студентов направления подготовки «Лингвистика», профиля подготовки «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» очной формы второго года обучения.

Так исходя из общей цели подготовки бакалавра лингвистики по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», представляется возможным сформулировать цель освоения дисциплины «Технологии цифрового образования в обучении иностранному языку» как формирование способности выделять цели, делать выводы, выбирать эффективные технологии для решения профессиональных задач цифрового образования, а также развитие методического мышления, мотивов, интересов, способностей, профессиональных качеств личности и готовности к практической проектно-методической деятельности будущего учителя иностранного языка. Исходя из цели учебной дисциплины были сформулированы следующие задачи:

- ознакомить с основными способами взаимодействия в современном цифровом пространстве;
- дать общие сведения о современных возможностях использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, инструментах получения, обработки, хранения и передачи информации;
- развить навыки поиска информации в базах данных, компьютерных сетях, а также классифицировать и представлять информацию в удобном для обработки и восприятия виде, использования ЭОР (электронные образовательные ресурсы) в учебной и профессиональной деятельности;
- ознакомить с существующими формами контроля языковых, речевых и социокультурных навыков и умений в свете современных тенденций обновления содержания иноязычного образования;

- ознакомить с требованиями планирования, проведения анализа и самоанализа урока/серии уроков по иностранному языку в свете современных цифровых возможностей;

- научить создавать компоненты образовательной программы с использованием цифровых технологий.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование результатов обучения, закрепленных в универсальных и профессиональных компетенциях ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 – Лингвистика (приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 969 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика), а также в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте 6 декабря 2013, № 30550В)», утвержденного приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. Универсальная компетенция (УК-1) предполагает формирование способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, которая реализуется через показатель - применяет методы сбора, хранения, обработки, передачи, анализа и синтеза информации с использованием компьютерных технологий для решения поставленных задач, что требует знаний особенностей учебного процесса и ЭОР с точки зрения их эффективности, умения готовить ЭОР для проведения занятий и внеклассных мероприятий на основе существующих методик, а также владения методикой разработки уроков по иностранному языку и внеклассные мероприятия с применением ЭОР.

Среди предполагаемых результатов необходимо отметить профессиональные компетенции и их показатели, которые являются результатами обучения по дисциплине - ПК*-3 Способен осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ в области обучения иностранным языкам и культурам в учреждениях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования и дополнительного образования детей и взрослых, а именно, способен участвовать в проектировании основных и дополнительных образовательных программ в области обучения иностранным языкам, разрабатывать отдельные их компоненты, в том числе с использованием информационно-коммуникационных и цифровых технологий (ПК*-3-В-2), а также проектирует и осуществляет учебную и внеучебную деятельность по иностранному языку на основе традиционных и инновационных образовательных, в том числе цифровых технологий (ПК*-3-В-4) и владеет основами методики разработки учебно-методических материалов и онлайн-курсов по иностранным языкам (ПК*-3-В-6), что предполагает формирование знаний к проектированию основных и дополнительных образовательных программ в области обучения

иностранным языкам, разработке отдельные их компоненты, в том числе с использованием информационно-коммуникационных и цифровых технологий; особенности использования цифровых технологий в профессиональной деятельности; - требования к подбору ЭОР; методика подготовки и презентации ЭОР на уроках и во внеурочное время; критерии анализа ЭОР по иностранному языку. Формирование указанной компетенции предполагает формирование умения осуществлять проектирование и учебной и внеучебной деятельности по иностранному языку на основе традиционных и инновационных образовательных, в том числе цифровых технологий и владение основами методики разработки учебно-методических материалов и онлайн-курсов по иностранным языкам. Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетные единицы (144 академических часа) и осваивается обучающимися в третьем и четвертом учебных семестрах. Видом итогового контроля является зачет.

Результаты обучения находят свое воплощение в содержании разделов дисциплины. Содержание разделов дисциплины включает «Цифровую компетентность педагога как ресурс развития образования», в которой основное внимание уделяется государственной образовательной политике РФ и цифровой трансформации образования. Дается определение цифровым технологиям в образовании и преподавании. В самостоятельной работе предполагается работа с рекомендованной литературой и Интернет-ресурсами. Следующий раздел «Цифровые технологии как инструмент создания ЭОР» предполагает изучение цифровых технологий автоматизации и оптимизации работы для преподавания и научно-методической деятельности преподавателя, самостоятельную работу с рекомендованной литературой, Интернет-ресурсами. Существенным является получение первого опыта создания научно-методических цифровых образовательных ресурсов. Раздел «Цифровые технологии как инструмент эффективного преподавания» знакомит обучающихся с возможностями технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка, технологиями виртуальной реальности, использованием мобильных технологий в образовании. Самостоятельная работа включает разбор кейсов применения в современной образовательной практике изученных цифровых инструментов. Завершающий раздел «Цифровые технологии как средство построения образовательной среды» предполагает изучение реализации функций информационно-образовательной среды для решения задач обучения, ознакомление с профессиональной деятельностью в информационной образовательной среде. Технологии организации образовательного процесса в информационной образовательной среде. Практическая и самостоятельная работа включает анализ возможностей: преимуществ и трудностей организации образовательного процесса с поддержкой цифровых образовательных сред.

Реализация контроля уровня сформированности компетенций по дисциплине возможно с помощью фонда оценочных средств в системе Moodle и АИССТ, где обучающиеся проходят тестирование по разделам учебной дисциплины и по всей дисциплине в конце освоения курса.

Необходимо отметить, что в знания и навыки, полученные в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования в обучении иностранному языку», позволяют организовать научно-исследовательскую работу студентов в рамках студенческого научного общества по треку «Технологии цифрового образования в обучении иностранным языкам». Научно-исследовательские проекты студентов являются первым опытом работы с цифровыми инструментами в обучении иностранным языкам. На заседании СНО были представлены восемь исследовательских проектов; связанных с изучением возможностей современных информационных технологий в обучении иностранным языкам и культурам. Наибольший интерес с вызвали проекты о исследовании возможностей применения технологии искусственного интеллекта, облачных технологий, мультимедиа технологий, а также казалось бы привычном, но очень эффективном инструменте создания интерактивных презентаций - MS Power Point в обучении иностранным языкам. Студенты поделились не только результатами исследования опыта применения цифровых инструментов, но и представили свои разработки на образовательных платформах FlikTop, Genially, Jeopardy, StoryboardThat, ToonyTool.

Таким образом, учебно-методический комплекс дисциплины «Технологии цифрового образования в обучении иностранному языку» представляет собой результат проектирования результатов обучения и включает компоненты содержания (тематическое планирование), представленные в рабочей программе учебной дисциплины, фонд оценочных средств, то есть является совокупностью учебно-методической документации, средств обучения и контроля по дисциплине, а также формирует основания для начала научно-исследовательской деятельности студентов.

Список литературы

1. Сизганова, Е. Ю. Учебно-методический комплекс как средство формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сизганова Елена Юрьевна. – Оренбург, 2006. – 23 с. – EDN NIYCED.

2. Фридман, Л.С. Учебно-методический комплекс средств обучения / Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 24–29.

3. Фурсов, М. В. Учебно-методический комплекс как средство развития продуктивной творческой деятельности учащихся / М. В. Фурсов // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 4. – С. 25-27.

4. Харченко, Г. И. Электронный учебно-методический комплекс как дидактическая система / Г. И. Харченко, М. В. Гулакова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 6. – С. 275-280.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК У СТУДЕНТОВ

Фомиченко А. С., канд. психол. наук

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

До 1960-х годов, когда доминирующей была бихевиористская точка зрения на язык, ошибки студентов рассматривались как нечто нежелательное. С появлением концепции «Универсальная грамматика», предложенной Хомским (Chomsky, 1957), и его рационалистического утверждения о том, что люди обладают врожденными способностями, благодаря которым дети с легкостью овладевают языком, многие ученые стали склоняться к когнитивному подходу вместо бихевиористской точки зрения [1; 3]. Самым большим вкладом этой новой лингвистической теории Хомского (Chomsky, 1957) стал интерес, который она вызвала у исследователей к ошибкам студентов как средствам формирования гипотез. Это привело к тому, что в течение 1970-х и 1980-х годов сложилось более благоприятное отношение к анализу ошибок. Тури (Toury, 1995) обратил внимание, что именно Кордер (Corder, 1973) в 1967 году был первым, кто заявил о важности ошибок в процессе изучения языка [9]. Он предположил, что, классифицируя ошибки, допущенные студентами, исследователи могут многое узнать о процессах и стратегиях, используемых для усвоения языка. Кордер (Corder, 1973) также считал, что ошибки носят систематический характер и отражают дефект в знаниях, то есть лингвистическую компетентность [2].

Отметим, что по поводу классификации ошибок перевода существуют различные точки зрения. Ошибки в переводе влияют на качество конечного продукта и степень недопонимания со стороны читателя. Соответственно, об ошибках перевода часто судят по их важности и частоте. Согласно Норд (Nord, 1997), самая серьезная ошибка в переводе - прагматическая [6]. Лароуз (Larose, 1989) считает, что текстовый уровень, на котором возникают ошибки (надстройка, макроструктура, микроструктура), будет определять серьезность ошибки, т.е. если ошибка возникает на более высоком уровне текста, она считается более серьезной [4]. Однако Ньюмарк (Newmark, 1988) просто делит большинство «ошибок» на два типа: референциальные и лингвистические. В его классификации ссылочные ошибки относятся ко всем ошибкам, относящимся к фактам или информации в целом. С другой стороны, лингвистические ошибки, согласно Ньюмарк (Newmark, 1988), являются результатом недостаточного владения переводчиком иностранным языком и включают слова, словосочетания и идиомы [5].

В случае студентов, изучающих иностранный язык, выявить ошибку перевода сложнее, поскольку ошибки перевода могут быть перепутаны с лингвистическими ошибками. Когда обучающиеся изучают язык, модель

анализа ошибок и оценки перевода должна основываться на модели обучения, которая представляет собой сочетание обучения лингвистике с обучением переводу. Сагер (Sager, 1983) согласен с тем, что наиболее серьезными ошибками являются ошибки, возникающие в результате незнания языка [8]. Уилсс (Wilss, 1982) также описывает ошибку перевода как «нарушение нормы в ситуации языкового контакта» [10].

Согласно Норд (Nord, 1997), лингвистические ошибки в переводе вызваны неадекватным переводом, когда основное внимание уделяется языковым структурам. Они представляют собой отклонения от стандартных парадигм целевого языка. Норд отмечает, что для студентов с плохими языковыми способностями основное внимание следует уделять лингвистической корректности, а не коммуникативной или функциональной целесообразности [6].

Ричард (Richard, 1997) выделяет два типа причин ошибок студентов: межъязыковые и внутриязыковые. Он считает, что ошибка — это любое систематическое и последовательное отклонение от принятой системы изучаемого языка. По мнению Ричарда (Richard, 1997), обучающиеся совершают ошибки, потому что не знают, как правильно использовать систему [7].

Межъязыковые — это ошибки, вызванные вмешательством родного языка. Когда студент переносит свою систему родного языка на язык перевода, он автоматически переводит свой родной язык на язык перевода, потому что он может применять только свою систему. Ошибки такого типа будут возникать без использования системы [7].

Внутриязыковые — это ошибки, которые вызваны сложной системой самого языка перевода. Здесь обучающиеся не знакомы с этой системой должным образом. Следовательно, новая система языка очень важна для сравнения двух языков, потому что это может расширить знания студентов о новых правилах грамматики [7].

Список литературы

1. Alaa, A.M., Sawi, I.A. The analysis and quality assessment of translation strategies in subtitling culturally specific references: Feathers // *Heliyon*. 2023. 9. P. 190-195.
2. Corder, S.P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973. P. 274-277.
3. Farrokh, P., Islamic, A. Analysing of EFL Learners' Linguistic Errors: Evidence from Iranian Translation Trainees // *Iran Theory and Practice in Language Studies*. 2011. 1(6)., P. 676-680. DOI:10.4304/tpls.1.6.676-680
4. Larose, R. *The'ories Contemporaines de la Traduction*, Quebec: Presses de L'Universite' du Que'bec, 1989.
5. Newmark, P. *A Textbook of Translation*. New York and London: Prentice-Hall, 1988.

6. Nord, C. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: st. Jerome, 1997.
7. Richards, J.C. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1997.
8. Sager, J.C. *Quality and Standards – The Evaluation of Translations: The Translator's Handbook*, London: Aslib, 1983.
9. Toury, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amesterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.
10. Wilss, W. *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narrverlag, 1982.

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНИКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Хон И. А.

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

Учебников китайского языка, которые одобрены и рекомендованы министерством образования РФ, великое множество. На данный момент единого стандартного учебника китайского языка на территории России нет [1]. Все существующие учебники по мнению А. П. Кошкина можно условно поделить на три типа. К первому типу относятся российские (советские) учебники, которые созданы российскими (советскими) авторами. Ко второму типу можно отнести китайские учебники, которые перевели и адаптировали российские специалисты. Третий тип – это китайские учебники, которые созданы в Китае, китайскими специалистами для изучения китайского языка в вузах КНР как иностранного [1, 2, 3].

К учебникам первого типа можно отнести широко известный учебники под авторством Т. П. Задоевко, Хуан Шуин «Основы китайского языка» и «Начальный курс китайского языка». Данные учебники переиздавались множество раз, что свидетельствует о их актуальности и по сей день. Учебники являются вузовскими учебниками. Учебники делают упор на улучшения произношения, с указанием фонетических особенностей китайского языка, подробно разобрана грамматика, правила каллиграфии. Они снабжены большим количеством наглядных фонетических таблиц и схем. Однако, отечественные исследователи отмечают некоторые недостатки, частности, некоторые тексты в учебниках потеряли свою актуальность и не соответствуют современному укладу жизни в стране изучаемого языка. Отсюда устаревшая лексика и грамматика без опоры на изменения, произошедшие в последние годы в изучаемом языке. Но при этом учебники остаются эталонными, на которых выросло не одно поколение советских и российских китаистов [1, 4].

Ярким представителем учебника второго типа является «Практический курс китайского языка» под редакцией А. Ф. Кондрашевского [1, 5]. Учебник снабжен хорошим лингафонным сопровождением, с опорой на разговорную лексику, много заданий для проработки повседневной лексики. Однако специалисты отмечают некоторую несистемность в подаче грамматической составляющей, недостаточно широко представлена иероглифическая база [1].

Учебников, созданных в Китае и используемые в оригинале большое множество. Российские специалисты отмечают ряд недостатков присущим данным учебникам и учебным пособиям.

1. Учебники, разработаны для обучения иностранцев китайскому языку в вузах Китая и к ним данные комментарии на английском, японском и корейском языках.

2. Комментарии приведены в достаточно примитивной, сокращенной форме, и студенты не могут видеть всей полноты картины. Грамматика в основном дана без фонетической и иероглифической составляющей.

3. В основном данная группа учебников сосредоточена на овладении навыков разговорной устной речи. Без учета грамматической, фонетической и иероглифической составляющих китайского языка. В учебниках не уделяется достаточное место для теоретической базы, которая в сцепке с коммуникативной ситуацией приведет к повышению уровня свободного владения языком.

4. Учебники, которые направлены на развитие навыков свободной речи содержат темы, которые статичны. Нет той необходимой «локализации» на специфичность родного языка студентов [1, 6, 7, 8].

Следует отметить, что в 2016 году в России вышел учебник по изучению китайского языка «BOYA CHINESE» под авторством Ли Сяоци и Жэнь Сюэмэй. Учебник является переводом учебника издательства Пекинского университета. Русское издание вышло в свет под общей редакцией А. Г. Сторожука. Серия учебников разделена на три уровня: начальный, средний и продвинутый. Каждый уровень содержит: учебник I и II ступени, рабочую тетрадь и лексико-грамматический справочник. Все тексты и диалоги имеют аудио сопровождение. Большим плюсом является, тот факт, что материалы курсы могут быть использованы в подготовке и сдаче экзаменов на знание китайского языка, более известны как HSK.

Наличие плюсов не исключает наличие минусов. По мнению российских специалистов грамматика подана сжато, примеры для закреплений нового материала приведены достаточно сложные. Поэтому преподавателю необходимо привлекать дополнительные ресурсы или корректировать некоторые упражнения. В некоторых разделах материал подан хаотично и преподавателю необходимо структурировать материал для легкости усвоения нового материала.

Таким образом можно подытожить в данный момент нет единого учебника или учебного пособия, которые являлись бы единым комплексом, наиболее полно удовлетворяющим требованиям современного процесса обучения китайскому языку в вузах России.

Список литературы

1 Кошкин, А. П. К вопросу об учебниках китайского языка, используемых в процессе обучения студентов вуза/ А. П. Кошкин // Амурский научный вестник. – 2008. – № 1. – С. 184-191.

2 Кошкин, А. П. Элементарная грамматика китайского языка с пояснениями и упражнениями / А.П. Кошкин. – Москва: ВКН, 2021. – 480 с.

3 Кошкин, А. П. Китайский язык для студентов 1-4 курсов. Сборник контрольных и проверочных заданий / А.П. Кошкин. – Москва: ВКН, 2020. – 208 с.

4 Курдюмов, В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика / В.А. Курдюмов. – Москва: Цитадель-трейд: Вече, 2006. – 576 с.

5 Курдюмов, В.А. К вопросу о дифференциации понятий "топик – комментарий" и "тема – рема" / В.А. Курдюмов, К.Э. Коцик // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2020. – № 1. – С. 86–93.

6 Курт, У. Ю. К вопросу о локализации учебников китайского языка для русскоязычных студентов / У. Ю. Курт// Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. - №6 (Т.5). – С. 180-193.

7 Ивченко, Т. В. Полный курс китайского языка для начинающих / Т. В. Ивченко, О. М. Мазо, Ли Тао. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 608 с.

8 Тарева, Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. / сост. и отв. ред.: Л.Г. Викулова, А.А. Колесников. — Москва: Языки Народов Мира, 2021. – С. 34–44.

ПРИЧИНЫ МАССОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Хрущева О.А., канд.филол.наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Современный русский язык переживает период роста объема заимствований из английского языка и их массового, повсеместного использования. Пополнение словарного состава за счет иноязычных единиц считается показателем языкового развития. Однако в России XXI века складывается парадоксальная ситуация, при которой носители русского языка вне зависимости от возраста, социального статуса, рода занятий и уровня владения английским языком прибегают к перекодировке и используют иноязычные лексемы в ситуациях повседневного и профессионального общения.

Политические деятели не остались в стороне от озвученной проблемы; особую активность при этом проявляют депутаты Республики Крым. Так, Государственный совет данной территории к открытию юбилейного XV Международного фестиваля «Великое русское слово» летом 2022 года подготовил брошюру с переводом распространенных в разговорной речи англицизмов на русский язык. В ней размещено сатирическое стихотворение с обильным количеством слов, заимствованных из иностранных языков. Составители словаря предлагают говорить следующим образом: «*секрет производства*», а не «*ноу-хау*»; «*идея, послание*», а не «*месседж*»; «*лучшее эфирное время*», а не «*прайм-тайм*»; «*лидер*», а не «*фронтмен*»; «*уважение*», а не «*респект*» [2].

Важно отметить изменения в области языковой политики: 28 февраля 2023 года был подписан Федеральный закон №52 о защите национального русского языка от чрезмерных заимствований [3], а 25 октября того же года в Госдуму РФ внесен законопроект о запрете рекламных вывесок на иностранном языке [1]. На примере города Оренбурга мы наглядно видим реализацию данной инициативы: рекламная вывеска на водонапорной башне прямо напротив Оренбургского государственного университета в прошлом году гласила *BASHНЯ*, не так давно название видоизменилось на полностью русскоязычное; салон оптики с оригинальным названием *ГлазGO*, расположенный по проспекту Победы, переименован в *ОренГлаз*.

Однако вышеприведенные примеры с большой долей вероятности можно признать единственными образцами, доказывающими следование букве закона. Создаются парадоксальные ситуации, когда на смену иностранным компаниям приходят российские, но их реклама содержит англоязычные элементы, как в латинской графике, так и на кириллице. Наглядным примером могут служить рекламные вывески сетей ресторанов быстрого питания:

1. *Ван лав. Ван прайс* (в переводе на русский язык звучит как «Одна любовь. Одна цена»).

2. *Выбери свой Биг Спешиал.*

3. *Это будет хит – Биг Хит.*

4. *К счастью, есть Кидз Комбо.*

В данной ситуации использование англоязычных заимствований, графически оформленных в кириллическом алфавите, может быть обусловлено маркетинговой стратегией, стремлением сохранить привычное звучание названий любимых потребителями товаров и тем самым сберечь клиентскую базу.

В ряду иных причин распространения заимствований в современном русском языке следует назвать необходимость цитирования оригинального текста (в частности, прецедентных высказываний). Примером может служить текст известной песни группы «Бурановские бабушки»: *Party for everybody. Come on and dance*, а также название музыкальной передачи на российском канале НТВ *ШоуМАСКгоон*, что является трансформированным названием общеизвестной песни The Show Must Go On группы Queen. В творчестве российских исполнителей искаженные англоязычные лексемы используются с высокой регулярностью: «*Где ж ты моя лавушка, lo-lo-love*» (Егор Шип), «*Меньше всего нужны. Мне твои камбэки*» (Земфира). Одна из песен Миланы Хаметовой содержит ряд производных от английской основы *crush* в значении «увлечение, влюбленность»:

«Я и ты, мы супер-пупер крашки

На счёт краш, два, три

По нам побегут мурашки...

В любом месте, где мы не окажемся

Если скучно – сразу краш, краш, крашимся

Как на вопрос ответить положительно? (Как?)

Спросят: «Как дела?» – окрашительно

Краш, краш, крашно когда не задают домашку

Краш, краш, крашно когда вокруг одни вкусняшки

Краш, краш, крашнутые мы с тобой, ну и пусть».

В данном случае наблюдается принцип следования языковой моде и социального уподобления, получивший распространение в молодежной среде. Сленговые выражения являются нормой общения для данной категории населения, обеспечивают понимание и обозначают принадлежность к группе: «*я так хочу выглядеть лакшери, а получается все время кэжуал*»; «*будешь ливать – оффни свет*»; «*забанили? не надо было читы юзать*». В схожем контексте звучит реклама компании Мегафон: «*Шерь. Стримь. Сторь*», нацеленная на привлечение внимания конкретной целевой аудитории. В ходе проведения ежегодного мероприятия «Как сказать по-русски?» обучающиеся высших и средних образовательных учреждений г. Оренбурга признавали факт использования в своей речи иностранных заимствований, демонстрировали

понимание семантики большинства предъявляемых для анализа лексических единиц, но констатировали факт осознанного употребления англицизмов в среде сверстников.

В ряду причин распространения заимствований в современном русском языке также следует упомянуть требование соблюдать нормы общения внутри профессионального сообщества. В данной ситуации подразумевается использование терминов и клише, знакомых специалистам конкретной сферы деятельности. Образцы профессионального жаргона могут быть проиллюстрированы следующими вариантами: *«режем кости, умножаем лиды»*; *«виртуальный аджайл коучинг ретрит для русскоязычного комьюнити»*; *«генерь бесплатные геймдев ассеты»*. Однако даже при высоком уровне владения английским языком есть вероятность возникновения непонимания сути высказывания среди коллег. Так, в процессе общения преподавателей английского языка можно услышать следующие реплики: *«трушный бегиннер»*; *«после обзервации назначим митинг»*; *«ивенты не входят в пейсинг»*; *«на грамматике будем крафтить»* – с большой долей вероятности они не будут понятны молодому специалисту или сотруднику старшей возрастной категории, несмотря на их знания, опыт и компетенции.

Исходя из приведенных примеров заимствований и перечисленных причин их популярности, мы вынуждены констатировать, что удельный вес иноязычных лексем в словарном составе современного русского языка на данный момент не демонстрирует тенденции к значительному сокращению, что оказывает значимый эффект на языковую политику и национальные ценности, уровень гражданской культуры, патриотизма и грамотности населения. Особенно явно об этом свидетельствуют публикации в российских средствах массовой информации, рассчитанных на среднестатистического потребителя, но, тем не менее, вызывающих недоумение у большинства читателей. Одним из наиболее актуальных и наглядных примеров может служить заимствование *«скулшутинг»*, использованное в контексте трагических событий в нашей стране. Представляется логичной закономерность: до тех пор, пока явление повсеместно и массово именуется в чуждой иностранной манере, уменьшается шанс осмыслить и искоренить тенденцию к систематическому использованию иноязычных слов.

Список литературы

1. Законопроект № 468229-8 «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации (об обеспечении использования в публичном пространстве русского языка как государственного языка Российской Федерации)». Режим доступа: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/468229-8> (дата обращения 20.12.2023).

2. Крымский словарь по замещению англицизмов назвали «Говори по-русски» // РИА-Новости. 06.06.2022. Режим доступа: <https://ria.ru/20220606/slovar-1793499173.html> (дата обращения 20.12.2023).

3. Федеральный закон от 28.02.2023 № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации». Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302280028> (дата обращения 20.12.2023).

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ АУДИО-МЕДИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

**Снигирева О.М., канд. филол. наук, доцент,
Шидловская И.А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В связи с появлением в последнее десятилетие на российском рынке большого количества иностранных фильмов, сериалов и видеоигр востребованность профессиональных переводчиков значительно возросла. Для удовлетворения потребностей рынка в переводчиках, способных осуществлять качественный перевод аудио-медиаальных текстов, в вузах страны вводится аудиовизуальный перевод в качестве самостоятельной дисциплины. Необходимость в обучении переводчиков для осуществления аудиовизуального перевода связана с определенной сложностью данного типа текстов, характеризующихся информативностью, коммуникативно-прагматической направленностью и медийностью.

Наряду с выделенными ранее основными типами текстов с акцентом на содержание, на форму или обращение (*inhaltsbetont, formbetont und appellbetont*) в 1971 г. в работах К. Райс появляется термин "аудио-медиаальные тексты", которые она характеризует как тексты, воспринимаемые получателем с помощью внеязыковых средств в устной форме [3]. Данный тип текстов, отнесенный К. Райс в то время к четвертому типу, вызвал в научном сообществе настолько оживленные дискуссии, что послужило поводом пояснить место аудио-медиаальных текстов среди уже существующих. В „*Brief an den Herausgeber*“, опубликованном 1990г., К. Райс указывает, что аудио-медиаальные тексты не являются каким-то особым типом текстов, поскольку в них могут одновременно быть представленными элементы подачи, выражения и призыва, которые едва ли возможно разграничить [4]. Далее она переименовала "аудио-медиаальные" тексты в "мультимедиаальные", учитывая уже и образную подачу, как например в комиксах. К мультимедиаальным текстам в таком понимании стоит отнести театральные пьесы, фильмы, оперные либретто, тексты песен, комиксы и рекламные тексты. В последние годы термин "мультимедиаальный" был заменен термином "аудиовизуальный" в широких кругах носителей в сфере цифровых технологий, что вызвало некоторую путаницу в использовании терминов в научной литературе, посвященной вопросам переводоведения.

В науке о переводе термин "мультимедиаальный" полностью вытеснил термин "аудио-медиаальный". Но при этом существуют тексты, воспринимаемые получателем с помощью внеязыковых средств в устной форме, которые тем не менее не являются мультимедиаальными. Это тексты, изложенные в письменной форме для их дальнейшего воспроизведения в

устной форме, которые определенно можно было бы отнести к аудио-медиальным текстам: политические выступления, научные доклады, отрывки текста из Библии, которые зачитываются вслух на литургиях. Они достигают получателя акустически посредством человеческого голоса, а не визуально с помощью печатного слова [5].

Вместе с тем для переводчика некоторые риторические элементы могут представлять специфические трудности. В аудио-медиальном тексте, в отличие от спонтанного устного высказывания, подобные элементы используются целенаправленно для оказания определенного воздействия на получателя текста, и набор элементов варьируется в разных языках и культурных пространствах. Так, риторическое воздействие речи в английском языке связано с акцентом на конец предложения, в немецком же особое значение имеет контрастный акцент. Научные доклады также различаются своими конвенциями в разных языках: в то время как научный текст в немецком языке характеризуется абстрактностью изложения, аргументированностью, преобладанием сложноподчиненных предложений и преמודификацией, в научных докладах на английском языке чаще используются конкретные примеры, конструкции с паратактическим подчинением, с постмодификациями и акцентом на конец предложения [6].

В докладах, произносимых на английском языке не носителями английского языка, степень восприятия и понимания содержания определяются именно данными критериями, и в последующем их необходимо учитывать при определении стратегий перевода. Это четко прослеживается при сравнении двух отрезков текста из доклада на конгрессе (ИТ на нем.яз., ПТ на англ.яз.):

Diese Entwicklung wurde durch einen mit großem Einsatz betriebenen Ausbau (1) der Verkehrswege und der Transportmittel unterstützt und vorangetrieben (2); vor allem der Bau der Eisenbahn zeitigte in der Folge wirtschaftliche Auswirkungen (3) von unabsehbarem Ausmaß (4).

Further impetus was provided (2) by a massive expansion (1) in transport and communications', the railways in particular had an immeasurable (4) effect (3) on the economic development [2].

В результате исключения преמודификации (1) и тавтологии (2), сокращения излишне пространных и обстоятельных фраз (3), замещения словосочетания одной лексемой (4) предложение стало не только короче, но и более удобным для воспроизведения [6].

К основным правилам для удобного воспроизведения можно отнести: линейную последовательность членов предложения с акцентом в конце предложения, ритмичность, избегание труднопроизносимых сочетаний с большим количеством безударных гласных, как например "*zeitigte in der Folge*".

Вышеуказанные особенности аудио-медиальных текстов предопределили необходимость разработки методических рекомендаций для будущих переводчиков. Данные тексты, воспроизводимые отправителем в устной форме, воспринимаются получателем также в устной форме. Исходя из этого, речь

идет о формировании у обучающихся навыков устного перевода, который существует в двух видах:

1 синхронный, при котором переводчик транслирует перевод практически одновременно с отправителем оригинального текста, с интервалом примерно в полпредложения, негромко, без жестов и мимики, с максимальным сохранением содержания;

2 последовательный перевод, где все участники переводческого процесса используют максимально короткие и простые структурированные предложения. Перевод осуществляется после произнесенной отправитель фразы.

Несмотря на то, что данные виды устного перевода отличаются по технике исполнения, существует ряд общих методических рекомендаций для их подготовки и осуществления. Немецкий педагог, переводчик, специалист по межкультурной коммуникации Яна Мокали предлагает 4 этапа перевода [1]:

1 предварительная беседа. На данном этапе осуществляется диалог в форме интервью между заказчиком перевода и переводчиком в течении 5-10 минут, во время которого переводчику предоставляется необходимая информация о содержании переводного текста. В целях экономии времени методисты рекомендуют избегать эмоционально окрашенной лексики, разговорных клишированных фраз и т.д.

Необходимо согласовать роли переводчиков (если их несколько), местоположение, уточнить техническое оснащение, а также удостовериться, что переводчик и транслятор оригинального текста не состоят в родственных и/или дружественных связях во избежание субъективности при переводе;

2 представление. Заказчик перевода приветствует всех участников коммуникативного акта и определяет их функции. При этом переводчик уже включается в процесс, используя заранее утвержденную форму перевода (синхронный или последовательный);

3 этап перевода. Переводчик не должен проявлять инициативу и свое отношение относительно предмета переговоров. Он должен помнить, что является субъектом переводческого процесса, а не стороной переговоров. Переводчики передают информацию без комментариев, не перебивают участников, задают вопросы только в исключительных случаях для уточнения какой-либо информации и не оказывают влияния на процесс переговоров. Он должен оставаться беспристрастным, избегать эмоциональной лексики;

4 этап обсуждения результатов. По окончании перевода рекомендуется в течении 5-10 минут обсудить результаты перевода с заказчиком, поскольку он несет солидарную ответственность с переводчиком за качество и достоверность переданной информации. При этом они не должны обсуждать транслятора оригинального текста: личность, манеру разговора и особенности речи. На данном этапе резюмируется адекватность перевода, обсуждаются спорные моменты, фиксируются временные отрезки и продолжительность перевода [1].

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что данные методические рекомендации способствуют обучению современных

переводчиков для осуществления их успешной деятельности в растущих потребностях рынка в профессиональных переводческих услугах.

Список литературы

1 Mokali, J. Richtig Dolmetschen: Tipps für Dolmetscherinnen und Dolmetscher / J. Mokali.– Tübingen: Stauffenburg, 2014. – 25 S.

2 Pöchhacker, F. Clinton speaks German: A case study of live broadcast simultaneous interpreting / F. Pöchhacker, M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová // Translation as Intercultural Communication. Selected Papers from the EST Congress. – Prague / Amsterdam /Philadelphia: Benjamins, 1995.– P. 207-216.

3 Reiss, K. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen / K. Reiss.– München: Hueber. Режим доступа: http://media06.euv-frankfurt-o.de/Literatur/Reiss_Katharina_1986_Moeglichkeiten_und_Grenzen_der_uebersetzungskritik.pdf.

4 Reiss, K. Brief an den Herausgeber / K. Reiss. – Lebende Sprachen.– Ausgabe 4. – Muenchen: Hueber, 1990.– 185 p.

5 Snell-Hornby, M. Written to be spoken: The audio-medial text in translation / M. Snell-Hornby // Text typology and translation.–Amsterdam: Benjamins, 1997.– P. 277-290. Режим доступа:

<https://www.semanticscholar.org/paper/Written-to-be-spoken%3A-The-audio-medial-text-in-Snell-Hornby/e66eb6ff920e28bdcb3550085146b3a684fd69ad>

6 Snell-Hornby, M. Audiomediale Texte / M. Snell-Hornby // Handbuch Translation.– Tübingen: Stauffenburg, 1999. – S. 273-274. Режим доступа: file:///C:/Users/USER/Desktop/%D0%9E%D0%93%D0%A3%202024/Snell_Hornby_Audiomediale_Texte.pdf

О ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ КОНЦЕПТА И ПОНЯТИЯ

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук

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

Попытки постичь природу концепта, предпринимаемые современной лингвистикой, связаны с осознанием факта существования целого ряда самых разнообразных точек зрения, что в первую очередь обусловлено нерешенностью вопроса о разграничении схожих явлений и часто возникающей вследствие этого терминологической неопределённостью. Поскольку практически все исследователи воспринимают концепт как когнитивную категорию, то принципиально значимым становится соотношение этого феномена с другими мыслительными конструктами, прежде всего с понятием. Проблема их дифференциации – одна из самых дискуссионных и сложно решаемых в теоретическом языкознании наших дней.

Анализ исследовательских работ, посвящённых вопросу о соотношении понятия и концепта, позволяет говорить о существовании по крайней мере двух основных подходов к решению данного вопроса. Так, Н.Ю. Шведова, М.В. Никитин, А.П. Бабушкин, А.А. Худяков склонны отождествлять рассматриваемые явления. Согласно А.А. Худякову, «концепты – основная форма осуществления понятийного мышления <...> понятийный инвентарь» [10, с. 102]. Н.Ю. Шведова рассматривает концепт как «понятие, поименованное языком в виде лексического значения слова» [13, с. 505].

Представители второго направления убеждены, что термин «концепт» шире термина «понятие», поскольку целое всегда объемнее, нежели его часть. Такое понимание вопроса, в частности, прослеживается в работах В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина, полагающих, что понятие является одним из структурных компонентов концепта [6, с. 77].

Принципиальное различие в терминах «концепт» и «понятие» усматривает Е. С. Кубрякова. Указанные термины, отмечает лингвист, характеризуют разные аспекты человеческого сознания и мышления. Понятие представляет собой высший продукт деятельности мозга, это одна из важнейших разновидностей отражения объективной реальности, реализуемой в определенной логической форме. Концепт же трактуется более широко, под его обозначение подводятся разносубстратные единицы оперативного сознания, какими являются представления, образы, понятия [7, с. 143].

В.А. Маслова, рассматривая соотношение концепт / понятие, пишет о том, что «если понятие – это совокупность познанных существенных признаков объекта, то концепт – это ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств (лексических, фразеологических, паремиологических и др.)» [8, с. 27].

Н.Ф. Алефиренко полагает, что понятие образует наиболее стабильный пласт (содержательное ядро) концепта, представляющего собой обобщенное абстрагированное знание, общее для всего этноязыкового коллектива [1, с. 54]. Кроме того, в отличие от понятия, концепт как единица ментальности может иметь образное, понятийное и символическое выражение. Из этого так же следует, что концепт шире и объёмнее понятия [2, с. 17].

Безобразность, «чистая рациональность» как одна из отличительных черт понятия отмечается и Е.К. Войшвилло [3, с. 98]. Понятие содержит только существенные характеристики объекта, в то время как концепт включает в себя не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. Концепты не только мыслятся, но и переживаются. Они предметы симпатий, антипатий [9, с. 42].

Существенные различия концепта и понятия, согласно С.Г. Воркачёву, заключаются в степени абстрактности их содержания, а также в лингвокультурной отмеченности и большей объёмности концепта. Это проявляется в том, что «в концепте безличное и объективистское понятие авторизуется относительно этносемантической личности как закреплённого в системе естественного языка базового национально-культурного прототипа носителя этого языка». Объёмность концепта определяется входящими в него предметной (понятийной) и психологической (образной и ценностной) отнесённостью и всей коммуникативно значимой информацией – внутрисистемной, прагматической и этимологической [4, с. 48].

Л.О. Чернейко в своих работах также подчёркивает нетождественность концепта и понятия, утверждая, что концепт шире понятия, поскольку «содержание концепта включает понятие, но не исчерпывается им, а охватывает все содержание слова — и денотативное, и коннотативное, отражающее представление носителей данной культуры о характере явления, стоящего за словом, взятым в многообразии его ассоциативных связей». Важным отличием данных категорий является также то, что основа понятия логическая, а концепта – сублогическая [11, с. 75; 12, с. 22].

Потенциальная субъективность, характеризующая концепт, также является одной из характерных черт, отличающих его от понятия, так как, по словам В.Г. Зусмана, «всякая субъективность противопоставлена понятию в собственном смысле слова» [5, с. 6].

Обобщая сказанное, приходим к следующим выводам.

Проблема разграничения концепта и понятия в современной лингвистике носит дискуссионный характер. Некоторые исследователи вопроса отождествляют данные явления; представители иного подхода утверждают, что концепт и понятие необходимо различать и в основу этой дифференциации кладут следующие критерии: объем (концепт шире понятия; понятие – структурный компонент, ядро концепта); содержание (концепт – ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств; понятие совокупность познанных

существенных признаков объекта); степень абстрактности содержания; и наличие/отсутствие чувственно-волевых и образно-эмпирических характеристик.

Список литературы

1. Алефиренко, Н.Ф. Концепт и значение в жанровой организации речи: Когнитивно–семасиологические корреляции /Н.Ф. Алефиренко // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. – Вып.4. Жанр и концепт. – 438 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Н.Ф. Алефиренко. – Москва: Academia, 2002. – 394 с.
3. Войшвилло, Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло. – Москва, 1989. – 239 с.
4. Воркачëв, С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты / С.Г. Воркачëв // Известия РАН. Сер. лит. и яз., 2001. – Т.60. № 6. – С. 47-58.
5. Зусман, В.Г. Концепт в системе гуманитарного знания / В.Г. Зусман // Вопросы литературы. – 2003. – № 2. – С. 3-29.
6. Карасик, В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик и др. // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под. ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВорГУ, 2001. – С. 75-79.
7. Кубрякова, Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141-172.
8. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В.А. Маслова. – Москва: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.
9. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
10. Худяков, А.А. Языковая личность: культурные концепты / А.А. Худяков. – Волгоград, 1996. – С. 97-103.
11. Чернейко, Л.О. Гештальтная структура абстрактного имени / Л.О. Чернейко // Филологические науки. – 1995. – №4. – С. 73-83.
12. Чернейко, Л.О., Долинский В.А. Имя СУДЬБА как объект концептуального и ассоциативного анализа / Л.О. Чернейко и др. // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1996. – № 6. – С. 20-41.
13. Шведова, Н.Ю. Языковая личность: текст, словарь, образ мира. Сб. статей / Н.Ю. Шведова. – Москва: Изд-во РУДН, 2006. – 544 с.

О СООТНОШЕНИИ КОНЦЕПТА И ЗНАЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА

Щипанова Ю.В., канд. филол. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Вопрос о соотношении концепта и значения языкового знака, прежде всего слова, является одним из самых спорных в современной лингвистике. Многие исследователи отмечают, что так же, как и понятие, концепт не равен значению. Так, Е.В. Урысон, анализируя соотношение концепт/значение слова, говорит о том, что «понятие концепта сближается с понятием собственно лексического значения лексемы, однако не тождественно ему. И концепт, и собственно лексическое значение лексемы – это некий невербализуемый фрагмент значения слова. Одно из различий между данными понятиями – в исследовательском ракурсе. Концепт – это единица понятийной системы языка, хотя его можно выделять и в значении слова. Поскольку концепт выделяется отчасти в зависимости от исследовательской задачи, то он может совпадать с собственно лексическим значением лексемы, но может быть и меньше его» [10]. Ученый подчеркивает, что «концепт – это некий смысл, выражаемый в лексемах (или граммах) естественного языка. Концепты, подобно смыслам, могут быть более крупными и более мелкими, могут пересекаться. В связи с этим, в зависимости от исследовательской задачи, внутри данной лексемы могут выделяться разные концепты <...> строго говоря, концепт как таковой невербализуем – он всегда выражается в сопровождении какого-то добавочного смысла». Согласно Е.В. Урысон, «сам <...> концепт “меньше” любой лексемы, его выражающей» [10].

С иных позиций рассматриваются отношения между понятиями «концепт» и «значение» в работах З.Д. Поповой, И.А. Стернина, С.Г. Воркачёва, Н.Н. Болдырева.

Так, З.Д. Попова, И.А. Стернин, отмечая общее в характере данных категорий (и концепт, и значение «представляют собой результат отражения и познания действительности сознанием человека»), указывают на следующее существенное их различие: «Значение и концепт – продукты деятельности разных видов сознания. Концепты и значения – ментальные единицы, вычленимые, соответственно, в когнитивном и языковом сознании человека и образующих само содержание этих видов сознания. Концепт – продукт когнитивного сознания человека (представленного его сознанием в целом), значение – продукт языкового сознания (представленного в значениях языковых знаков). Особенность семантики языковых единиц в том, что семантика не просто отражает действительность, как концепт, но и сообщает о ней, являясь стороной языкового знака. Значение, таким образом, это

общеизвестная и коммуникативно релевантная часть концепта, выступающая в виде стороны языкового знака в актах коммуникации» [4, с. 65].

Разграничивая концепт и лексическое значение слова, также необходимо иметь в виду следующее: 1) концепт имеет слои, лексемы имеют семемы; 2) концепт имеет содержание, лексемы – семантику; 3) концепт содержит компоненты – концептуальные признаки; семемы – компоненты значения (семы); 4) концепт глобален и жестко не структурирован, семемы структурированы по семам, семантемы структурированы по семемам [5, с. 27].

Для экспликации концепта нужны обычно многочисленные лексические единицы, обладающие значениями. Значение и концепт соотносятся как коммуникативно релевантная часть и ментальное целое.

На соотносённости концепта не просто со словом, а с планом выражения лексико-семантической парадигмы настаивает С.Г. Воркачѳв. Учёный признаѳт за словом функцию имени концепта и адекватного транслятора содержания концепта, но подчеркивает, что «концепт соотносится, как правило, более чем с одной лексической единицей, и логически его можно соотносить с планом выражения всей совокупности разнородных синонимических (собственно лексических, фразеологических, афористических) средств, описывающих его в языке, т.е. в конечном итоге концепт соотносим с планом выражения лексико-семантической парадигмы» [3, с. 69].

И.А. Стернин отмечает, что семантика ключевого слова (лексемы), именующего концепт, лучше всего отражает ядро концепта, но не исчерпывает его содержания. Пополняет содержание концепта анализ синонимов, антонимов ключевой лексемы [9, с. 62]. Весь концепт (во всѳм его богатстве содержания) теоретически может быть выражен только совокупностью средств языка.

К способам языковой объективации концептов З.Д. Попова и И.А. Стернин относят готовые лексемы, фразеосочетания, свободные словосочетания, структурные и позиционные схемы предложений, тексты или совокупности тестов (при необходимости экспликации или обсуждения сложных, абстрактных и индивидуально-авторских концептов) [6, с. 13].

Языковая единица (слово, словосочетание, фразеологизм, предложение и т.д.), согласно Г.Г. Слышкину, выступает в роли имени концепта, выражающего этот феномен в наиболее полном объеме и общей форме. Тем не менее имя концепта не единственный знак, который может активизировать его в сознании человека. Любой концепт характеризуется способностью к реализации в различной знаковой форме (в словах, жестах). «Чем многообразнее потенциал знакового выражения концепта, тем более древним является этот концепт и тем выше его ценностная значимость в рамках данного языкового коллектива. В процессе своего существования концепт способен терять связь с некоторыми языковыми единицами, служившими ранее для его выражения, и притягивать к себе новые». [7] Таким образом, ученый убеждѳн, что слово – лишь одно из многочисленных средств активизации концепта в сознании.

Данную точку зрения разделяет Н.Н. Болдырев: «Языковые значения передают лишь некоторую часть наших знаний о мире. Основа же для этих знаний хранится в нашем сознании в виде различных мыслительных структур – концептов разной степени сложности и абстрактности» [2, с. 27]. Особо обращается внимание на контекстную обусловленность значения слова: «Чтобы проанализировать значение того или иного слова в когнитивном аспекте, необходимо установить область знания, которая лежит в основе значения данного слова, определенным образом ее структурировать, показав, какие участки этой области «схвачены» знаком». Но определение той грани, за которой кончается языковое знание (знание значений) и начинается общее, энциклопедическое знание (знание о мире), остается очень сложной проблемой. Неисчерпаемость концептуального содержания и изменчивость концепта оставляют значению скромную роль попытки «дать общее представление о содержании выражаемого концепта, очертить известные границы, представить его отдельные характеристики данным словом» [1, с. 79].

Обобщая анализ существующих в современной лингвистике точек зрения на соотношение концепта и значение языкового знака, необходимо еще раз подчеркнуть, что, несмотря на общую когнитивную природу данных категорий, они являются единицами различной локализации (значение – единица семантического пространства языка; концепт – единица концептосферы) и вследствие этого наделены различными функциями: семантика слова обеспечивает взаимопонимание народа в процессе коммуникации; концепт обеспечивает осмысление действительности сознанием [8].

Список литературы

1. Болдырев, Н.Н. Вторичная репрезентация как особый тип представления знаний в языке / Н.Н. Болдырев // Филологические науки. – 2001. – № 4. – С. 79-86.
2. Болдырев, Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. – С. 25-36.
3. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
4. Попова, З.Д., Стернин, И.А. К проблеме унификации лингвокогнитивной терминологии / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Введение в когнитивную лингвистику. – Кемерово, 2004. – С. 53-54.
5. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 30 с.
6. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Мир человека и мир языка: Серия «Концептуальные исследования». Вып. 2. – Кемерово, 2003. – С. 6-16.

7. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – Москва: Academia, 2000. – 128 с.

8. Стернин, И.А. Значение и концепт: сходства и различия / И.А. Стернин // Языковая личность: текст, словарь, образ мира. К 70-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова: сб. статей. – Москва: Изд-во РУДН, 2006. – С. 485-490.

9. Стернин, И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронежский государственный университет, 2001. – С. 58-65.

10. Урысон, Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике / Е.В. Урысон. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 104 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ НА ЗАНЯТИХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Янкина Н.В., д-р пед. наук, профессор

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Пословица – это высказывание, выражающее общепринятую истину. просто и конкретно. Она «преподает слушателю урок» [5, 3386]. Пословицы часто являются достоянием конкретной культуры и, как правило, передаются из поколения в поколение, отражая образ мыслей, нормы поведения, взаимоотношения и восприятие окружающего мира носителями этой культуры. То есть пословицы – это своеобразное «руководство о социальном взаимодействии для людей во всем мире» [4, 125]. Результатом изучения пословиц на иностранном языке становится усвоение специфических знаний, ценностей и паттернов поведения изучаемой культуры, что в совокупности формирует межкультурную компетентность.

Подготовительным этапом изучения пословиц как источника межкультурных ценностей может стать предварительная оценка знаний обучающихся по данной теме. Обучающимся предлагается ответить на следующие вопросы: что такое пословица? употребляете ли вы пословицы в своей речи? для чего нужны пословицы? и т.д. Далее в качестве домашнего задания учитель предлагает обучающимся разделиться на группы по четыре человека, где каждый участник группы выбирает одну из следующих тем: как появляются пословицы? кто обычно использует пословицы в разговорной речи и для чего? какие культурные ценности отражают русские пословицы? есть ли сходство ценностей в русских и английских пословицах?

Как только студенты выбрали тему по своему выбору, они начинают собирать информацию, используя различные источники. Обобщив полученную информацию и придя к определенным выводам, каждый из обучающихся на занятии представляет информацию по своей теме в своей группе, и таким образом будут обобщены все четыре темы. Далее каждая группа готовит сообщение по результатам своего исследовательского проекта.

Следующим практическим заданием для обучающихся может стать упражнение по сопоставлению английских пословиц с их русскими эквивалентами.

Прежде всего, следует обратить внимание на сходные пословицы. Например, произошедшие от латинских выражений: «Of two choose the least» и «Из двух зол выбирай наименьшее» («De duobus malis minus est semper eligendum») [1, 64].

Далее к анализу обучающимся можно предложить пословицы, которые идентичны по смыслу, но имеют специфическую лексику и язык, обусловленные каждой из культур. Например:

Better safe than sorry – Семь раз отмерь, один раз отрежь;

Cut your coat to suit your cloth – По Сеньке шапка;

A cat in gloves catches no mice – Без труда не вытащишь и рыбки из пруда;

Good things come in small packages – Мал золотник, да дорог;

To kill two birds with one stone – Убить двух зайцев одним ударом;

A watched pot never boils – В ожидании время тянется долго.

Подобные упражнения преследует двойную цель – усвоение новой лексики и грамматики изучаемого языка, поскольку ритмическая и синтаксическая четкость пословиц, их композиция и различные стилистические фигуры (например, антонимы, омонимы, синонимы, сравнения, метафоры, метонимии, гиперболы) представляют богатый языковой материал [2, 198], а также сравнение собственного языкового и культурного опыта с опытом целевой культуры, что является жизненно важным компонентом межкультурной компетенции.

Для формирования последней наибольший интерес представляют пословицы, которые раскрывают различия двух культур в оценке таких общепринятых истин как добро и зло, дружба, семья, труд и т.д. Количество и характер пословиц и идиоматических выражений, отражающих положительную или отрицательную оценку тех или иных явлений, можно считать показателем этических норм, правил социальной жизни и поведения в обществе. Например, ни английский, ни русский язык не имеет идиоматических выражений, которые оценивали бы безответственность положительно [3]. Что же касается отрицательной оценки, то на одну английскую пословицу – Too many cooks spoil the broth приходится 12 русских выражений:

У семи нянек дитя без глазу

Сам кашу заварил, сам и расхлебывай

Моя хата с краю, ничего не знаю

Наше дело маленькое

Наше (мое) дело сторона

После нас хоть потоп

Без меня меня женили

Обещанного три года ждут

За что купил, за то и продаю

Обещать молочные реки и кисельные берега

Сделать что-либо после дождичка в четверг

Бросать слова на ветер

Наоборот, такие качества как предусмотрительность, и осторожность, представлены в английской идиоматике несколько богаче, чем в русской:

Prevention is better than cure

One cannot be too careful

Safety first

Готов сани летом, а телегу зимой
Береженого (и) Бог бережет.

На следующем этапе в качестве индивидуального задания можно предложить каждому обучающемуся исследовать одну английскую поговорку (происхождение, смысл, контекст употребления, заложенные ценности) и подготовить сообщение.

На заключительном занятии преподаватель просит каждого из студентов составить поговорку на изучаемом языке, относящуюся к их жизни. Студентам продвинутого уровня обучения можно предложить составить сценарий ситуации, в которой употребление вновь составленной поговорки было бы уместно, а затем инсценировать эту ситуацию. Такого рода задания дают обучающимся возможность проявить творческий подход и создать что-то значимое, тем самым делая процесс обучения более эффективным.

Предложенные формы обучения с помощью поговорок обращаются к личному опыту и знанию обучающихся, стимулируют их коммуникативные умения, расширяя их языковые и межкультурные знания, раскрывая культурно-специфические особенности и ценности.

Список литературы

1. Гиясова Н.А. Сравнительный анализ английских и русских поговорок как составной части социокультурного феномена народов / Н.А. Гиясова, А.А. Сусликова // Проблемы современной науки и образования. – 2017. № 34(116). – С. 63-68.
2. Дармилова С.В. Использование поговорок и пословиц в процессе формирования языковой и межкультурной компетенции / С.В. Дармилова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. № 2. – С. 198-199.
3. Коробка, П.Л. Идиоматическая фразеология как лингвистическая и культурологическая проблема : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04. – Москва, 1999. – 156 с.
4. Назарова А.А. Пословицы и поговорки в формировании языковой и межкультурной компетенции / А.А. Назарова, К.Н. Шклярова // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 1–2 марта 2018 г. / БГУ, фак-т социокульт. комм.; редкол. : О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2018. – С. 124-127.
5. Grabski S. The Study of Proverbs from Perspective of Intercultural Analysis / S. Grabski // Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ). 2020. Volume 11, Issue 1. – p. 3386-3389.