

Научный журнал «УКРАЇНСЬКА МОВА»

Украинский государственный университет гуманитарных наук



Первый выпуск научного журнала Вестник «УКРАЇНСЬКА МОВА» вышел в 2001 году и является рецензируемым ежемесячным изданием с 2018 года. Журнал издается в двух форматах: на украинском языке для Украины и на русском для России и стран СНГ.



ЖУРНАЛ

С 2018 года журнал включен в действующий Перечень рецензируемых научных изданий.



КАЧЕСТВО

Является рецензируемым изданием, зарегистрированным как СМИ, имеет ISSN и включен в Украинский индекс научного цитирования (УИНЦ).



ПРЕСТИЖ

Имеет высокий импакт-фактор и по данному показателю входит в первую сотню среди украинских журналов.



СКОРОСТЬ

Подача материалов в электронном виде, публикация на следующий день после рецензирования.



УДОБСТВО

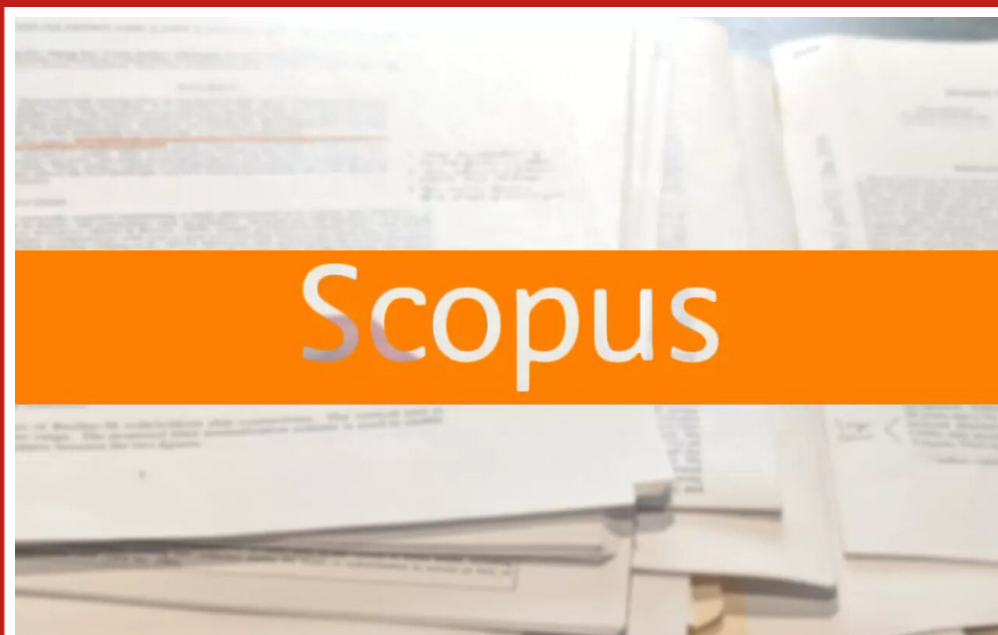
Охватывает широкий спектр научных направлений. Оперативное взаимодействие с редакцией осуществляется в электронном виде.



РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ

Публикации в журнале дают возможность повысить индекс Хирша на соискание ученых степеней Украины и зарубежья.

Подробности на сайте www.ugugn.ru



ORES



ISSN 1682-3540

2022



№ 7 (04), 2022

Том 2

УКРАЇНСЬКА МОВА



УКРАИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

ВЕСТНИК

Вестник “УКРАЇНСЬКА МОВА”
Украинского государственного университета гуманитарных наук

Bulletin “UKRAINSKA MOVA”
Ukrainian State University of Humanities

Учредитель:

 **Украинский государственный университет гуманитарных наук – автономная некоммерческая образовательная организация высшего образования**

(ISSN 1682-3540) Импакт-фактор УИНЦ-7.8

Основан в январе 2001 г.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации: серия КВ №19330-9130 ПР от 02 декабря 2000 года.

№ 7 (04), 2022 (Том 2)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР – Мельников Я. М., д-р фил. наук, профессор (г. Одесса, Украина)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ – Щеглова П. М. (г. Одесса, Украина)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Карпова В. Е., канд. пед. наук.
(г. Одесса, Украина)
Захаров И. М., к. мед. н., доцент
(г. Одесса, Украина)
Комарова С. М., д-р. пед. наук, профессор
(г. Одесса, Украина)
Смирнова В. А., д-р. экон. наук, профессор
(г. Одесса, Украина)
Лукиянов А. Т., д-р техн. наук, профессор
(г. Одесса, Украина)
Яковлев Г. Г., канд. экон. наук, доцент
(г. Киев, Украина)
Морозова Э. А., д-р техн. наук, профессор
(г. Одесса, Украина)
Иванова М. Д., д-р техн. наук, профессор
(г. Одесса, Украина)

Белов К. Р., канд. техн. наук
(г. Одесса, Украина)
Климова Е. Т., д-р. техн. наук, доцент
(г. Одесса, Украина)
Русанова В. Д., д-р техн. наук, доцент
(г. Одесса, Украина)
Орлов В. А., канд. истор. наук, доцент
(г. Одесса, Украина)
Дроздов М. А., профессор
(г. Братислава, Словакия)
Новикова М. И., профессор
(г. Белград, Сербия)
Дворжак Зденек, профессор
(г. Кутна-Гора, Чехия)
Сунити Кумар Чаттерджи, профессор
(г. Будапешт, Венгрия)

Публикации в журнале учитываются как опубликованные работы при защите диссертаций на соискание ученых степеней Украины и зарубежья.

К публикации принимаются статьи, ранее нигде не опубликованные и не представленные к печати в других изданиях. Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. При использовании материалов ссылка на журнал и авторов статей обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции. Цена свободная.

Адрес редакции:

Украина, Одесская обл., г. Одесса, Приморский район,
Французский бульвар, дом 26. 65044, “УКРАЇНСЬКА МОВА”
Тел. +388 (48) 705-75-42, +7 (981) 876 3823
E-mail: ugugn@email.ua, сайт: www.ugugn.ru

©

2022

COPYRIGHT

PROTECTION

Украинский
государственный
университет
гуманитарных наук



Рецензируемый
ежемесячный
научный журнал
ВЕСТНИК
“УКРАЇНСЬКА МОВА”



• № 7 (04) 2022 •

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

<i>Гиоргадзе А.Л.</i> Сравнение практико-ориентированных подходов в обучении специалистов в системе СПО	6
<i>Авдеев В.В.</i> Особенности образовательного туризма	9
<i>Гусев А.В.</i> Современные методы работы с книгой	13
<i>Гурьева Т.С.</i> Обучение людей с ограниченными возможностями с применением различных компьютерных технологий	17

МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

<i>Марина И.А.</i> Формирование межкультурного взаимодействия как актуальный вопрос методики преподавания иностранного языка в военном ВУЗе	20
<i>Тиманова Р.В.</i> Опыт разработки методов дистанционного обучения иностранных языков	25
<i>Джураев Т.М.</i> Повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов технического вуза через внеаудиторные мероприятия с использованием средств информационных и коммуникационных технологий	31
<i>Маллаева М.А.</i> Особенности формирования билингвальной коммуникативной компетентности студентов-филологов	35
<i>Алешугина Е.А.</i> Возможности дополнительной профессионально языковой образовательной программы в техническом ВУЗе	42

Орехин-Рыжина В.А. Педагогическая культурология в структуре гуманитарного знания ..45

Кужамьяров К.Х. Тенденции развития познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку в техническом ВУЗе 51

Пулатова У.Б. Педагогические условия формирования медиаграмотности будущих педагогов 54



ЯЗЫК И ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Лядащева Е.Д. Характеристики экономического текста с точки зрения лингвокультурологии 61

Рахмонов А.Б. Коммуникативно-когнитивная интерпретация лексико-семантических связей номенов «Ossi» и «Wessi» в современной немецкой прессе 64

Махрова Л.С. Проблемы филологического исследования в рамках математической лингвистики (на примере поэмы н. В. Гоголя «мертвые души»)..... 71

Касимова Я.М. Конструкции типа «zur verfügung stellen/stehen» в учебниках немецкого языка для уровней B2 – C1 75

Сергеева Е.К. Использование заимствований из французского языка в искусствоведческом дискурсе английского языка 79

Хайитова М.А. Лингвокультурный аспект французских интернационализмов 81

Цыденжапова Б.Н., Соктоева О.Ц. Языковое выражение китайского этикета 85

Задонская Г.А. Традиции и инновации в научно-методической деятельности кафедры русского языка СПбГАСУ 91

Назарова О.Ш. Особенности политической риторики французских президентов пятой республики..... 94

Херремов Ш.Р. К проблеме типологизации публичных языковых личностей 99

Багаутдинова И.С. Социокультурные репрезентации в французском рекламном дискурсе 103

Дугарева Е.А. Преподавание русского языка в университете в Сиего де Авила 108

ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

Якубов Ж.А. Семантико-когнитивный подход к анализу языковых явлений (сопоставительный анализ концепта <i>душа</i> в русской, персидской и хинди языков).....	112
Аранбаев М.П. Базовые грамматические различия между Black English и литературным английским	118
Машарибов Г.Т. Современные теории коммуникативных стратегий и их применение к анализу медиадискурса.....	122
Курикова Н.В. Роль коммуникативной категории чуждости в организации устного общения (на материале диалектных высказываний с лексемой «там»)	127
Мустафаев Ш.Б. Стереотипы в исследовании языка и гендера.....	133
Павлюк Н.А. Разработка и внедрение электронных курсов по РКИ.....	138
Хомидов Н.Р. Соотношение переводоведческих феноменов «адекватность» и «эквивалентность»	141
Пушкарёва Е.А. Применение технологии развития критического мышления на занятиях по иностранному языку в техническом ВУЗе.....	146
Боймуродова Х.М. Лексико-семантические особенности французского языка канады в аспекте перевода	149
Искандаров Б.И. Формирование «понятийного мышления переводчика» с помощью чтения.....	154

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 377.8

СРАВНЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ СПО



© 2022 Гиоргадзе Алексей Львович

к.т.н. препод. Новосибирского государственного промышленно-гуманитарного колледжа
(Новосибирск, Россия)

Система среднего и высшего профессионального образования в России находится в стадии реформирования. Общей тенденцией преобразований остаётся направленность на практико-ориентированное обучение выпускников образовательных учреждений. Дается сравнительный анализ зарубежных достижений в области профессионального обучения и подготовки работников на предприятиях, что представляет определённый интерес для разработки собственной концепции практико-ориентированного образования.

Ключевые слова, термины: практико-ориентированное обучение, дуальная форма обучения, предприятие социального партнера.

Система среднего и высшего профессионального образования в России до настоящего времени находится в стадии реформирования. Свидетельством этому является принятие нескольких поколений ФГОС на протяжении последних 10-15 лет. Однако общей тенденцией преобразований остаётся направленность на практико-ориентированное обучение выпускников образовательных учреждений.

На современной стадии модернизации профессионального образования производственная сфера нуждается в квалифицированных, творческих работниках, которые способны быстро вливаться в технологический процесс на предприятии, самостоятельно вскрывать проблемы производства и предлагать собственные решения.

В системе среднего профессионального образования ФГОС предусматривает усиление прикладного характера обучения с практическим уклоном, связывающим образовательный стандарт с требованиями реального производственного процесса.

В России действует государственная программа развития электронной и радиоэлектронной промышленности, рассчитанная на период 2013-2025 годы. Ежегодно в данную программу из федерального бюджета должно вкладываться порядка 10-15

млрд. руб. Однако, относительно большой объем финансирования не является решающим в восстановлении и развитии микроэлектронной промышленности России. Так, в настоящее время доля российской микроэлектроники не превышает и четверти всех изделий, закупаемых на внутреннем рынке микроэлектронной продукции.

Более 40 % участников внутреннего микроэлектронного рынка, опрошенных в рамках ежегодных форумов CNew, высказывались в пользу того, что решающим в развитии современной отечественной микроэлектронной отрасли является подготовка высококвалифицированных кадров, а не только финансовые вливания. Создать отечественную школу современных специалистов в сфере микроэлектроники не представляется возможным и без государственного участия в подготовке кадров.

По мнению опрошенных IP-директоров силами частных инвесторов может проводиться только переподготовка выпускников профессиональных образовательных учреждений и их адаптация к условиям современного производства, но не их обучение, которым должно заниматься государство.

Несмотря на достаточно высокий уровень образования в России, выпускники

учреждений среднего профессионального образования не обладают в полной мере практическими навыками решения профессиональных задач, что, в свою очередь, не позволяет отечественным предприятиям конкурировать с зарубежными фирмами.

Без разработки собственных оптимальных и эффективных способов качественной подготовки рабочих и техников поднять уровень среднего профессионального образования до требований работодателей не представляется возможным.

В этой связи сравнительный анализ зарубежных достижений в области профессионального обучения и подготовки работников на предприятиях представляет определённый интерес для доработки собственной концепции практико-ориентированного образования.

В качестве примера можно привести Финляндию, которая построила свою систему обучения на основе тех достижений по профтехническому образованию, которые были в системе образования Советского Союза, доработав ее и привязав к внутренним условиям и потребностям.

Заслуживают внимания и положения, которые послужили основой для разработки системы подготовки и обучения кадров в Японии в период технологической революции в микроэлектронике. Подготовка и обучение кадров производились внутри предприятий по принципу – «обучение во время работы»:

1) Подготовка работников на предприятии – целью обучения персонала являлась подготовка не специалиста узкого профиля, а универсала, многопрофильного работника в процессе профессиональной ротации и перевода с одной работы на другую внутри предприятия.

2) Подготовка думающего квалифицированного работника – на начальном этапе обучения работник получал необходимые навыки при непосредственном участии в технологическом процессе. На следующем этапе главное внимание уделялось формированию умения самостоятельно выявлять проблемы и устранять их.

3) Предоставление работникам гибкой, привлекательной и многофункциональной деятельности на предприятии – использовался метод подготовки многофункциональных работников без разделения их

на высококвалифицированных, полуквалифицированных, неквалифицированных, без установления четкой границы между инженерно-техническим персоналом и рабочими. Последующая градация происходила исходя из опыта работы, а также собственных осознанных усилий работника.

4) Меры по стимулированию мотивации труда – открывающиеся вакансии на высокие посты, как правило, заполнялись нижестоящими работниками, что являлось стимулом, побуждающим рабочих и служащих к работе и самообразованию. Заработная плата работников определялась с учетом не только возраста, образования, стажа работы, но и способностей к выполнению полученной работы.

5) Поощрение самообразования – метод обучения, направленный на самообразование работников для получения в будущем государственного диплома профессиональной квалификации или прохождения заочных курсов, организуемых частными органами профессионального обучения.

6) Подготовка инструкторов – на фоне хорошо функционирующей системы «обучения во время работы» все предприятия для подготовки управленцев и квалифицированных работников не исключали использование системы «обучение вне работы».

Решение проблем практико-ориентированного обучения в системе СПО возможно на основе объединения профессионального практического образования и условий и требований реального производства в рамках, так называемой, дуальную формы подготовки работников.

Дуальная форма обучения получила широкую известность и признание в мировой практике. По данной системе осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов более чем в 60 промышленно развитых странах.

Дуальная система включает две различные, но самостоятельные в правовом и организационном отношениях учебно-производственные среды – образовательное учреждение СПО и предприятие социального партнёра. Данные субъекты процесса дуального обучения в наибольшей степени заинтересованы не только в результатах обучения, но и в содержании процесса обучения, в его оптимальной организации, за-

конодательном подкреплении своей деятельности со стороны государства.

Смысл дуальной системы обучения и подготовки кадров заключается в усилении практической направленности подготовки специалистов среднего звена путем интеграции в учебно-образовательный процесс производственной практики, привязанной к условиям реального производства на предприятии социального партнера.

Основная направленность дуальной системы профессионального образования, в отличие от действующей системы обучения и подготовки специалистов среднего звена опирается на усиление практико-ориентированной подготовки работников, что существенно увеличивает возможность выпускников учебных заведений СПО при трудоустройстве. Система дуального профессионального образования является эффективным механизмом, позволяющим подготовить высококвалифицированных специалистов, востребованных предприятиями различных сфер деятельности.

Реализация элементов дуальной системы профессионального обучения и подготовки кадров на базе «Учебного центра профессиональных квалификаций в области радиоэлектроники» ГБПОУ «Новосибирского государственного промышленно-гуманитарного колледжа» осуществляется в тесном взаимодействии с ведущим профильным предприятием региона в области микроэлектроники АО «Новосибирский завод полупроводниковых приборов-Сборка» в таких совместных мероприятиях, как –

организация профориентационной работы; реализация обучения по новым видам производственной и профессиональной деятельности; подготовка студентов колледжа к конкурсам профессионального мастерства; обучение наставниками предприятия студентов в рамках переподготовки и преподавателей колледжа в рамках повышения квалификации.

Успешное осуществление совместной реализации профессиональной образовательной программы по системе дуального обучения подразумевает заинтересованность не только образовательного учреждения, но и, в большей степени, предприятия.

Результатом совместной деятельности должна стать подготовка будущих рабочих и техников, ориентированных и специализирующихся на профиле предприятия, его оборудовании и технологии, специфических видах профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Материалы XXXVIII Международной научно-практической конференции «Инновации в науке», Россия, г. Новосибирск, 29 октября 2014 г.
2. Воронова Н. И. Концептуальный подход развития системы профессионального образования / Н. И. Воронова, А. Л. Гиор-гадзе, А. Н. Зеленина. – Вестник ВИБТ. – № 4 (19). – 2016. – С. 127-132.
3. <http://www.vestifinance/articles/736>.

COMPARISON OF PRACTICALLY-ORIENTED APPROACHES IN TRAINING SPECIALISTS IN THE ACCOUNT SYSTEM

© 2022 A.L. Giorgadze

Novosibirsk state industrial and humanitarian college (Novosibirsk, Russia)

The system of secondary and higher vocational education in Russia is in the stage of reform. The general tendency of transformations remains the focus on practical-oriented training of graduates of educational institutions. Comparative analysis of foreign achievements in the field of vocational training and training of workers at enterprises is given, which is of some interest for the development of its own concept of practice-oriented education.

Keywords: *practical-oriented training, dual form of training, social partner enterprise.*

УДК: 37.013

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА

© 2022 *Авдеев Владимир Владимирович*
студент Российского нового университета
(Москва, Россия)

Статья посвящена рассмотрению характеристик образовательного туризма. Приведены примеры образовательных центров, которые могут посетить туристы.

Ключевые слова: образовательный туризм, язык, преподавание, университет.

Знание языков и наличие разных профессиональных навыков – необходимое условие для получения престижной работы в 21 веке. Но нередко в повседневной жизни человек просто не получает данные знания. Именно поэтому сейчас многие турагентства осуществляют оказание услуг, когда абитуриенты готовятся к тому, чтобы сдавать международные тесты и экзамены, по тому, чтобы произошла адаптация для начального этапа обучения за рубежом.

Существуют три основных направления образовательного туризма: обучение иностранному языку и приобретение специальных навыков, и повышение квалификации.

Предприятия сферы туризма организуют обучение за границей в центрах, связанных с языковой подготовкой при помощи соответствующих методических и технических подходов.

Проведение обучения сотрудников с активным и эффективным использованием современных технологий, оборудования, компьютерных систем обучения требует, чтобы непрерывным образом происходило повышение квалификации. Многие производственные организации организуют программы, связанные с краткосрочным обучением, часть из которых проводят за рубежом.

Изучение особенностей методик преподавания, практикуемых за границей, может помочь в развитии российской системы образования, ведь эту информацию можно переработать и вполне эффективно адаптировать в нашей стране.

- Каков самый эффективный и простой способ изучить язык?

- Поехать в страну, где на нем говорят! Именно этот вариант и практикуют многие международные языковые школы, предлагая всем желающим отправиться в страну-носитель изучаемого языка. На сегодняшний момент по всему свету имеется множество самых разных языковых школ. Но лишь некоторые из них действительно могут гарантировать достойное обучение.

Одним из таких примеров является ЕФ-школа с ее 43-х летней практикой преподавания.

В 1965 году Бертиль Халт набирает небольшую группу шведских студентов на обучение английскому в Англии. Этот год и явился годом основания школы. В 1970-е годы открываются представительства в Германии, Франции, Италии, Японии и Мексике.

Далее школа успешно развивается и на сегодняшний день имеет представительства в 17 странах.

На протяжении многих лет ЕФ совершенствует методику преподавания, чтобы сделать обучение быстрее. Методика обучения EfehtaSystem синхронизирует все компоненты курса, что позволяет учиться не только в классе, но и за его пределами. Преподаватели используют EfehtaSystem для того, чтобы сделать программу максимально персонализированной. Студенты больше усваивают в классе, так как больше говорят, а в компьютерной лаборатории, так как технология iLab выявляет и прорабатывает все слабые стороны. А EfehtaIpodMovies сопровождает их повсюду.

Традиционное обучение в языковой лаборатории подразумевает самоподго-

товку с использованием книг и аудиокурсов. В EF все по-другому. Все школы оборудованы сотнями компьютеров и новейшими языковыми лабораториями iLab, обеспечивающими интерактивное обучение. Онлайн программы синхронизированы с учебниками EF и занятиями в классе. А главное, учащиеся могут начать заниматься в iLab еще до начала курса. Индивидуальный подход EF начинается уже с телефонного звонка в офис. Консультант поможет подобрать школу и курс, соответствующие определенным целям. По прибытии в школу студенты проходят уникальный тест EfectaFluencyTest, затем встречаются с академическим консультантом, который на основании результатов теста составляет индивидуальный учебный план. Учащиеся будут общаться с консультантом на протяжении курса, чтобы убедиться, что обучение отвечает всем задачам.

В группах обучение более эффективно. Поэтому они придерживаются стандарта 12-15 студентов в группе (на некоторых курсах – 17). На занятиях в классе преподаватель комбинирует работу в группах и индивидуальные задания, что помогает сделать акцент на личных нуждах и целях каждого.

Это современное средство оценки знаний, позволяющее преподавателю следить за успехами по шестиосновным параметрам. Это позволит лучше понять, какие области требуют дополнительной работы, и сконцентрировать усилия на них. Большинство школ EF в дополнение к основной программе предлагают факультативные предметы, из которых можно выбрать интересные студенту. Таким образом, обучающийся не только учится, но и получает полезные знания.

В качестве лекторов приглашаются профессора, политики, историки и бизнесмены. Например, на лекции о киноиндустрии можно узнать мнение лектора-режисера о современных течениях в кинематографии. С помощью EfectaSystem лекции можно прослушать даже через Интернет. В EF-школе нет одной стандартной системы обучения. Каждому студенту подберут подходящий ему по продолжительности, ин-

тенсивности курса и факультативным предметам курс.

Также в последние годы стало очень популярным готовить студентов к сдаче международных экзаменов как TOEFL, IELTS и т. д. EF-школа поможет сдать экзамены.

Для работающих или обучающихся по таким направлениям, как ИТ, гостиничный бизнес и туризм, СМИ и искусство, разработаны программы EF Master English. Именно благодаря всей данной методике преподавания, составлению собственных учебников и методических изданий, сочетанию обучения у профессоров с современными информационными технологиями школы EF являются лидирующими на своем рынке.

Отметим страны-лидеры и их особенности.

Конечно, первые места по-прежнему занимают Великобритания и США. Уровень обучения в этих странах всегда был превосходным, но далеко не каждому человеку по карману учиться в таких престижнейших заведениях. Поэтому сравнительно недавно многие студенты открыли для себя такие страны как Мальта, Новая Зеландия и Австралия, где без проблем можно изучить язык на таком же качественном уровне, но значительно экономнее. В этих странах чаще обучаются студенты, совмещающие отдых с учебой, ведь эти страны тропические, где солнечных дней по 200 в год.

Оксфорд. Этот город-университет можно считать, как гарант прекрасного образования. В нем проходили обучение разные Нобелевские лауреаты.

Кембридж. За поисками классического английского образования лучше отправиться именно в Кембридж. Здесь студент окунается в размеренную жизнь средневековья.

Лондон. Если целью является не только изучение языка, Лондон прекрасно поможет в освоении и новой страны.

Брайтон. Желая совместить учебу с отдыхом на побережье предоставляется возможность обучения в Брайтоне.

Бостон – колыбель американской независимости, один из популярнейших городов США. В Бостоне находятся более 100

колледжей и университетов, включая Гарвард и Массачусетский технологический университет.

Вашингтон. Столица Америки – сердце страны, является крупнейшим культурным и международным центром современности. Идеальный вариант для интересующихся политикой.

Нью-Йорк – мировой центр деловой жизни, моды, музыки и искусства.

Санта-Барбара является отличным местом для учебы.

Майами-Бич – настоящая Мекка для звезд кино, музыки и моды. Здесь прекрасно сочетается учеба, отдых на великолепных пляжах и зажигательная ночная жизнь.

Лос-Анджелес. Мир звукозаписывающих компаний, место паломничества актеров со всего мира, законодатель калифорнийской моды и место расположения самых дорогих домов мод – все это здесь.

Сидней. Здесь прекрасно совмещаются занятия водными видами спорта и изучение языка. Ведь даже когда студенты не на занятиях – учеба продолжается.

Брисбен. Отличная погода позволяет наслаждаться учебой и отдыхом на свежем воздухе.

Перт – самый солнечный город Австралии. Вместе с классом можно сходить в местный зоопарк смотреть коал, кенгуру и вомбатов.

Окленд является самым популярным у студентов местом обучения в Новой Зеландии. Модель преподавания применяется британская, уровень обучения очень высок, так что, затратив меньше средств можно получить образование, устроить себе летние каникулы и узнать новую страну.

Для изучения особенностей обучения английского языка за рубежом возьмем Мальту.

Мальта – очень привлекательный вариант для тех, кто хочет совместить изучение языка с отдыхом. Причин этому много: хорошее море, едва ли не самое синее и чистое во всем Средиземноморье, богатая экскурсионная программа, возможность заняться дайвингом и виндсерфингом, отсутствие визовых проблем (даже после вступ-

ления в зону Шенгенского соглашения таковых проблем не возникает).

В последнее время пользуются большой популярностью и программы талассотерапии.

Мальта с ее населением в 410 000 человек ежегодно принимает до 1 000 000 туристов, поэтому, несмотря на свой крошечный размер, является одной из самых густонаселенных стран Европы. Туризм – главная отрасль мальтийской экономики, составляющая около 40 % валового внутреннего продукта. В понедельник, первый учебный день, все прибывшие студенты проходят EfektaFluencyTest, который состоит из нескольких частей. Первая часть: заполнить пропущенные слова, поставив их в правильное время. Задание на грамматику. Вторая часть – проверка знания устойчивых выражений. Необходимо вставить в предложение нужные идиомы, подходящие по смыслу.

Третья часть – понимание устной речи. После прослушивания диалогов, необходимо ответить на вопросы по содержанию разговора. Последняя часть заключается в работе студента с текстами, после чего необходимо поразмышлять над вопросами, приведенными к тексту. Проверяется словарный запас и грамотность написания слов.

Во вторник, на следующий день, всем выдается расписание занятий, где написано на каком уровне вы будете обучаться. Не всегда этот результат является реальным, поэтому если преподаватель видит, что обучение проходит очень легко, он может перевести на более высокий уровень, но начинать учебу на новом уровне можно только с понедельника, когда начинается новый цикл. Занятия проходят 5 дней в неделю по 3-4 урока в день. Суббота и воскресенье – выходные дни.

Расписание состоит из основных занятий, а также факультативных уроков, которые выбираются непосредственно студентом. Это могут быть лекции по произношению, особенностям межкультурной коммуникации, по изучению идиом, а также многие другие. Также очень интересны лекции приглашенного профессора, который рассказывает об истории страны, о самых ин-

тересных особенностях культуры быта ее населения. На этом уроке практикуется понимание устного английского носителя языка.

Таким образом, изучив особенности стран, которые много лет подряд остаются лидерами в сфере образовательного туризма, можно заметить, что некоторые другие страны упорно двигаются в том же направлении. Качество обучения и его эффективность довольно высоки, а стоимость образования значительно ниже, вероятнее всего, все большее количество студентов будет выбирать такие страны как Мальта, Новая Зеландия и Австралия.

Чтобы увеличить число студентов, приезжающих в нашу страну получать образование, необходимо, тщательно изучив методику преподавания, правильно адаптировать ее к нашей образовательной системе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Филипова В. Н. Проблемы управления в туризме / В. Н. Филипова, Д. С. Тарасова, Д. Ю. Олейник // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2013. – № 10. – С. 119-123.

2. Филипова В. Н. О некоторых инновациях, используемых в туристическом бизнесе / В. Н. Филипова, Ю. А. Пивоварова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2013. – № 10. – С. 202-206.

3. Фомина Ю. А. Принципы индексации информации в поисковых системах / Ю. А. Фомина, Ю. П. Преображенский //

Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2010. – № 7. – С. 98-100.

4. Филипова В. Н. Проблемы маркетинга в туристической деятельности / В. Н. Филипова, А. А. Коренюгина, О. Э. Титова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2013. – № 10. – С. 206-208.

5. Львович И. Я. Факторы угрозы экономической безопасности государства / И. Я. Львович, А. А. Воронов, Ю. П. Преображенский // Информация и безопасность. 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 36-39.

6. Федотова С. А. Мировая экономика: основные этапы формирования и современные тенденции развития / С. А. Федотова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2011. – № 8. – С. 133-136.

7. Филипова В. Н. О применении информационных технологий в туристической сфере / В. Н. Филипова // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 6. – С. 112-113.

8. Олейник Д. Ю. Некоторые вопросы использования информационных технологий в туристической индустрии / Д. Ю. Олейник // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 6. – С. 110.

9. Филипова В. Н. Проблемы экотуризма в заповедниках и национальных парках / В. Н. Филипова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2013. – № 11. – С. 126-128.

10. Филипова В. Н. Особенности промышленного туризма / В. Н. Филипова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2011. – № 8. – С. 138-139.

THE USE OF WIRELESS NETWORKS IN THE PROBLEMS OF POSITIONING OBJECTS

© 2022 V.V. Avdeev

Russian new university (Moscow, Russia)

The paper is devoted to consideration of characteristics of educational tourism. Examples of educational centers, which tourists can visit are given.

Keywords: educational tourism, language, teaching, University.

УДК: 374.3

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С КНИГОЙ

© 2022 Гусев Алексей Витальевич

инженер ОАО Сбербанк России

(Москва, Россия)

Статья посвящена рассмотрению современных методов работы с книгой. Коллективное изучение книги ведет к стимулированию мыслительной активности студентов. Отмечается, что повторное чтение учебника или научного труда дает возможность остановиться на существенных деталях текста, акцентировать внимание на наиболее трудных для усвоения материалах книги.

Ключевые слова: книга, методы работы, культура, чтение, статья.

Когда говорят о культуре чтения, имеют в виду, прежде всего, умение читать вдумчиво и внимательно, глубоко осмысливая прочитанное, выделять главное и отбрасывать второстепенное, делать обобщения и выводы.

Студентам приходится иметь дело с учебниками, справочниками, монографиями и другими научными и учебными изданиями. Эти книги содержат, как правило, огромный объем конкретной информации, насыщены многочисленными фактическими данными.

Чтение книги, требующей серьезного изучения, становится результативным, если студент не жалеет сил для работы над ней, не бросает ее недочитанной без серьезных причин. Надо научиться читать и усваивать не только самое легкое и интересное, но обязательно и то, что является трудным и неинтересным.

Чтение книги может быть пассивным, когда текст воспринимается лишь мысленно, и активным, когда чтение сопровождается различными записями. Преимущество активного чтения перед пассивным состоит в том, что записывание при чтении способствует более глубокому осмысливанию и запоминанию прочитанного, ибо познавательный процесс реализуется с участием зрительно-двигательных ассоциаций. Кроме того, активный метод изучения книги оставляет после окончания работы над ней прочно зафиксированный материальный след. Это особенно важно, если изу-

чаемая книга не является собственностью студента и взята во временное пользование. Культура работы над книгой включает в себя умение пользоваться библиографией, способность быстро оценивать достоинства книги, ее познавательную и художественную ценность.

Не надо стремиться к тому, чтобы прочитать максимальное число книг, причем беспорядочно, без всякой системы. Лучше читать меньше, но целеустремленно и планомерно. Систематическая работа над книгой неизбежно, рано или поздно, вырабатывает у человека естественную потребность общения с литературой (научной, художественной, популярной и другой), делает жизнь более содержательной и интересной. По убеждению И. С. Тургенева, чтение книг со строгим выбором способствует воспитанию вкуса и мышления. Избирательное отношение к чтению является важным условием экономии времени студента, признаком правильной организации умственного труда. Чтобы не читать что попало, надо следить за выходом новых произведений в области основных и смежных интересов, уметь выбрать из массы книг наиболее необходимые.

Работа над книгой – всегда труд, поэтому, чем сложнее изучаемый материал, тем чаще следует делать передышки для отдыха. При любой работе над книгой не рекомендуется непрерывно сидеть над ней более одного часа. Каждый студент может научиться улавливать тот момент, когда

надо прекратить работу и переключиться на отдых. Много здесь зависит от индивидуальных особенностей организма, от состояния здоровья и степени тренированности. Но бывает так, что сидит человек над книгой и сам не знает – работает он или отдыхает? Он пребывает в каком-то промежуточном состоянии, которое не назовешь ни работой, ни отдыхом. Такое случается с теми студентами, которые не умеют работать над книгой, не научились трудиться настойчиво и целеустремленно, максимально сосредотачиваться и предельно мобилизовывать свою мыслительную активность и память. Подобный вид «работы» над книгой может быть признаком утомления человека, когда усталость сковывает его способность ясно мыслить, концентрировать внимание, легко и быстро запоминать.

Итак, необходимо проводить четкую грань между периодами работы над книгой и отдыхом, действовать по принципу: читать – так читать серьезно, отдыхать – так отдыхать полноценно. Кстати сказать, отдых в процессе изучения книги состоит не только во временном прекращении ее чтения, но и в контрастной перемене умственных занятий, в переключении на чтение другой книги или иной вид интеллектуального труда.

Культура работы над книгой неразрывно связана с регулированием темпа (скорости) чтения. Опытный читатель одни книги читает очень быстро, улавливая лишь их содержание, основные мысли автора, другие же – медленно, углубляясь в суть написанного. О том, как развивать у себя способность быстро читать печатные произведения, рассказывается во многих книжных трудах (например, методика Андреева, Хромова).

Студенту приходится изучать книгу в основном самостоятельно, хотя в отдельных случаях учебник или другое печатное произведение можно и полезно читать и обсуждать коллективно. Совместное чтение художественного произведения, изучение учебника или монографии имеет одно крупное достоинство: оно позволяет разнопланово оцепить положительные и отрицатель-

ные моменты книги всеми участниками коллективного чтения.

В студенческой жизни создание микроколлективов (2-3 человека) для углубленного изучения какой-либо «трудной» книги или статьи является вполне оправданным. Замечено, что такой подход к работе над книгой стимулирует мыслительную активность студентов, нередко порождает дискуссии и, в конечном счете, приносит несомненную пользу.

В работе над книгой различают два метода: сплошное (текстуальное) чтение книги и выборочное (метод частичного использования книги).

Сплошное чтение текста – наиболее распространенный метод работы над книгой, когда ее читают от начала и до конца или внимательно изучают часть книги, главу, раздел. Такое чтение текста для студента является обязательным при изучении учебника, монографии, журнальной статьи и других произведений печати, которые имеют учебное значение.

Если речь идет об углубленном изучении литературного источника (или части его), целесообразно всю работу над ним выполнить в два приема:

- 1) прочитать не спеша всю книгу или статью, получив при этом общее и связное представление о ее содержании, стиле и языке (если какие-то слова, термины или предложения не будут понятны, не следует на них задерживать внимание и прерывать чтение);

- 2) повторно изучить произведение, прибегая к различным формам записи (план, тезисы, реферат, конспект и т. д.), выясняя значение непонятных слов и терминов при помощи справочной литературы, уточняя смысл тех предложений, которые при первом чтении оказались недоступными для осмысливания и усвоения.

Повторное чтение учебника или научного труда дает возможность остановиться на существенных деталях текста, акцентировать внимание на наиболее трудных для усвоения материалах книги (фактах, доказательствах, аргументациях, сопоставлениях, исторических данных, рассуждениях и т. д.).

При необходимости учебник или монографию надо прочитать три-четыре раза и более, настойчиво добиваясь не столько запоминания, сколько углубленного понимания написанного, опираясь на логическое мышление, пуская в ход приемы анализа, синтеза, обобщения.

Студенту необходимо выработать у себя умение преодолевать трудности, неизбежные в процессе работы над книгой, выяснить непонятное. Чтобы облегчить решение этой задачи, полезно крупные научные труды расчленять на смысловые составные части и изучать их фрагментарно, не теряя нити логических взаимоотношений между ними.

Конечный результат работы над книгой во многом зависит от того, насколько студент способен систематически читать, опираясь на личную систему умений и навыков работы над печатным произведением. Систематичность изучения книги достигается за счет умения организовывать свой труд, воспитания у себя усидчивости и целеустремленности, привычки читать и изучать книгу до конца. Если же учебник или научный труд читать хаотично, без всякой системы, пользы от этого будет мало. Метод частичного использования книг обычно дополняет метод сплошного их чтения. Он применяется обычно для поисков необходимых сведений в энциклопедиях, словарях, справочниках, атласах и других изданиях, содержащих разнообразную и конкретную справочную информацию.

Серьезная и систематическая учеба, постоянное самосовершенствование человека невозможны без личной библиотеки. Уже в студенческие годы будущий дипломированный специалист может и должен позаботиться о создании своей личной библиотеки, разумеется, с учетом своих материально-финансовых возможностей, будущей специальности, интересов. Бытует мнение, что современному студенту незачем создавать личную библиотеку.

Сторонники такого взгляда ссылаются на ограниченные финансовые возможности студента, наличие большого числа публичных библиотек и т. д. Однако это не так: студенту личная библиотека

(пусть для начала совсем небольшая) крайне необходима. Наличие у него собственной библиотеки позволяет всегда иметь под рукой необходимые источники, без труда найти нужную справку, делать на страницах своих книг и статей пометки, значительно облегчает подготовку устного выступления (доклада, лекции и т. д.).

Студенту желательно покупать литературу по своей будущей специальности или по той области знаний, которая близка ему. Прежде всего, желательно приобретать издания, которые могут стать настольными руководствами или имеют справочный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова М. Ю. Об использовании научной составляющей при формировании профессиональных качеств инженера / М. Ю. Павлова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2012. – № 9. – С. 144-145.
2. Исакова М. В. Об особенностях систем управления персоналом / М. В. Исакова, О. Н. Горбенко // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2014. – № 12. – С. 168-171.
3. Лисицкий Д. С. Построение имитационной модели социально-экономической системы / Д. С. Лисицкий, Ю. П. Преображенский // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2008. – № 3. – С. 135-136.
4. Ряжских А. М. Построение стохастических моделей оптимизации бизнес-процессов / А. М. Ряжских, Ю. П. Преображенский // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2008. – № 3. – С. 79-81.
5. Филипова В. Н. Проблемы управления в туризме / В. Н. Филипова, Д. С. Тарасова, Д. Ю. Олейник // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2013. – № 10. – С. 119-123.
6. Филипова В. Н. О некоторых инновациях, используемых в туристическом бизнесе / В. Н. Филипова, Ю. А. Пивоварова // Вестник Воронежского института

высоких технологий. – 2013. – № 10. – С. 202-206.

7. Петрашук Г. И. Маркетинг в прикладном менеджменте / Г. И. Петрашук // В мире научных открытий. – 2010. – № 4-7. – С. 35-36.

8. Самойлова У. А. О некоторых характеристиках управления предприятием / У. А. Самойлова // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2014. – № 12. – С. 176-179.

9. Львович И. Я. Применение методологического анализа в исследовании безопасности / И. Я. Львович, А. А. Воронов // Информация и безопасность. – 2011. – Т. 14. – № 3. – С. 469-470.

10. Львович И. Я. Факторы угрозы экономической безопасности государства / И. Я. Львович, А. А. Воронов, Ю. П. Преоб-

раженский // Информация и безопасность. 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 36-39.

11. Черников С. Ю. Использование системного анализа при управлении организациями / С. Ю. Черников, Р. В. Корольков // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. – 2014. – № 2 (5). – С. 16.

12. Жданова М. М. Вопросы формирования профессионально важных качеств инженера / М. М. Жданова, А. П. Преображенский // Вестник Таджикского технического университета. – 2011. – Т. 4. – № 4. – С. 122-124.

13. Фомина Ю. А. Принципы индексации информации в поисковых системах / Ю. А. Фомина, Ю. П. Преображенский // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2010. – № 7. – С. 98-100.

THE MODERN METHODS OF WORK WITH THE BOOK

© 2022 A.V. Gusev

OJSC Sberbank of Russia (Moscow, Russia)

The paper is devoted to modern methods of work with the book. A collective study of the book leads to the stimulation of mental activity of students. It is noted that re-reading a textbook or scientific work has the opportunity to comment on significant parts of the text focus on the most difficult to digest the book.

Keywords: book, methods of work, culture, reading, art.

УДК: 376

ОБУЧЕНИЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2022 Гурьева Татьяна Сергеевна
специалист ОАО концерна «Созвездие»
(Воронеж, Россия)

В статье рассматриваются особенности обучения людей с ограниченными возможностями. Указаны три подхода по индивидуализации обучения. Отмечаются особенности систем, применяемых в обучении.

Ключевые слова: образование, люди с ограниченными возможностями, компьютерные технологии.

Проблема создания эффективных систем обучения и контроля знаний людей с ограниченными возможностями давно привлекает внимание специалистов. В течение последних нескольких лет в нашей стране наблюдается увеличение числа детей-инвалидов, несколько десятков тысяч из которых уже рождаются инвалидами.

Требуется обеспечить особую образовательную среду развивающего типа для детей-инвалидов. Для этого предлагается использовать интеллектуальные обучающие системы. Основные сложности при проведении разработок в интеллектуальных обучающих системах связаны с тем, что существует широкое многообразие целей, способов и средств, которые используются в процессах обучения. Среди наиболее распространенных подходов в обучении инвалидов с применением информационных технологий можно выделить:

- дополнительное обучение (обучающие тренинги, семинары и курсы);
- раздельное обучение (использование специализированных учреждений);
- интегрированное обучение (обучение инвалидов с обычными учащимися);
- дистанционное обучение (удаленное взаимодействие преподавателя и учащегося).

В литературе отмечают три возможных подхода при индивидуализации обучения:

- обучение полностью определяется компьютером;
- обучаемые определяют особенности обучения;

- обучаемые определяют стратегию обучения, но если есть трудности в обучении, то компьютер следит за этим и исправляет ситуацию.

Например, могут использоваться компьютерные тренажеры, под которыми понимают тренажеры, не содержащие реальной аппаратуры, но использующие механизмы виртуальной реальности.

Компьютерными тренажерами обеспечивается создание и тех концептуальных моделей, которые являются постоянными, так и меняющихся концептуальных моделей.

Использование компьютерных тренажеров дает возможность повышения мотивации к обучению. Интеллектуализация обучающей системы обеспечивается включением в ее состав экспертной системы, которая играет роль компьютерного инструктора.

Сейчас активно внедряются методы дистанционного обучения, которое обеспечивает интерактивное взаимодействие преподавателей и обучающихся на разных этапах обучения, а также самостоятельную работу с материалами информационной сети, большинство из которых подготовлено преподавателем. Также могут использоваться технологии искусственного интеллекта. За счет своевременной корректировки модели обучающегося можно быстро адаптировать учебный материал индивидуально для каждого ученика, осуществлять интерактивную помощь на уровне подсказок, примеров или объяснений.

Эффективность обучения будет тем выше, чем чаще и регулярнее занятия.

Среди систем, использующихся в обучении, можно отметить следующие:

- информационно-справочные системы;
- системы консультирующего типа;
- интеллектуально-тренирующие;
- управляющие системы;
- системы сопровождающего типа.

При построении дистанционных обучающих систем необходимо обращать внимание на следующие знания, которые в них включаются:

- знания о педагогической технологии;
- знания об изучаемой предметной области;
- знания о психологических особенностях обучаемого.

Таким образом, интеллектуальные технологии позволяют повысить качество образовательных услуг в условиях современного информационного общества для людей с ограниченными возможностями.

За счет адаптивного представления учебных материалов возможен индивидуальный подход к обучающимся, интерактивная обратная связь. Интеллектуальные технологии могут значительно сэкономить время преподавателя, технологии подбора моделей обучающихся могут усилить управленческие и коммуникативные аспекты учебного процесса.

Компьютерные технологии помогают людям с различными нарушениями в развитии для использования их в обучении и межличностной коммуникации.

Так, например, для людей, которые имеют трудности в движениях, предлагаются дополнительные настройки на стандартной клавиатуре или дополнительные программы, которые обеспечивают пользователям возможности создания и редактирования текстов на компьютере. В специальных программах за счет одного пальца можно делать операции, которые требуют при стандартных клавиатурах применения комбинаций соответствующих клавиш.

Нарушение координации движений возникает при поражении главного внутреннего органа, который несет ответственность за этот процесс, то есть мозжечка головного мозга. Последствия поражения мозжечка – от незначительных до самых тяжелых.

К нарушению координации движений могут вести поражения различных областей мозжечка. Довольно часто нарушение координации движений развивается при новообразованиях мозжечка злокачественного характера, при интоксикациях организма, при генетических отклонениях. Особым отличительным признаком нарушения координации движений при поражении мозжечка является расстройство соотносящихся движений, в то время как у здорового человека в них присутствует координация.

Например, в процессе наклонения тела назад здоровый человек, как правило, сгибает колени, а при рассмотрении чего-либо, расположенного наверху, откидывает назад голову и немного хмурит лоб.

У человека, страдающего мозжечковой атаксией, этого не происходит. Если у пользователей нарушена координация движений, то они могут воспользоваться специальным программным обеспечением, которое имеет специальные настройки для того, чтобы исключить возможности повторения символов на клавиатуре, есть также клавиатуры, в которых увеличен размер клавиш и другие приспособления.

Мышечные дистрофии – это генетические заболевания, характеризующиеся прогрессирующим истощением и слабостью мышц, начинающихся с микроскопических изменений в них. По мере того, как мышцы разрушаются – их сила уменьшается.

Мышечная дистрофия Дюшенна (МДД) впервые была описана в 1860 году французским неврологом Guillaume Benjamin Amand Duchenne. Мышечная дистрофия Беккера (МДБ) названа по имени немецкого доктора Peter Emil Becker, описавшего этот вариант МДД в 1950 году. Для людей с такими заболеваниями разработан Органайзер, называемый «Наладонник», который используется как «мышь», он позволяет вводить небольшие тексты, работать в Интернете и отправлять электронные письма.

Последствиями инсультов и нарушений опорно-двигательного аппарата могут быть слабость, параличи и спазмы мышц, а также сгибательные контрактуры суставов, сопровождающиеся изменением походки и значительным ухудшением мышечно-суставного чувства.

ЛИТЕРАТУРА

Это повышает вероятность падений и, следовательно, последующей инвалидности пациентов, способных самостоятельно ходить, и ограничению подвижности вплоть до полной обездвиженности в наиболее тяжелых случаях.

В качестве примера такого устройства, которое ассистирует пользователям, имеющим выраженные нарушения в опорно-двигательном аппарате, можно привести HeardMaster Plus – систему, которая позволяет управлять при помощи головы.

Подобная система весьма успешным образом применяется такими людьми, у которых явно выражены двигательные нарушения. То, что новые технологии (телевизоры, компьютерные мониторы, мобильные телефоны) негативно отражаются на нашем зрении, всем уже давно известно.

Для того, чтобы оказать помощь людям, имеющим ослабленное зрение, помимо увеличенного шрифта или дисплея, применяют клавиатуру, имеющую брайлевский шрифт, специальные тактильные дисплеи, которые позволяют делать вывод информации, а также принтеры, выводящие информацию с помощью брайлевских шрифтов.

Разрабатываются программы, которые дают возможности для пользователей услышать необходимую информацию, если нет возможности рассмотреть что-то на экране.

Таким образом, современные компьютерные технологии позволяют повысить эффективность обучения людей с ограниченными возможностями.

1. Преображенский Ю. П. Некоторые аспекты информатизации образовательных учреждений и развития медиакомпетентности преподавателей и руководителей / Ю. П. Преображенский, Н. С. Преображенская, И. Я. Львович // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – № 5-2. – С. 134-136.

2. Львович Я. Е. Системно-деятельностный подход к процессу управления функционирования и развития вуза / Я. Е. Львович, И. Я. Львович, В. Г. Власов, В. Н. Кострова // Инновации. – 2003. – № 3. – С. 34-42.

3. Кострова В. Н. Оптимизация распределения ресурсов в рамках комплекса общеобразовательных учреждений / В. Н. Костарева, Я. Е. Львович, О. Н. Мосолов // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2007. – Т. 3. – № 8. – С. 174-176.

4. Завьялов Д. В. Анализ проблем современного высшего образования / Д. В. Завьялов // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2013. – № 11. – С. 160-162.

5. Бондарев Я. П. Интеллектуализация управления изменениями в деятельности вуза на основе мониторинга - рейтинговой информации / Я. П. Бондарев, Я. Е. Львович // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 13.

6. Горбенко О. Н. Характеристики информационных процессов в образовательной среде / О. Н. Горбенко, В. Н. Кострова // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. – 2015. – № 1 (8). – С. 17.

THE TRAINING OF PEOPLE WITH DISABILITIES USING VARIOUS COMPUTER TECHNOLOGY

© 2022 T.S. Guryeva

JSC concern «Sozvezdie»

In the paper the peculiarities of teaching of people with disabilities. There are three approaches for the individualization of education. Features of systems used in the training.

Keywords: education, people with disabilities, computer technology.

МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК: 37.031.1

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ



© 2022 Марина Ивановна Азаренкова

к.и.н, доцент Военного института железнодорожных войск и военных сообщений
(Санкт-Петербург, Россия)

Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, уважение личностных и демократических приоритетов в межнациональных отношениях в процессе в ВУЗе и дальнейшей практике военного лидера формируются как профессиональный модуль компетентности в ходе изучения иностранного языка. Качественные методики преподавания с позиции исследования возможностей межкультурной коммуникации гарантируют создание необходимых условий для непрерывного личностного и профессионального роста и после окончания военного ВУЗа.

Ключевые слова: межнациональное взаимодействие, ценности и стандарты качественной коммуникации, демократические приоритеты, модуль профессиональной компетентности, непрерывный личностный и профессиональный рост.

Интернациональная межкультурная коммуникация интересна сегодня и преподавателям – практикам, и исследователям теоретических и методических аспектов проблем образования военных специалистов. Специфика обучения в сложных условиях военного вуза предполагает учет и анализ всех факторов, объективно мешающих учебному процессу, и, как следствие, разработку системы наиболее эффективных методов и приемов обучения иностранному языку. Интеллектуальная и психологическая диагностика уровня осведомленности (как готовности) курсантов к восприятию большого объема достаточно сложного материала за очень короткий период учебного времени при фактическом отсутствии возможности регулярной самоподготовки чрезвычайно важна. Мы рассматриваем это педагогическое и воспитательное действие как первый этап в структуре формирования межкультурной психологически и эмоционально комфортной среды для обучаемых. Многонациональный состав современной аудитории военного технического вуза по

определению является той составляющей, которая может понизить эффективность обучения ввиду сложности работать в условиях неопределенности неопределенно долго. Непременность этого закона проявится довольно быстро, если разработчики методики обучения иностранному языку не будут учитывать огромного количества плюсов, которые содержатся в условиях многонациональной аудитории как стимулирующий и мотивирующий фактор обучения, и, более того, саморазвития. Практика показывает, что мотивация к качественному освоению иностранного языка у обучаемых повышается, если они предполагают возможность его использования в условиях будущей профессии военного инженера.

Естественно, что в российском вузе основным языком общения представителей разных национальностей является русский язык, а преподавание всех остальных предметов на русском языке, независимо от содержания дисциплин, способствует не только повышению интеллектуального

уровня курсантов, но и расширению возможностей эффективного преподавания иностранного языка [1, с. 67].

Межкультурная коммуникация в условиях преподавания – обучения и многоуровневого и разнопланового взаимодействия с опорой на русский язык, является своего рода экологической нишей в условиях современных требований к необходимым профессиональным компетенциям, приобретаемым в вузе. Именно на ее фоне социализация профессионального, интеллектуального, духовного и психического развития личности происходит максимально эффективно. На практике это выражается в активном привлечении литературных, исторических источников на русском языке для использования их в научно-исследовательской работе курсантов. Обучение искусству публичной речи на иностранном языке, переводу художественных и специальных инженерных материалов на иностранный язык, деловому общению в профессиональной среде в рамках избранной специальности не было бы эффективным в условиях многонациональной аудитории без привлечения русского языка [2, с. 15].

Эффективным средством стимуляции творческой активности обучаемых является применение современных образовательных технологий в сочетании с лучшими традиционными технологиями. Особенности интерактивных методов обучения таковы:

1. Обеспечение единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения.
2. Ориентирование обучаемых на систематическую и плановую самостоятельную работу (что, к сожалению, проблематично в условиях военного вуза).
3. Обеспечение направленности обучения на развитие активной мыслительной деятельности обучающихся в процессе занятий.
4. Обеспечение регулярности и эффективности контроля знаний, умений и навыков обучающихся.
5. Комплексное, педагогически направленное использование современных ТСО.

6. Использование системы психолого-педагогических стимуляторов активной познавательной деятельности обучающихся.

7. Обеспечение эмоциональности обучения и создание благоприятной творческой атмосферы [3, с. 178].

Именно эта среда способствует формированию мышления обучаемого, ориентирует его на поиск системных связей и закономерностей. Формируя навыки работы в команде, технику принятия решений, умение предвидения ожидаемых результатов, сфера межкультурной коммуникации в обучении и общении становится значимым фактором в выстраивании психолого-педагогической системы, эффективной для специфических условий военного вуза. В единстве наиболее эффективных методов преподавания иностранного языка и методик коммуникативного поведения в профессиональной и личностной сферах эта система может быть обозначена как модуль профессиональной и личностной, т. е. лидерской компетентности обучаемых и обучающихся.

Если рассматривать воспитание как процесс и состояние, то в условиях обучения иностранному языку формируется толерантное, в лучшем смысле этого слова, как доброжелательное, тактичное, истинно лидерское отношение ко всем носителям иных культур и традиций, именно это отношение и формирует понятие «общая культура обучаемого», что неотделимо от лидерства как способа самовыражения с целью достижения соответствия задачам и целям общественно-полезной деятельности.

Для формирования понятийно-терминологической карты по межкультурной коммуникации, большие требования предъявляются к отбору материала. Чтение и общение являются наиболее благотворной средой для формирования понятий межкультурной коммуникации в неразрывной связи с изучаемым предметом. Такие формы деятельности как ролевая игра, диспут, предметный семинар, конференция и др. доказали свою эффективность в общении и обучении как рефлексии, деятельности, дискуссии, достижении, лидерской мотивации. В итоге формируется критическое мышление, определяющее стратегию про-

двинутого обучения и, как следствие, лидерского поступка в ситуации постановки задач и стратегии их разрешения.

Среди множества задач, решаемых преподавателем в выстраивании педагогической технологии внедрения ценностей межкультурной коммуникации как органически связанной с любым курсом и дисциплиной, технической или гуманитарной, является вживание как адаптация в процессе занятий по иностранному языку лингвокультурологического поля «Военный в профессии как миссии и призвании», что и формирует у курсантов формирование ими профессионального и личностного целеполагания для их личностной реализации в будущей профессии. Преподаватель иностранного языка должен иметь представление о литературе, истории, традициях, искусстве, культуре и обычаях стран, представители которых оказались в одной студенческой аудитории. Только в этом случае межкультурная коммуникация на занятиях становится экологической нишей эмоционального спокойствия и профессионального совершенствования, т. е. зоной межэтнической безопасности в мире конфликтов, противоречий, жестокости и несправедливости. Курсант, начавший свое обучение в вузе часто как малограмотный, интеллектуально и эмоционально неразвитый человек, при межкультурном подходе преподавателей к его обучению и развитию в итоге начинает осознавать себя способным ставить и определять свои личностные цели через изучаемое в вузе содержание предметов, определять, как обогащать свои цели, анализируя деятельность преподавателей, сопоставлять свои цели с возможностями личностных внутренних процессов – интеллектуального, эмоционального, духовного и нравственного развития. Именно поэтому разработали и апробировали индивидуальный личностно-ориентированный подход в преподавании иностранного языка в обстоятельствах и условиях межкультурного общения с привлечением русского языка. Особые требования при этом предъявляются к отбору лексики общетехнического и личностного профиля, скомпонованной таким образом, чтобы на каждом занятии кур-

сантами осознавались интеграционные связи в обязательном усвоении ими национальных профессиональных и личностных компетенций в сопоставлении с русской стратегией социально-культурной адаптации иностранцев в российском вузе.

Компетентность всегда проявляется в деятельности, приобретая тем самым деятельностный характер обобщенных умений и знаний в иностранном языке, столь востребованном в современном мире. Гарантией толерантного поведения, реализуемого в ходе вузовской подготовки на основе осознания и использования принципов межкультурной коммуникации, является овладение обучаемым в ходе изучения иностранного языка лидерской профессиональной компетенцией как совокупностью ключевой, базовой и специальной компетентностей. Применительно к иностранному языку ключевые компетентности проявляются в способности решать профессиональные задачи. Смысловая и лингвистическая обработка текстов и материалов медиа-источников политического характера позволила провести анализ образовательных и жизненных ситуаций в многонациональном образовательном пространстве одного вуза, страны, мира.

Необходимо упомянуть некоторые конкретные вопросы как факты, предлагаемые курсантам для изучения и последующего обсуждения-анализа средствами иностранного языка. Не просто знакомство, а исследование в совместной работе в команде актуальной информации из разных источников технического и гуманитарного направления предлагает курсантам конкретные методики эффективной работы с любым материалом. Они приобретают навыки систематизации и обобщения информации, определения концепции любого заданного текста как канвы для возможного дальнейшего исследования, и, в случае необходимости, устного предъявления изучаемого материала по логике и законам публичной речи. В этом смысле значимой представляется последовательность введения материалов, что определяется спецификой культурной, экономической, социальной и политической ситуации в стране и за

рубежом. Контрольные срезы уровня усвоения обязательных материалов программы и дополнительных, усложненных, показали, что они необходимы прежде всего с позиции определения факторов, способствующих активизации методических приемов обучения и более четкого определения теоретического содержания дисциплины. Так, высокая мотивация к преодолению разнообразных грамматических, лексических, стилистических и др. трудностей проявилась при предъявлении обучаемым в самых различных формах (тексты для чтения и перевода, тесты, анкеты, блиц-опросы и т. д.) материалов для изучения, содержание которых отображало своевременное реагирование на те события, которые являются безусловно актуальными. Это были технические тексты о современных изобретениях в области железнодорожного строительства и восстановления, тексты публичных выступлений российских и зарубежных политиков, сводки об экологической обстановке в мире, спортивные обзоры и т. д. Данный вид деятельности открывает огромные возможности для самостоятельной работы курсантов по созданию понятийно-терминологической карты межкультурной коммуникации и обогащению их словарного запаса для устной и письменной речи. Были проанализированы работы на темы, освещение которых невозможно без знания законов и принципов изучаемой межкультурной коммуникации. Вот некоторые из них: «Проанализируйте современные общечеловеческие проблемы, связанные с расизмом, этноцентризмом и евроцентризмом»; «Дайте определение и описание таких понятий как позиция, взаимозависимость, процесс и изменение, универсальные и культурные ценности, коммуникация, глобальные проблемы»; «Назовите наиболее эффективные инициативы, которые предпринимает конкретная страна на пути достижения мира, справедливости и гармонии в мире». Курсантам было предложено написать эссе на темы, которые способствовали формированию критического мышления будущего командира, осознающего свои задачи как миссию в будущей профессиональной деятельности. Наиболь-

ший интерес вызвали такие из них как: «Действия командира по определению психологической готовности роты в кратчайшие сроки перед выполнением боевого задания», «Способы моральной реабилитации подчиненных в случае невозможности выполнения задания» и т. д. Проверка и анализ работ курсантов показали уровень овладения необходимой лексикой, умения компоновать материал структурно и в заданном «грамматическом» времени.

Результативность овладения речевыми умениями и навыками осуществлялась в ходе устного итогового тестирования, оценке монологических высказываний с применением конкретной лексики о межкультурной коммуникации и толерантности как формирования четкого представления о моделях конструктивного разрешения конфликтов и способах сопротивления тяжелым формам человеческой нетерпимости, таким как расизм, религиозный фанатизм, и др. Именно в ходе занятий формировались навыки социального поведения лидера как позитивная самооценка собственных возможностей в заданных обстоятельствах деятельности военного-профессионала.

Контроль качества знаний курсантов осуществляется в ходе итогового тестирования по всем разделам грамматики на материалах заданной темы и использования разнообразных приемов оценки уровня говорения и сложности высказывания в пределах заданных тем. Исходя из содержания и выстроенной структуры способов изложения и усвоения, межкультурная коммуникация становится отдельной многоплановой темой в изучении иностранного языка в военном вузе. Практика показала, что эта тема безусловно интересна и курсантам, и преподавателям, как область исследования организационной культуры, органически сливающейся с культурой как всечеловеческой ценностью.

Соответственно, формирование межкультурной и межкультурной толерантности при помощи иностранного и русского языков становится учебной целью. Актуальность такого подхода очевидна, так как с точки зрения приобретения устойчи-

вых навыков в овладении иностранным языком и дальнейшей специализации межкультурная коммуникация как сфера исследования и разработки в ходе обучения-изучения безгранична как по содержанию, так и по возможностям, предоставляемым непосредственно методикой преподавания иностранного языка. Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, уважение личностных и демократических ценностей в личных и групповых отношениях, умение извлекать общие принципы из конкретных примеров становятся тем самым личностным и профессиональным модулем компетентности, который гарантирует непрерывное и каче-

ственное самообразование вообще и изучение иностранного языка в частности уже после окончания обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационные технологии; актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС. Омск, 2016. 81 с.
2. Речевое воспитание. Философско-педагогические и лингвистические аспекты. Санкт-Петербург, 2017. 308 с.
3. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург, 2015. 229 с.

THE FORMATION OF INTERCULTURAL INTERACTION AS THE ACTUAL QUESTION OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING METHODS' AT THE MILITARY INSTITUTE

© 2022 M.I. Azarenkova,

Military institute of railway troops and military communications (Saint-Petersburg, Russia)

Values and quality standards of communication such as dialogue, tolerance, respect for personal and democratic priorities in international relations in process of learning in the military higher education institution and further practice of a military leader – professional is formed as a professional competence module in the course of foreign language learning. From the position of intercultural communication research qualitative teaching methods will guarantee the creation of necessary conditions for continuous prolonged personal and professional growth after graduation of a military institute.

Keywords: *intercultural interaction, values and quality standards of communication, democratic priorities, a professional competence module, continuous prolonged personal and professional growth.*

УДК: 378.147.157:81

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ МЕТОДОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© 2022 Тиманова Роза Валерьевна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

В статье говорится о проблеме разработки и научного обоснования дидактических и методических основ дистанционного обучения иностранным языкам (немецкий, французский, английский), создание электронных учебных пособий для учебных заведений.

Ключевые слова: международные отношения, интенсификация обучения, дистанционное обучение, профессиональная деятельность, многоязычие.

На современном этапе развития русского образовательного пространства все большее внимание уделяется соответствию уровня квалификации будущего специалиста европейским стандартам. С расширением международного сотрудничества владение иностранным языком явилось неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции и успешной карьеры современного специалиста.

Под влиянием научно-технической революции происходит интернационализация общественной жизни, требующая детального исследования, поскольку во многих областях науки и техники постоянно появляются новые понятия, требующие качественного перевода [4]. Именно поэтому в процессе изучения иностранного языка профессиональное направление особое значение приобретает проблема усвоения термина как с точки зрения структурно-семантических особенностей, так и необходимости совершенствования навыков его перевода. Перед студентом стоит вопрос освоения как общетехнической терминологии, так и узкоспециализированной профессиональной лексики. А для преподавателя актуальным остается поиск наиболее эффективных методов изучения и усвоения терминологии.

Анализ последних источников и публикаций. Во многих исследованиях (Жалдак М. И., Прометун О. И, Шувалова О. И,

Зимня И. А., Хуторский А. В., Околепов О. П. и др.) культуры, являющейся одним из главных критериев, оказывающих непосредственное влияние на профессиональный уровень педагога.

Целью статьи является необходимость поиска новых конструктивных идей для решения проблемы оптимизации и интенсификации обучения иностранным языкам, получения новых знаний и совершенствования уровня языковой и речевой подготовки студентов языковых ВУЗов.

Изложение основного материала исследования. Реальностью сегодняшнего дня является расширение международных связей Узбекистана и ее интеграция в мировое сообщество. В таких условиях все большее внимание уделяется изучению иностранных языков, причем это касается всех сфер жизни, где иностранные языки являются ключом к развитию международных отношений, проведению научных конференций, культурному обмену между представителями разных стран и обмену информацией. Многоязычие и поликультурность считаются необходимыми для граждан новой Европы и, соответственно, Узбекистана. Объективной тенденцией в высших учебных заведениях является сокращение количества аудиторных часов и увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу студентов.

Достигнутый за последние годы прогресс в внедрении новых компьютерных средств в процесс обучения иностранным языкам в высшей школе требует глубокого научного обоснования дидактических и методических основ их использования, определения концептуальных основ создания электронных пособий как для внеаудиторного обучения (дистанционного), так и для аудиторного. Электронные учебники являются средством обучения в педагогической системе дистанционного обучения, содержащим элементы, присущие любой дидактической системе. Сейчас электронные учебники являются дополнительным средством для организации учебного процесса внутри традиционной образовательной системы. Однако отсутствие теории таких обучающих средств приводит к ряду серьезных проблем. Да, нет дефиниции «электронный учебник», не разработаны принципы его создания и использования в учебном процессе.

Основная характеристика компьютерного обучения иностранным языкам вообще, как объекта научного исследования заключается в его очевидной междисциплинарной природе. Речь идет о специфическом типе проблемно-ориентированного исследования, расположенного между отраслью чистых теоретических исследований, в которых главное – знание, и отраслью информированного действия, где доминируют применимость, эффективность и практические результаты. Цель таких исследований лежит в сфере практики, их осуществление требует первичного выделения и обособления объекта исследования, его структурных компонентов, соотнесенных с предметами дисциплин, исследующих этот объект. Междисциплинарная сущность объекта определяет и междисциплинарную парадигму его исследования.

На основе литературных данных [5; 6] и источников Интернета проанализированы методические и методологические основы дистанционного обучения и, в частности, иностранных языков. Подробному анализу подлежали: задачи и перспективы дистан-

ционного обучения в системе языкового образования; типология его методов и технологий дистанционного обучения; дистанционное обучение как целостная дидактическая система; дидактические особенности процесса дистанционного обучения иностранным языкам. Современные технологии дистанционного обучения можно условно разделить на три большие категории: неинтерактивные (печатные материалы, аудио, видеоносители), характеристики: низкая коммуникационная интерактивность, хорошо известные методики разработки учебных материалов, низкая стоимость; средства компьютерного обучения (электронные учебники, компьютерное тестирование и контроль знаний, новейшие средства мультимедиа); характеристики: средняя степень интерактивности, относительно низкая стоимость, достаточно развитая инфраструктура в Узбекистане; видеоконференции – развитые средства телекоммуникаций на аудиоканалах, видеоканалах и компьютерных сетях, характеристики: высокая степень интерактивности, хорошее качество передачи изображения, высокая стоимость.

Более эффективным является мультимедиа-подход, основанный на использовании нескольких взаимодополняющих информационных технологий. Основным фактором при выборе информационных технологий как средств обучения должен быть их образовательный потенциал [7]. Однако сейчас в Узбекистане экономическая и технологическая ситуация такова, что выбор средств зависит не столько от их педагогического потенциала, сколько от стоимости и распространенности. Педагогические методы и приемы, используемые при дистанционном обучении, можно классифицировать следующим образом:

- методы обучения посредством взаимодействия слушателя с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и студентов (самообучение). Для развития этих методов характерен мультимедийный подход, когда с помощью различных средств создаются образова-

тельные ресурсы: печатные, аудио, видеоматериалы и учебные материалы, поступающие из компьютерных сетей;

- методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение друг к другу). Эти методы реализуются в дистанционном образовании в основном с помощью таких технологий как телефон, обычная и электронная почты;

- методы, в основе которых лежит предоставление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, когда студенты не играют активной роли в коммуникации (обучение «один ко многим»). Эти методы, свойственные традиционной образовательной системе, получают новое развитие на основе современных информационных технологий;

- методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многим»). Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций.

Отсутствие общего подхода к разработке методики практических курсов дистанционного обучения иностранным языкам можно рассматривать как основную методическую проблему в данной области. Нерешенность этой проблемы, которая заметно тормозит процесс внедрения дистанционного обучения иностранным языкам в практику образования, можно объяснить как ее относительной новизной, так и ее сложностью. Это обусловлено тем, что суть проблемы находится в точке пересечения двух предметных отраслей.

Первое – новейшие информационные технологии, второе – собственно методика обучения иностранным языкам. Уникальность дидактических свойств компьютерных телекоммуникационных сетей в целях обучения иностранным языкам состоит прежде всего в том, что продуктивное обучение различных видов иноязычной речевой деятельности может осуществляться

дистанционно благодаря: возможности индивидуального двустороннего телекоммуникационного общения студента с преподавателем и с партнерами по обучению; доступа к многочисленным источникам языковой обучающей информации, которая хранится в памяти сетевых компьютеров и распространяется через технические средства связи.

Особенности психолого-педагогических условий для осуществления учебного процесса, характерные для той или иной формы обучения, в значительной степени определяются тем, какие реальные возможности имеют студент и преподаватель для межличностного общения. Для дистанционного обучения иностранным языкам такой особенностью является косвенный опосредованный характер процесса общения между преподавателем и студентом, осуществляемый через компьютерные коммуникации. Дистанционное обучение дает возможность постоянной и динамической телекоммуникационной связи на расстоянии студента и преподавателя и студентов между собой, при этом инициатива такого общения может происходить от любого из указанных объектов учебного процесса. Именно эта особенность позволяет сделать ДН иностранных языков через Интернет существенно отличным по форме от заочного обучения и в какой-то мере приблизить его к главному. Понятно, что телекоммуникационное общение не может (по ряду психологических и педагогических причин) заменить в полном объеме непосредственное «живое» общение. Определяющее влияние способа межличностного общения субъектов учебного процесса на выбор методического подхода и оптимальной организационной формы для результативного обучения можно объяснить с позиций теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым [8]. Согласно этой теории, процесс обучения представляет собой процесс совместной деятельности учащегося (студента) и преподавателя.

Как уже отмечалось выше, эффективность использования того или иного сред-

ства обучения во многом зависит от его дидактических особенностей. Глобальная сеть Интернет является совершенно уникальной средой для обучения иностранным языкам. Колоссальные информационные и дидактические возможности компьютерной сети наиболее эффективно используются для: - учебной деятельности в процессе дистанционных курсов; самостоятельной познавательной деятельности студентов; учебно-воспитательного процесса на занятиях и вне занятий, в том числе в системе дополнительного образования.

Для того чтобы определить дидактические возможности компьютерной сети для преподавания иностранных языков, прежде всего, необходимо определить специфику этой дисциплины, ее цели и задачи. Цели и задачи обучения иностранным языкам в нелингвистических ВУЗах в соответствии с государственным стандартом образования обусловлены теми функциями, которые эта дисциплина выполняет в общей системе образования. К таким функциям относятся: практическая функция, обеспечивающая формирование коммуникативной компетенции студентов (практическое владение иностранным языком в ограниченном объеме как средством общения в быту и профессиональной деятельности); общеобразовательная функция, предусматривающая формирование у студентов элементарной лингвистической компетенции, знакомство с культурой страны, изучаемой языком (страноведческая компетенция) и профессиональной компетенции; воспитательная функция, направленная на формирование и развитие у студентов системы нравственных ценностей.

Исследование иностранного языка способствует увеличению общеобразовательного уровня и квалификации профессионалов и рассматривается как составной элемент системы образования, которому присущи целостность, автономность и специфика. Мотивацией по изучению иностранных языков служит профессиональная потребность студента стать высококвалифицированным специалистом сельского

хозяйства с умением общаться на иностранном языке и получать информацию из новейшей зарубежной литературы. Поэтому одной из особенностей этой учебной дисциплины в языковых ВУЗах является ее профессионально-ориентированный характер.

Специфика дисциплины «иностранный язык» состоит в том, что доминирующим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности - обучение различным видам речевой и речевой деятельности: речи, аудированию, чтению, письму [3]. Согласно психологической теории деятельности, обучение любого вида деятельности осуществляется в процессе ее реализации. В основе формирования умений из любого вида иноязычной речевой деятельности лежат слухомоторные навыки. Специфика учебной дисциплины «иностранный язык» – формирование коммуникативной компетенции – требует приоритета интерактивных средств обучения для индивидуальной или групповой работы студентов.

Исследования в области педагогической технологии [1; 2] подтверждают, что потенциал компьютерного дистанционного обучения может быть наиболее эффективно использован при изучении иностранных языков, которое включает обсуждение, интенсивную умственную активность и коллективную деятельность. Одним из перспективных направлений работы в системе дистанционного обучения, иностранным языкам является интегрированный подход к решению основных задач, объединяющих в этой системе: комплекс технологий с высоким дидактическим потенциалом и телекоммуникационную технологию; компьютерное обучение иностранным языкам, технологию мультимедиа и методы интенсивного обучения иностранным языкам. В настоящее время в Узбекистане потребителям предлагаются многочисленные и разнообразные электронные пособия и компьютерные программы по изучению иностранных языков. Научными сотрудниками кафедры проанализировано большое коли-

чество электронных пособий и программ по немецкому и французскому языкам, размещенных в Интернете или на отдельных CD-ROM. К сожалению, большинство из них упрощены популяризаторскими справочниками, которые не могут стать источником глубоких знаний. Характерными недостатками многих существующих электронных пособий является произвольная, методически непродуманная презентация учебного материала, злоупотребление мультимедийными средствами (аудио- и видеофайлами, анимацией и др.), подменяющими содержательную часть курса [10]. Большое количество электронных пособий являются гипертекстовыми аналогами известных (и как правило, чужих) печатных изданий. По нашему мнению, на первом этапе разработки электронного пособия более корректно и рационально создание его в печатном варианте, апробация в учебном процессе и редактирование. Создание электронных пособий по иностранным языкам должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, корректировки критериев контроля и оценки уровня усвоения знаний. Основные, по нашему мнению, критерии качества электронного учебника или учебного пособия: высокое качество содержательной части; наличие определенной концепции в использовании представленных продуктов и обеспечение их достаточным количеством методических рекомендаций; наличие таких существенных свойств, которые могут быть реализованы исключительно с электронными средствами.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Современная экономическая и технологическая ситуация в Узбекистане такова, что основными средствами обучения остаются традиционные печатные учебники и пособия. Как уже отмечалось, предоставление приоритета самостоятельной работе студентов требует переосмысления методических и методологических основ обучения иностранному языку и создания качественно новых пособий, отвечаю-

щих таким требованиям, как: научность, аутентичность (соответствие реальному современному иностранному языку), системная организация материала как в пределах всего пособия, так и в пределах его отдельных структурных частей (занятий), комплексное представление речевого материала, взаимосвязь обучения с разными видами речевой деятельности, профессионально-ориентированный характер. Анализ данных, полученных в результате наблюдения за апробацией пособий, подтверждает, что они заслуживают положительной оценки и могут быть рекомендованы как для использования на занятиях по иностранным языкам в высших учебных заведениях, так и для самостоятельной работы студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с.
2. Пиотровский Р.Г. Обучающий лингвистический автомат // Комплексный подход к обучению иностранным языкам в педВУЗе и школе. – Кострома: КПИ, 1993. – С. 10 – 18.
3. Дмитриева Е.И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. // Иностранный язык в школе. – 1997. – №2. – С. 11-15.
4. Пиотровский Р.Г. Два подхода к построению авторских программ // Типы и содержание авторских программ по иностранным языкам. – СПб.: ИОВ РАО, 1994. – С. 27 – 31.
5. Хуторский Д.О. Принципы дистанционного творческого обучения // Эл. журнал «Эйдос». – 1998. – №1. – С. 16.
6. Околепов О.П. Процесс обучения в системе дистанционного образования // Эл. журнальчик «Дистанционное образование». – 2000. – №3. – С. 41.

7. Скибицкий Э.Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Эл. журналчик «Дистанционное образование». – 2000. – №1. – С. 18.

8. Леонтьев А.Н. Психолингвистические нарисы. –М.: Наука, 1970. – С. 46.

9. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Интернет // Материалы Второй Всероссийской конференции молодых ученых «Информацион-

ные технологии в науке и образовании». – Ч., 2000. – С. 18.

10. Минзов А.С. Трудности обучения с внедрением Веб // Материалы Всероссийской научно-методической конференции ИОЛ-99. – С.-Петербург, 1991. – С. 76.

11. Околепов О.П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические особенности, технологии // Эл. журналчик «Дистанционное образование». –1999. - №3. – С. 24.

EXPERIENCE IN DEVELOPING DISTANCE LEARNING METHODS FOR FOREIGN LANGUAGES

© 2022 R.V.Timanova

Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

The article deals with the problem of development and scientific substantiation of the didactic and methodological foundations of distance learning in foreign languages (German, French, English), the creation of electronic teaching aids for technical educational institutions.

Keywords: *international relations, intensification of training, distance learning, professional activity, multilingualism.*

УДК: 378

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ВНЕАУДИТОРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2022 Джурсаев Турсун-заде Мирзо

ст. препод. Таджикского технического университета имени М. Осими
(Душанбе, Таджикистан)



Автор рассматривает возможности стимулирования интереса студентов технического вуза к изучению иностранного языка. В статье выявлены причины низкой мотивации. Определяются цели овладения иностранным языком. Приведены примеры использования внеаудиторных мероприятий (создание мотивированных ситуаций) для повышения и поддержания интереса к изучаемому предмету. Преподаватели-кураторы расширяют и углубляют у студентов знания, умения и навыки владения иностранным языком, используя различные формы внеаудиторной работы с широким применением средств информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, мотивация, иностранные языки, преподаватель-куратор.

Главной задачей высшей школы в современных условиях информатизации общества является формирование личности бакалавра и магистра, которые должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, непрерывно заниматься самообразованием в течение жизни, максимально используя информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для решения всевозможных вопросов. Постоянное расширение международных контактов требует, чтобы они обладали развитой коммуникативной компетенцией. Одним из требований европейской организации FEANI (Европейская Федерация национальных ассоциаций инженеров) к профессиональным инженерам, претендующим на присвоение звания EurIng является свободное владение европейскими языками [1].

В техническом вузе иностранный язык не является базовым предметом. На его изучение в рабочей программе отводится небольшое количество часов, половина которых приходится на самостоятельную работу студентов. Например, по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (бакалавриат) количество академических часов – 72 за один семестр (всего три семестра), из них

32 часа на контактную работу студентов с преподавателем, и 31 час – на самостоятельную работу студентов. По результатам тестирования первокурсников Нижегородского архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) уровень школьных знаний этого предмета зачастую низок по четырем основным аспектам изучения иностранного языка (чтение, письмо, аудирование и разговор). В среднем только у 15 % первокурсников уровень владения иностранным языком A2 (Pre-Intermediate), примерно у 70 % студентов – уровень A1 (Beginner & Elementary), согласно Общоевропейской компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) [2], знание иностранного языка 15 % студентов – на очень низком уровне.

Отсутствие желания у студентов технического вуза изучать иностранный язык может быть обусловлено рядом причин: не очень четкое понимание студентами цели изучения иностранного языка и вследствие этого – нежелание прилагать усилия, направленные на повышение уровня знаний по данной дисциплине; игнорирование преподавателем индивидуальных особенностей студентов; низкий уровень квалификации преподавателя и т.д.

В связи с этим повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов технического вуза выходит на первый план.

Мотивация к изучению иностранного языка – это импульс для положительных движущих сил в готовности учиться. И внешняя мотивация (внешние условия, социальные мотивы), и внутренняя мотивация (личная заинтересованность студента) способствуют достижению конечной цели изучения иностранного языка – это развитие коммуникативной и межкультурной компетенции [3].

Для повышения мотивации необходимо применение приемов и средств, стимулирующих мыслительную деятельность и эмоционально-волевые силы студентов в их постоянной творческой деятельности [4]. Условием успешной совместной работы преподавателя и студентов является взаимопонимание, высокая требовательность к себе и другим, взаимное уважение.

Успешная работа преподавателя предполагает использование средств информационных и коммуникационных технологий, в том числе образовательных ресурсов сети Интернет: электронные онлайн-словари, энциклопедии, электронные книги, журналы и газеты на иностранных языках, программы-переводчики, поисковые системы в сети Интернет, учебные интернет-ресурсы для формирования информационных и коммуникационных компетенций студентов. Сетевое взаимодействие студентов и преподавателей осуществляется с помощью электронной почты, SMS-сообщения, социальной сети ВКонтакте, Skype [5]. Компетентный преподаватель, широко использующий в учебно-воспитательном процессе информационные и коммуникационные технологии и формирующий информационные компетенции у студентов, обладает большим авторитетом среди них.

При создании преподавателем условий, в которых изучение иностранного языка в целом приобретает для студентов личностный смысл, обучение оказывает развивающее влияние на личность. В условиях дефицита аудиторных учебных часов возможность использовать внеаудиторные мероприятия имеет большое значение для

мотивирования студентов изучать иностранный язык. У преподавателей кафедры иностранных языков ННГАСУ, большая часть которых являются кураторами академических групп, появляется дополнительная возможность для работы со студентами по активному освоению иностранного языка, что не только способствует всестороннему развитию личности, но и помогает расширять и углублять их знания, умения и навыки.

Проводимые преподавателями-кураторами мероприятия по воспитательной работе с первокурсниками, являют собой мотивированные ситуации для изучения и применения знаний и навыков владения иностранным языком (таблица).

Приглашая студентов принять участие в том, или ином мероприятии, преподаватель-куратор предоставляет им точную информацию, объясняет цель мероприятия. Далее студенты становятся равноправными участниками в обсуждении организации и проведения этого мероприятия.

Музыкально-литературная композиция, концерт и тематический музыкальный вечер – это наиболее яркие и эстетически привлекательные формы внеаудиторного мероприятия. Участие студентов в данных мероприятиях носит осознанно-мотивированный характер, поскольку затрагивает их личные интересы в самоутверждении, в достижении значимой для них цели. Они широко используются для повышения у студентов мотивации к изучению иностранных языков, для развития умения и навыков восприятия и воспроизведения иноязычной речи, поскольку молодежь проявляет повышенный интерес к зарубежной эстрадной музыке и проявляет большую активность и инициативу в проведении этих мероприятий.

Ежегодно преподаватели-кураторы предлагают студентам первого курса Общетеchnического факультета ННГАСУ принять участие в музыкально-литературной композиции, посвященной Победе советского народа в Великой Отечественной войне.

Музыкально-литературная композиция имеет сложный сценарий. В него включен прозаический и поэтический текст на русском, немецком и английском языках;

используются архивные записи военных песен и выступлений руководителей страны. Преподаватель-куратор использует групповые и индивидуальные формы работы, тщательно отбирает языковой и речевой материал, развивает у студентов навык аудирования. Совместно со студентами составляется программа мероприятия, распределяются роли ведущего, исполнителей номеров. Под руководством преподавателя студенты осуществляют перевод иностранного текста и совершенствуют произношение с помощью электронного переводчика (Интернет). Успешная реализация практических целей, предполагающая активизацию знаний, умений и навыков, полученных на занятиях иностранного языка, способствует повышению мотивации к более глубокому изучению иностранного языка (иногда побуждает к изучению других иностранных языков) [6].

Стенгазеты и коллажи, содержащие информацию о героическом подвиге нашего народа в годы Великой Отечественной войны, об участниках войны и труженниках тыла – родственниках студентов, выполняются на иностранных языках.

Конкурсы проектов и рефератов по теме «Город Горький и горьковчане в Великой Отечественной войне» проводятся ежегодно накануне Дня Победы. Победители конкурсов награждаются грамотами и памятными призами. Презентация проектов и рефератов (в MS PowerPoint) на иностранном языке осуществляется перед студентами групп, которые не принимали участия в этом мероприятии с целью заинтересовать их и привлечь к участию в данном мероприятии в будущем.

Активную помощь преподавателям-кураторам в проведении мероприятий по теме «Великая Отечественная война», занимающих особое место в патриотическом воспитании студентов, оказывают преподаватели кафедры истории и сотрудники библиотеки вуза.

Экскурсии по историческому центру Нижнего Новгорода для студентов, как правило, проводятся студентами-нижегородцами, хорошо знающими историю родного города. Подготовительная работа преподавателя предполагает предварительное обсуждение материала со студентами, языко-

вую и страноведческую подготовку. В ходе экскурсии (если это необходимо) преподаватель оказывает помощь студентам в формулировании вопросов и ответов по теме. И студенты-«экскурсоводы», и студенты-«туристы», увлекаясь этой ролевой игрой, стремятся передать-получить информацию, т. е. преодолевают барьер страха перед возможными ошибками.

Эмоциональное воздействие просмотренных видеофильмов на иностранном языке усиливает прочность запечатления у студентов страноведческого и языкового материала, стимулирует интерес к иностранному языку и стране изучаемого языка.

С этой же целью проводится обзор немецкой и английской художественной литературы после обмена впечатлениями студентов-участников Book-crossing (чтение произведений великих русских поэтов и писателей). Преподаватель советует прочитать уже знакомые книги иностранных авторов в оригинале, чтобы лучше понять их содержание.

Обмен впечатлениями о туристических поездках в старинные русские города и села: Большое Болдино, Суздаль, Городец, Муром, Владимир осуществляется на иностранном языке во время поездок (неподготовленная речь).

Обсуждение (на иностранном языке) участия студентов в викторине «Великий и могучий русский язык» (за чистоту родного языка) и игре-викторине, посвященной творчеству А. С. Пушкина; посещения музея Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, музеев города также используется преподавателем в целях повышения уровня мотивации студентов в изучении иностранного языка.

Правильная методическая организация всех видов внеурочной деятельности, создание мотивированных ситуаций для изучения и применения знаний и навыков владения иностранным языком, доброжелательные отношения преподавателя и студентов, профессиональная и информационная компетентность преподавателя, широкое использование средств ИКТ, благоприятные условия для гармоничного и свободного развития личности студента – все это

повышает уровень мотивации студентов к овладению иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чучалин А. И. Американская и Болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 84–93.

2. Common European Framework of Reference, CEFR. URL: englex.ru/english-levels-table (дата обращения 13.04.2017).

3. Чувильская Е. А., Молодых-Нагаева Е. Г. Иностранный язык в неязыковом вузе: как мотивировать студента? // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 178. URL: <http://science-education.ru> (дата обращения 13.04.2017).

4. Ожгибесова Н. Ю. Формирование мотивации к изучению делового иностранного языка студентами неязыковых вузов: дис. ... к.п.н.: 13.00.08. Шуя. 2012. 179 с.

5. Кручинина Г. А., Кручинин М. В. Мотивы использования ресурсов сети Интернет при формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов университета // Наука, образование, общество. 2016. № 1(7). С. 124–133.

6. Дарьенкова Н. Н. Стимулирование интереса к изучению иностранного языка в вузе // Материалы 12 Международной научно-методической конференции «Проблемы многоуровневого образования». Н-Новгород. 2007. С. 123–125.

IMPROVEMENT OF MOTIVATION TO STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION THROUGH EXTERNAL AUDITING ACTIVITIES USING THE MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

© 2022 T.M. Juraev

Tajik technical university named after academician M. Osimi (Dushanbe, Tajikistan)

The author considers the possibility of stimulating the interest of students of a technical College to learn a foreign language. In the article the causes of low motivation are determined. And the purpose of learning a foreign language is defined. Some examples of the use of extra-curricular activities (creation of motivated situations) are given to raise an interest in the subject. Tutors broaden and deepen students' knowledge, abilities and skills knowledge of a foreign language, using various forms of extracurricular work with the wide use of means of information and communication technologies.

Keywords: *information and communication technologies, motivation, foreign languages, tutor.*

УДК: 378.091.212:81'246.2

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

© 2022 Маллаева Маъмура Абдурахмановна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Раскрыта сущность билингвизма как комплексного содержания реальной коммуникативной деятельности человека и дана характеристика его основных аспектов. Рассмотрено содержание билингвального обучения как совместной деятельности преподавателя и студентов в современном образовательном пространстве. Проанализированы составляющие структуры билингвальной коммуникативной компетентности. Определены основные принципы процесса формирования билингвальной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: билингвизм; билингвальное обучение; билингвальная коммуникативная компетентность; билингвальная образовательная среда; диалог культур.

Постановка проблемы. Международные отношения и межкультурные контакты стали явлениями повседневной жизни. Возрастающие связи на международном уровне в области культуры, образования, искусства, туризма и спорта, а также в промышленности стали катализатором в становлении двуязычия и многоязычия. Проблемы международной коммуникации в условиях культурно-языковых контактов изучаются лингвистами, философами, психологами, социологами, этнографами и другими представителями науки.

Опираясь на данные, полученные исследователями, билингвов в современном мире гораздо больше, чем монолингвов, и, тем самым, билингвизм выступает как нормативное явление настоящего времени.

Проявление интереса к различным аспектам билингвизма с течением времени, только возрастает с развитием доминирования роли речевой политики в современном мире.

В педагогике накоплен богатый опыт теоретического осмысления основных аспектов билингвального иноязычного обучения в соответствии с профессиональными требованиями. Значительный вклад в исследование интеграции компонентов культуры в процесс обучения иностранным языкам внесли Е.М. Верещагин, Н.Д. Галь-

скова, Е.И. Пасов, В.В. Сафоновой, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и другие.

В. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, Е.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.Е. Карлинский, В. Лемберт рассматривали в своих трудах методические проблемы теории билингвизма. Изучением педагогических теорий и методико-дидактических основ двуязычного образования занимались Л. Блумфильд, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, Г.М. Вишневская, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А. Тюрман, Л.В. Щерба и другие. В методике обучения иностранным языкам нашли отражение отдельные вопросы билингвального обучения в школе, включая углубленное языковое образование в условиях средней школы (Ю.К. Бабанский, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.В. Коряковцева, Н.Н. Нечаев, Е.Н. Соловьева, С.Г. Тер-Минасова).

Целью статьи является осуществление анализа и обобщения наиболее важных аспектов формирования билингвальной компетентности студентов филологических специальностей на фоне современности.

Изложение основного материала исследования. В процессе формирования коммуникативных компетентностей студентов на совершенно новом уровне особое место занимает развитие ценностно-смысловой компетентности в подготовке студентов-филологов. Развитие билингвальной среды

обеспечивает успешность в формировании не только учебно-познавательной компетентности, но и коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной и других.

Билингвизм – это комплексное содержание реальной коммуникативной деятельности человека, в которую включены более сложные механизмы языкового поведения двуязычного индивида в процессе речевой деятельности [1].

Лингвистический аспект билингвизма необходимо вынести на первое место, поскольку он дает понимание двуязычия. В лингвистическом аспекте двуязычие – это использование индивидом или коллективом людей двух языков как средства общения, орудия выражения их мнений [2] и чувств. Ю.Д. Дешериев отмечает, что лингвистический аспект «двуязычия имеет дело с анализом соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимодействия, взаимодействия и взаимопроникновения на разных уровнях, разделах строения языка: фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексико-семантическом и стилистическом» [3, с. 28].

Когнитивный аспект изучения билингвизма связан, прежде всего, с изучением умственной деятельности билингвального индивида.

Когнитивная лингвистика – это направление лингвистики, изучающее взаимодействие языковых явлений с другими процессами умственной сферы (память, внимание, категоризация и т.п.). Таким образом, объектом когнитивной лингвистики являются языковые знания или «ментальная структура», которые являются определяющей в идентификации языкового поведения [4].

Психологический аспект учитывает: лексико-грамматические и грамматические категории в первом и втором языках; языковые категории, несвойственные родному языку, но существующие во втором языке; лексико-грамматические и грамматические категории, свойственные родному языку, но отсутствующие во втором языке и языковом сознании его носителей [5].

Социолингвистический аспект билингвизма связан, прежде всего, с ростом общественных функций билингвизма. Ученые рассматривали билингвизм как сосуществование двух языков в рамках одного коммуникативного (языкового) коллектива, использующего эти языки в зависимости от социальной ситуации и других обстоятельств.

Вышеобозначенные аспекты необходимо учитывать в процессе билингвального обучения.

О.Г. Ширин рассматривает билингвальное обучение как взаимосвязанную деятельность преподавателя и студентов в процессе изучения отдельных предметов средствами родного и иноземного языков, в результате которой достигается синтез определенных компетентностей, что обеспечивает высокий уровень владения иноземным языком и глубокое освоение предметного содержания. 6, с.54].

Таким образом, билингвальное обучение является важным звеном в образовательном процессе, внедрение которого позволит решить ряд задач, таких как:

- преодоление языкового барьера в многоязычной среде обучения;
- повышение академического успеха студентов;
- формирование контекстного понимания иностранного языка;
- повышение уровня межкультурной грамотности;
- развитие лингвистических навыков как условие развития социокультурной мобильности.

Потребность в билингвальном образовании диктует свои требования и к высшему профессиональному образованию. Так, для обеспечения качественного среднего образования необходимо организовать учебный процесс в высшей школе таким образом, чтобы выпускники ВУЗов имели необходимый уровень владения компетентностями. В обязательные компетентности входит иноязычная коммуникативная компетентность, которая в свою очередь, включает в себя билингвальную компетентность.

Данный тип компетентности синтезирует общезыковой, специально-языковой, предметный, коммуникативный, культуроведческий компоненты и обеспечивает способность личности к использованию языка как средства самообразования [7, с 16].

В процессе формирования билингвальной компетентности студентов следует исходить из таких теоретических оснований как:

- билингвальная компетентность, является частью системы компетентностей, которые овладевает студентом в процессе образования;

- билингвальная компетентность ориентирована на вхождение студента в поликультурное пространство и на эффективное его участие в диалоге культур;

- каждая билингвальная компетентность, в то же время, является системой, состоящей из знаний, умений и навыков, культурных ценностей и убеждений, социальной идентификации в иностранном обществе;

- формирование билингвальной компетентности имеет определенную последовательность, которая, прежде всего, направлена на создание условий для развития этнокультурной идентификации;

- билингвальная компетентность может быть сформирована в условиях целостного образовательного процесса, который включает в себя процессы познания, умение воспроизводить и применять полученную научную информацию [8].

Опираясь на анализ разнообразных подходов к изучению структуры коммуникативной компетентности, мы считаем целесообразным выделить следующие составляющие в структуре билингвальной коммуникативной компетентности:

1. Интегративная лингвистическая компетентность предполагает усвоение лексики, грамматики, фонетики и владения интеграционными двуязычными умениями.

2. Межкультурная компетентность определяется совокупностью следующих умений: решать профессионально-направленные задачи в ситуациях, моделирующих условия межкультурного взаимодействия с партнерами в социальной сфере; понимать

национально-культурную специфику использования материала; обладать формальными и неформальными стилями речевого поведения.

3. Билингвальная дискурсивная компетентность определяется умением понимать различные виды высказываний, строить логические, связанные выражения различных функциональных стилей, обладающих целостностью, четкой композиционной оформленностью, при необходимости переходить с одного языка на другой.

4. Стратегическая компетентность состоит в умении использовать личные стратегии поддержания коммуникативного контакта в ходе решения профессиональных задач социальной работы: привлечь внимание собеседника, предложить тему общения, инициировать общение, удержать внимание собеседника, поддержать разговор, завершить общение.

5. Прагматическая компетентность основывается на способности реализовать коммуникативное намерение; предоставлять эмоциональную окраску выражению и выражать оценку ситуации общения (эмоционально-оценочный подтекст); учитывать контекст общения; воздействовать на собеседника или оказывать социальное влияние.

Рассмотрев все виды компетентностей, составляющих структуру билингвальной коммуникативной компетентности, мы остановимся на основных стратегиях развития исследуемой компетентности, которые помогут студентам улучшить их уровень знаний и достичь желаемых результатов.

Мы выделили следующие стратегии развития билингвальной коммуникативной компетентности:

Устная беседа: Она предполагает взаимодействие с собеседниками, особенно двуязычными или носителями языка. Общение, которое лучше всего достигается во взаимодействии и дружеской атмосфере, помогает студентам, которые изучают иностранный язык, выходя на соответствующий уровень, мыслить на этом языке и разговаривать естественным, понятным и коммуникативным способом.

Рассказ рассказов: Это еще один способ, который помогает студенту широко использовать язык. Язык демонстрирует свою способность эффективно общаться, используя соответствующие слова и фразы для различения персонажей истории.

Драма: Посредством такого способа студенты развивают свои коммуникативные навыки. Драма способствует созданию и эффективному использованию языка. Там, где игровые линии забыты, он импровизирует, демонстрируя тем самым свою языковую компетентность.

Написание произведений: Этот способ способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности. Он объединяет навыки чтения для получения точной информации и умения использовать ее для организации связного текста.

Ролевая игра: В процессе ролевые игры студенты могут разыгрывать части, предназначенные им в четко определенных ситуациях. Им предлагается использовать свои знания и воображение в процессе построения диалогов.

Диалог: Такой вид речевой деятельности помогает студентам воспроизводить реальную действительность, находясь в различных коммуникативных ситуациях и эффективно демонстрировать свои знания.

Использование видеороликов для изучения языка и других визуальных и аудиовизуальных средств: Просмотр и прослушивание носителей языка во время новостей по телевидению и радио, просмотр жизненных событий в иноязычных фильмах и отработки услышанного и изученного, помогает студентам развивать словарный запас повсеместно. ежедневной деятельности, что в конце концов улучшает их биллинговую коммуникативную компетентность, ведь просматривая фильм, например, на английском языке, они имеют возможность читать субтитры на родном или другом иностранном языке, которым владеют в совершенстве. Это интересный способ поощрения студентов и содействие развитию коммуникативной компетентности. Видеофильмы также учат и укрепляют навыки идентификации, маркировки, подражания и вокализации.

Последовательные читательские и языковые игры: Коммуникативная компетентность также может быть приобретена с помощью чтения книг, газет и журналов и использования языковых игр, таких как головоломки.

Постановка вопросов для разъяснения и сотрудничества: Студент просит говорящего повторить или объяснить уже сделанное заявление с целью разъяснения. Таким образом, он вступает в интерактивный диалог с говорящим, который может быть как носителем языка, так и его двуязычным собеседником, и это помогает ему развивать иноязычную коммуникативную компетентность.

Повторение: Акт непрерывного повторения того, о чем говорит носитель языка, является еще одним коммуникативным упражнением, которое помогает студентам развивать их иноязычную коммуникативную компетентность.

Привлечение к внутреннему монологу: Этот способ предполагает умение разговаривать с собой для того, чтобы усовершенствовать свою коммуникативную компетентность. Это может быть декламация стиха или самостоятельно построенная речь.

Достижение иноязычной биллинговой коммуникативной компетентности с помощью коммуникативного преподавания языка: Прикладные лингвисты и другие языковые специалисты определили особое средство, которое помогает студентам развивать навыки коммуникации. Это подход к преподаванию иностранного языка или второго языка, подчеркивающий цель изучения языка в коммуникативном русле. Дж. Ричардс утверждает, что этот подход был разработан британскими прикладными лингвистами как реакция на отход от грамматических подходов, таких как слуховой и устный подходы [9].

Следовательно, коммуникативный подход был направлен на погружение студентов в коммуникативную среду. Для достижения этого преподаватель выходит из своей традиционной дидактической и доминирующей роли, чтобы сотрудничать со студентами в общей интерпретации идей,

общих высказываниях и совместных переговорах. Деятельность основывается на задачах, а содержание обучения основывается на общении. На самом деле существует целенаправленное изучение языка, и цель – свободное общение. Преподаватель интегрирует все существующие стратегии и материалы, чтобы помочь студентам в достижении цели, а именно практического владения иностранным языком [9–12].

Более того, Н. Осаке, представляет основные этапы развития коммуникативной компетентности, включающие:

- этап докоммуникативной деятельности;
- этап коммуникативной деятельности;
- этап послекоммуникативной деятельности [13].

На этом этапе студент оказывается в ситуации, когда он углубляется в структуру языка, поскольку он не может развивать иноязычную коммуникативную компетентность без овладения базовыми языковыми структурами.

Этап коммуникативной деятельности или стратегия глубокого завершения: На этом этапе студенты погружаются прямо в коммуникативную среду. Такой коммуникативный подход предполагает способность студента искать другие пути, когда соответствующий языковой элемент неизвестен. Это также включает их способность искать в своей памяти языковые предметы, изученные давно или наполовину изученные, и совершенствовать неусвоенные языковые ресурсы.

За счет актуализации потенциала внешних и внутренних ресурсов преподаватель ориентируется на создание максимально благоприятных условий в билингвальной образовательной среде, что обеспечивает качественное образование. Такими ресурсами являются: научно- и учебно-методический ресурс – обеспечение современными научно-образовательными и учебными материалами преподавателей и студентов; информационные ресурсы – развитие информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе; кадровый ресурс – создание условий для про-

фессионального роста преподавателей; материально-технический ресурс – оптимальное использование и развитие материально-технической базы университета.

Проанализировав особенности процесса формирования билингвальной компетентности, мы предположили, что реализация этого процесса должна производиться в соответствии с принципами:

- принцип преемственности – позволяет выделить основное содержание учебной дисциплины учебной программы и ее понятийно-терминологический аппарат в специальный модуль, повторное изучение которого из семантизации (раскрытия содержания) терминов и понятий на языках, используемых для изучения предмета, является началом адаптационного обучения дисциплины на двуязычной основе;
- принцип входного контроля знаний – предусматривает организацию обучения дисциплине в соответствии с реальным уровнем сформированности учебно-познавательных умений;
- принцип семантизации информации – помогает раскрыть содержание, разъяснить смысл понятий, правильное употребление научных терминов и свободное оперирование ими при усвоении и передаче знаний;
- принцип благоприятного эмоционального климата обучения – предусматривает предупреждение возникновения различных стрессовых ситуаций в учебном процессе посредством снижения речевого барьера; ликвидации пробелов в знаниях; создание в группе, на упражнениях атмосферы комфортности;
- принцип новизны и разнообразия форм, методов и средств обучения – преподаватели должны выбирать наиболее эффективные методы, средства, формы организации обучения студентов в двуязычной среде, предусматривающие снижение языкового барьера и повышающие уровень их учебной деятельности. Учебная деятельность предусматривает усвоение теоретических знаний, приобретение умений и навыков через коммуникацию, практические действия, совершаемые в группе студентов с помощью преподавателя, что вы-

зывает необходимость использования всех видов речевой деятельности на изучаемых языках, их коммуникативного общения;

– принцип учета родного языка (ориентации на родной язык) с учетом специфики лексических единиц;

– принцип использования национально-ориентированного учебного материала является дополнением и реализацией принципа учета родного языка, поскольку предусматривает использование коротких двуязычных тематических словарей-минимумов или методических пособий для устранения возникших проблем или предупреждения возможных трудностей в обучении; использование текстов с маркированными терминами, двуязычных параллельных учебных текстов и практических занятий с презентацией планов и ключевых слов изучаемых языками [14, с. 14-16].

К ряду этих принципов, учитывая специализацию студентов-филологов Института иностранных языков, мы отнесли бы и принцип учета языковых особенностей и второго иностранного языка, ведь студенты имеют возможность изучать два языка параллельно (английский, немецкий, французский, польский). Данный принцип позволяет студентам интерферировать языковые явления и интегрировать в иноязычную среду.

Следовательно, под билингвальной коммуникативной компетенцией студентов следует понимать интегративное качество личности, связанное со способностью (владение предметной и языковой компетентностями в обоих языках) и готовностью студентов (компетентность личностного саморазвития) осуществлять эффективное межкультурное, межличностное и межкугрупповое общение, как на родном, так и на иностранном языке.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, совершенствование билингвальной коммуникативной компетентности студентов невозможно без внедрения в образовательный процесс межпредметной и метапредметной интеграции как способа становления диалектического мышления студентов для создания условий совместной когнитивной деятель-

ности и реализации творческих способностей всех участников образовательного процесса. Диалог культур выступает как объективная необходимость и условие интеграции культур и направлен на раскрытие и включение в учебный процесс личностного опыта, обеспечивающего получение успешного диалогического, полилогического и поликультурного коммуникативного опыта и стимулирующего дальнейшее развитие билингвальной коммуникативной компетентности.

Перспектива дальнейших исследований усматривается в подборе и разработке проблемных комплексных коммуникативно-когнитивных задач, направленных на формирование билингвальной компетентности студентов-филологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багироков Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): монография. Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. 316 с.
2. Вайнрайх В. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике, 1972. Вып. 6: Языковые контакты. С. 25-60.
3. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 26-42.
4. Верещагин Э.М. Психологическая и методическая черта двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 1969. 160 с.
5. Диалог и коммуникация: философские трудности (материалы «круглого стола»). Вопросы философии, 1989. № 7. С. 3–32.
6. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Большой Новгород, 2007. 54 с.
7. Сорочкина Н.Э. Интегративная модель билингвального обучения в современной русской школе: дисс. ... канд. пед. наук. Большой Новгород, 2000. 228 с.
8. Соколова Е.И. Европейский стандарт как концептуальная основа обучения иностранным языкам в неязыковом ВУЗе. Проблемы филологии и методики препода-

вания иностранных языков: сб. науч. статей, 2007. Вып. 9. С. 107-115

9. Richards J.C. The Language of Teaching Englishes: A West African Perspective. в A. Matrix (Ed.). Cambridge University Press, 1990.

10. Radford A. Transformational Grammar: a first course. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Pp. xiv + 625 p.

11. Росс В., Хаит М., Миллер С.А. et al. Child Psychology: The Modern Science. Canada: Von Hoffman Press, 1998. 800 p.

12. Spolsky B. Conditions for Second Language Learning. Оксфорд: Оксфорд University Press, 1988.

13. Osakwe N. Communicative Competence: Origin, Натуральная и классификационная процедура для отчетности: Unpublished Manuscript. Awka: Nnamdi Azikiwe University, 2003

14. Давыденко Г.В. Обучение II иностранному языку в условиях лингвистической гимназии. Иностранные языки в школе, 2014. №6. С. 71-76.

FEATURES OF FORMING BILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PHILOLOGIST STUDENTS

© 2022 M.A. Mallaeva

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

The essence of bilingualism as a complex content of the real communicative activity of a person is revealed and a description of its main aspects is given. The content of bilingual education as a joint activity of a teacher and students in the modern educational space is considered. The components of the structure of bilingual communicative competence are analyzed. The main principles of the process of formation of bilingual communicative competence are determined.

Keywords: *bilingualism; bilingual education; bilingual communicative competence; bilingual educational environment; dialogue of cultures.*

УДК: 378.147

ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2022 Алешугина Елена Анатольевна

к.п.н, доцент Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета
(Нижний Новгород, Россия)

В статье рассматриваются возможности дополнительной языковой профессиональной образовательной программы, предоставляющей студентам технических вузов получить дополнительную (к высшему) квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Авторы приводят пример разработанной педагогической системы, позволяющей осуществлять эффективную подготовку специалиста востребованного на рынке труда, основанную на отборе целевого, содержательного и методического компонентов подготовки.

Ключевые слова: дополнительная языковая профессиональная образовательная программа, модель выпускника, отбор содержания программы, педагогическая система подготовки специалиста.

В современном мире растет потребность в специалистах, владеющих иностранными языками на достаточном уровне, чтобы эффективно воспринимать профессиональную информацию и общаться с коллегами на иностранном языке. С учетом этой потребности, а также в связи с сокращением количества часов, отводимых на иностранный язык по основной программе подготовки на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ) была открыта программа дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (ПСПК), позволяющая студентам получить дополнительное языковое образование одновременно с основной профессиональной подготовкой. Получение такой дополнительной специальности выпускниками вузов значительно повышает их востребованность на рынке труда и расширяет спектр их возможного трудоустройства.

Курс обучения по данной программе носит самостоятельный (автономный) характер и реализуется либо параллельно с овладением иностранным языком в обязательном вузовском курсе, либо как продолжение обязательного курса. За период с 2001 по 2016 год подготовлено более 700 специалистов, владеющих иностранным языком.

Для определения соответствия вузовской подготовки требованиям, предъявляемым современным обществом к специалистам, является модель специалиста, в основу которой положена профессиональная деятельность. Под моделью специалиста понимается построение системы компетенций, которыми должен обладать специалист для осуществления своей профессиональной деятельности, т. е. это тот результат, на достижение которого должна быть направлена образовательная программа.

На основе анализа собственного многолетнего опыта работы на кафедре иностранного языка ННГАСУ, а также проведя исследование мнений работодателей, преподавателей вуза и выпускников программы была разработана модель выпускника. Она содержит ранжированные по значимости профессиональные компетенции. В результате исследования нами были выделены наиболее значимые компетенции, которые должен приобрести выпускник в процессе обучения по программе дополнительного образования ПСПК.

Также была разработана педагогическая модель подготовки специалиста в рамках дополнительной образовательной программы ПСПК, создающая возможность подготовки специалиста востребованного на рынке труда.

Для успешного формирования компетенций в составе компетентностной модели

выпускника осуществляется выбор соответствующих методов, форм и средств организации учебного процесса. Как показал опыт работы на кафедре иностранного языка І ННГАСУ, эффективными являются активные методы обучения, использование метода «case study», проектная методика. В условиях небольшой сетки часов возрастает роль самостоятельной работы студентов. Для осуществления этого вида работы на кафедре иностранного языка широко используются информационные технологии.

На современных занятиях по иностранному языку в техническом вузе:

- отбирается содержание не только языковое, а профессиональное

(занятия вносят вклад не только в коммуникативное развитие студентов, но и в их профессиональный рост);

- доминирует не учебный, а профессиональный контекст и наполненность профессиональным содержанием (выбор активных технологий и технологий РКМЧП, работа с опорными схемами, кейсами, презентация проектов, работа с сетевыми приложениями и IT);

Современные активные технологии, используемые в работе кафедры:

- технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП);

- case study (кейсы);

- ролевые, профессионально-ориентированные игры;

- метод проектов;

- информационно-коммуникационные технологии;

- технологии контекстного обучения.

Сотрудниками кафедры проделана большая работа по методическому обеспечению программы ПСПК: разработка УМК и создание методических указаний по дисциплинам; разработка учебных планов и программ; составление блок-схем программ; подготовка и поддержка электронных ресурсов для студентов и преподавателей; создание баз данных и сайта.

Содержание обучения в рамках программы ПСПК определяется характером будущей профессиональной деятельности выпускника, направленно на формирование наиболее значимых профессиональных компетенций выпускника и отражается в

учебных дисциплинах, которые включены в программу обучения.

Для анализа содержания образовательной программы нами использовался метод построения структурно-логических схем, целью построения которых является выявление логических связей между учебными дисциплинами и профессиональными компетенциями выпускника, на формирование которых направлены учебные дисциплины образовательной программы.

Более тщательный анализ содержания программы был проведен с использованием метода матриц логических связей. Данный анализ позволил дать количественную оценку значимости учебных элементов входящих в состав учебных дисциплин программы. Кроме того, представленный анализ позволил выделить наиболее значимые темы внутри дисциплины (т. е. те темы, на усвоенное содержание которых опирается большее количество последующих тем дисциплины). Для установления связей между дисциплинами программы ПСПК были построены междисциплинарные матрицы. Помимо вышеупомянутых методов отбора содержания нами также был использован тезаурусный подход для отбора лексического содержания профессионально-ориентированных дисциплин программы.

Использованные методы анализа содержания дополнительной образовательной программы ПСПК (построения структурно-логических схем, метод матриц логических связей и др.), позволили оценить степень связанности дисциплин с ключевыми профессиональными компетенциями выпускника и предлагать обоснованную корректировку содержания программы, которая и была проведена.

Конечная цель программы, представленная в виде компетентностной модели выпускника определила разработку соответствующих средств оценки и контроля сформированности выделенных компетенций. Нами были выявлены связи процедуры оценивания степени подготовленности выпускника, реализуемую на итоговом экзамене, со степенью достижения им наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Проведенный анализ показал необходимость введения дополнительных аспектов аттестации, а также введение дополнительных критериев оценки, которые позволили в большей степени отследить формирование у выпускников выделенных нами наиболее значимых профессиональных компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Изменения структуры итогового экзамена и введение дополнительных критериев оценки позволили более четко отслеживать степень сформированности наиболее значимых профессиональных компетенций у выпускника, что способствовало системному совершенствованию его подготовки.

Созданная педагогическая система подготовки специалиста ПСИК реализует в себе актуальные в настоящее время подходы к обучению, а также дает возможность подготовки конкурентоспособного выпускника готового к осуществлению конкретной профессиональной деятельности, которая является востребованной в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Угодчикова Н. Ф., Крюкова Г. К., Алешугина Е. А., Лошкарева Д. А. Очерки истории кафедры иностранных языков ННГАСУ (1938–2014) – в неязыковом вузе Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. 45 с.

2. Алешугина Е. А. Способы отбора лексического содержания профессиональноориентированной иноязычной подготовки студентов: дис. канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2009. 131 с.

3. Лошкарева Д. А. Проектирование концептуальной модели выпускника вуза, получающего дополнительное языковое образование // научно-метод. Журнал «наука и школа». 2010. № 1. С. 3–7.

4. Угодчикова Н. Ф. Организационная модель обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Инновационные технологии современного учебного процесса: стратегия, задачи, внедрение: материалы всеросс. научно-методич. конф. Н.Новгород: НГТУ, 2010. С. 57–64.

THE CAPABILITIES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITY

E.A. Aleshugina

Nizhny Novgorod state university of architecture and civil engineering (Nizhny Novgorod, Russia)

The article considers the capabilities of additional professional foreign language training course in technical university. The authors give an example of pedagogical system, which can help to realize the efficient training course and prepare a specialist who will be in demand at the labor market. The system is based on the clear choice of its target, content and teaching methodology.

Keywords: *additional professional foreign language training course, graduate model, choice of curriculum content, pedagogical system of specialist training course.*

УДК: 378.78

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ В СТРУКТУРЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

© 2022 Орехин-Рыжина Вита Александровна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

В статье осуществлено теоретическое обобщение проблемы взаимосвязи, взаимовлияния феноменов культуры и образования, обоснование целесообразности учета культуроцентризма в гуманитарном знании и педагогической частности, раскрытие соответствия процессов стратегического планирования актуальных образовательных парадигм с социологическим и культурологическим определением цели образовательного процесса. Сегодня предпринимаются многочисленные попытки теоретически выявить особенности взаимосвязи культуры, образования и социума. Перспектива развития гуманитарной науки XXI связана с решением задачи оценки значения культуры в процессе реализации образовательного плана человечества. Тем самым культура организует социум и поддерживает его развитие своими идеалами. В итоге возникает возможность сформулировать закон социально-культурной рефлексии: культура формирует социум, а социум в ответ обеспечивает культуре возможность самодвижения и саморазвития. Отношение между системой культуры и системой социума строится через систему образования. Исследованием механизмов и закономерностей функционирования этого процесса являют собой предмет педагогической культурологии. Уровни педагогической культурологии: на уровне фундаментальных задач – это обоснование образования как феномена культуры, выявление морфологии образовательной сферы как подсистемы культуры; на уровне антропологических задач – выявление эволюции человеческого знания во всех культурно-образовательных средах. На уровне прикладных задач – разработка технологии модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции и современного культурного этапа.

Ключевые слова: образование, культура, педагогическая культурология, социум, человек.

Постановка проблемы. Современные процессы реформирования системы образования требуют тщательного изучения опыта трансформационных процессов предыдущих эпох для выявления и учета положительных тенденций и неповторения негативных последствий, теоретического обоснования стратегических ориентиров на основе разработки методологических основ образовательной отрасли. В то же время решение этих задач является базовой основой существования и развития национальной культуры. Именно культуроцентрический характер определяет социальное, политическое и экономическое положение страны. В этом контексте система образования выступает одним из социальных институтов выработки культуры, в свою очередь культура

является своеобразным механизмом трансляции социального опыта, соответственно, имеет педагогическую составляющую. В этом контексте приобретают актуальность исследования, направленные на решение насущных проблем в современной культурной ситуации, среди которых – соответствие системы образования новым общественным преобразованиям, новой социокультурной ситуации.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросам философии образования, определенным стратегическим задачам современных образовательных преобразований посвящены труды отечественных ученых: И. Беха, И. Зязюна, В. Кремена, В. Кузя, В. Курило, В. Огневюка, О. Сухомлинской и др. Учитывая, что система

образования является основной составляющей социокультурного образования, в разработке гуманитарного знания особое место занимает вопросы «культурологии образования» и «педагогической культурологии» (зарубежные ученые: А. Ариарский, В. Бенин, Г. Бирженюк, И. Видт, Е. Жукова, М. Тарасова и др.).

Цель статьи – осуществить теоретическое обобщение проблемы взаимосвязи, взаимовлияния феноменов культуры и образования, обосновать целесообразность учета культуроцентризма в гуманитарном знании и педагогическом частности, раскрыть соответствие процессов стратегического планирования актуальных образовательных парадигм с социологическим и культурологическим определением процесса образования.

Изложение основного материала. В этом отношении сложность конкретизации определения «культура» заключается в большом количестве его трактовок, их разноуровневых, многоаспектных в соответствии с научными направлениями и школами, историческими периодами, методологическими принципами и т.д.

Американские исследователи А. Кребер и К. Клакхон собрали более 250 определений культуры. В 1996 г. А. Кармин насчитал уже 1500 определений, дифференцировав их на описательные, антропологические, ценностные, нормативные, адаптивные, исторические, функциональные, семиотические, символические, герменевтические, психологические, дидактические, социологические [9].

Каждый исторический период в соответствии с философскими концепциями декларировал свою внутреннюю логику относительно сущности культуры как социального феномена.

С конца XVIII ст. культура рассматривается как важный аспект жизни общества, непосредственно связанный со способом осуществления человеком деятельности разного содержания, направления, использованных средств, результатов. Культура мыслится как:

1) процесс развития человеческого разума и мыслительных форм бытия (французское Просвещение);

2) историческое развитие человеческой духовности – эволюция разнообразных форм сознания, обеспечивающих прогресс человечества (германский классический идеализм и романтизм, германское Просвещение);

3) автономная система ценностей и идей, определяющая тип социальной организации (неокантианство, А. Вебер, П. Сорокин, А. Тойнби, О. Шпенглер и др.).

В конце XIX и первой половине XX века при изучении проблематики культуры философы и ученые начали использовать труды по антропологии, этнологии, теории систем, семиотики, теории информации (культурная антропология – Э. Тейлор, Ф. Боас, А. Кребер; структурный функционализм – Б. Малиновский, Р. Мертон, Т. Парсонс; структурализм – К. Леви-Строс, М.Фуко; психоанализ, постмодернизм и т.п.) [14, с. 28].

Основательно и всесторонне осветил подходы к изучению культурно-исторического процесса Ю.Богущий в направлении критического анализа основных исторических и культурологических школ и направлений, рассматривающих антропологические теории и культуры, что дало возможность выявить необходимые сведения для дальнейшей разработки методологии изучения явлений «культура» и «цивилизация». Имеется в виду культурно-историческое направление (историческая школа); историческую антропологию; историческую культурологию; эволюционистские теории культуры и в их пределах – концепция анимизма, концепция эволюционизма Г. Спенсера, французская социологическая школа, амстердамская школа, неозволюционизм; диффузионизм и в пределах этого направления – историко-географическое направление, теория миграции, учение о культурных кругах, теория культурных ареалов, геополитическая школа, морфология культуры, мифологическая школа, теория общего и отдельного развития, исторически ориентированное направление, американская историческая школа, финская

школа; функциональный подход к изучению культур (функционализм, структурно-функциональный метод); биологическое направление и в его пределах – культурный релятивизм; психоаналитическое направление (фрейдизм) и в его пределах – собственно фрейдизм; неопрейдизм [4, с. 50].

С одной стороны, культура не тождественна обществу, а является лишь особым аспектом социальной жизни, а с другой, культура пронизывает все без исключения состояния социальной повседневности, и нет никакого социального феномена, который был бы изолирован от влияния культуры, не нес бы на себе отпечатка ее действия [11, с. 17].

Будучи выявлением способов и норм социальной организации и регулирования жизнедеятельности общества, культура имеет ряд функций: социально-регулятивную, коммуникативно-репродуктивную, ценностно-ориентационную и др. Культура не сводится только к результатам деятельности, это и сама деятельность: именно так она представляется нам мировоззренческой, политической, технологической, производственной, культурой человеческого общения, экологической, правовой, художественной и т.д. Культура есть продукт общественной деятельности, независимо от того, в какой форме - коллективной или индивидуальной - она осуществлялась. Поэтому главный родовый признак культуры – это неестественный, деятельностный, общественный источник ее происхождения и развития, имеющий общий характер [4, с. 50].

Существует мнение, что культура – это все то, что человек получил не от природы, а с помощью собственного ума. Как считает Д. Антонович, «в широком понимании этого слова, культурой считаем все, что имеет человек или община людей не от природы, а уже от собственного ума и собственного творчества как в сфере материальной, так и в духовной, в сфере общественной жизни, обычаев и быта» [13].

Согласно теории Гайека между биологической эволюцией и культурой есть принципиальная разница: первая закрепляется и передается генетически, при этом

приобретенные признаки не наследуются, вторая же передается не генетически, а с помощью информационного механизма. Важное обстоятельство, определяемое этим, заключается в том, что в культуре оказывается возможной передача навыков, традиций - в целом информации - приобретенных на протяжении жизни индивидом. Это существенно ускоряет темп культурной эволюции по сравнению с биологической [10, с. 42].

Исследование и изучение культурных процессов являются предметом культурологии, оформившейся в 60-х годах прошлого столетия, сделав своеобразным объектом изучения социально-исторических процессов развития общества и становления человеческой личности. Иными словами, культурология — это наука о взаимодействии личности, общества и культуры.

В то же время, в рамках культурологии возникли два направления: гуманитарное и социальное. Гуманитарное – литературоведческое, искусствоведческое направление – своеобразное «шедевроведение», которое занимается расшифровкой духовных смыслов мира артефактов в форме музыкального или художественного произведения, памятника архитектуры или письменности и т.д. Можно сказать, что артефактами гуманитарной культуры служат продукты элитарного сознания. Социальная культурология – это исследование эволюции массового сознания человека как творца культуры.

В рамках социальной культурологии выделяются три основные отрасли, которыми являются: фундаментальная – это теория и философия культуры. Она исследует наиболее общие закономерности исторического и социального бытия, формулирует ее эпистемологию – систему принципов, методологий, методов познания; антропологическая – исследует культурное бытие людей, нормативные образцы поведения и сознания; это более эмпирический и измеряемый уровень познания; прикладная, занимающаяся разработкой технологий практической организации и регуляции культурных процессов [8].

Учитывая, что основным носителем и творцом культуры является человек, рассмотрим образовательный аспект усвоения культуры человеком и его трансляции от поколения в поколение. Поэтому обратимся к определению, предложенному отечественным ученым С. Гончаренко, который в более узком понимании рассматривает культуру как сферу духовной жизни общества, которая охватывает прежде всего систему воспитания, образования, духовного творчества, а также учреждения и организации, обеспечивающие их функционирование. В то же время под культурой понимают уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения какой-либо отраслью знаний или деятельности [6, с. 248].

В структуре культуры как феномена именно система образования принадлежит ведущее значение. Стратегическое планирование актуальных образовательных парадигм неразрывно связано с социологическим и культурологическим определением целей образовательного процесса. Сегодня предпринимаются многочисленные попытки теоретически выявить особенности взаимосвязи культуры, образования и социума. Перспектива развития гуманитарной науки XXI ст. связана с решением задачи оценки значения культуры в процессе реализации образовательного плана человечества [12].

Назначение культуры – преобразование, качественное изменение и создание обоих субъектов мироотношения – человека и мира. Образовательный потенциал идеалов культуры раскрывается как познание, направление ценностных ориентаций, наделение языком общения, коммуникативное единение, сообщение технологий диалога и т.д. Доминирующие идеалы культуры определяют образовательные идеалы, и изменить приоритет в выборе доминирующих культурных эталонов можно лишь через смену образовательных идеальных ориентиров.

Идеалообразование – это процесс деятельности становления эталона культуры как идеального репрезентанта мироотношения, актуального для большего или

меньшего числа индивидов. Для осуществления операции актуализации эталона культуры необходим такой субъект как человек. Человек создает эталон культуры как актуальный, действенный, а культурный эталон творит человека как субъекта идеалообразования. Создавая идеалы культуры, человек одновременно становится и полноценным субъектом культуры, и субъектом социума, подчиняющегося реализации коммуникативной миссии культуры. Орган, выполняющий функцию технологического раскрытия идеалов культуры в культуре – это образование. Идеалы культуры востребованы системой образования, живущей, технологизирующей, и тем самым, трансформируя их в образовательные идеалы [12].

Таким образом, культура организует социум и поддерживает его развитие своими идеалами. В итоге возникает возможность сформулировать закон социально-культурной рефлексии: культура формирует социум, а социум в ответ обеспечивает культуре возможность самодвижения и саморазвития. Отношение между системой культуры и системой социума строится через систему образования.

Идеалы, созданные как база системы культуры в форме образовательных эталонов, оказывают благоприятное действие на социум. Так выстраивается цепь трансформаций: идеал культуры – образовательный идеал – социальный идеал. Идеалы культуры приводят к появлению социальных идеалов, то есть укрепляют систему социума посредством того имманентного образовательного потенциала, которым владеют.

Система культуры управляет развитием системы социума, генерируя социальные идеалы как формы проявления собственной образовательной активности. Система социума и система культуры находятся в тесной взаимосвязи. Идеалы культуры трансформируются в социальные посредством образования [12].

Как известно, педагогика – это не только сфера научных исследований, связанных с воспитанием, обучением и образованием. Она являет собой часть гуманитар-

ного знания и одновременно выступает частью культуры. Педагогика как наука занимается изучением закономерностей сознательной целенаправленной передачи социального опыта (т.е. содержания культуры) из поколения в поколение. То есть, являясь частью культуры, педагогика, с одной стороны, служит выработке и развитию культуры, с другой – выступает базой сохранения или изменения традиционных культурных ценностей [7].

Педагогическая культурология представляет собой сферу гуманитарного знания, выступающую в качестве методологии социокультурной выработки, изучающую общие закономерности педагогического процесса, направленную на получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта и разрабатывающую варианты практической организации культурно-образовательной практики [2].

И. Видг разработала структуру уровней педагогической культурологии: на уровне фундаментальных задач – это обоснование образования как феномена культуры, выявление морфологии образовательной сферы (а не узко-институционной системы) как подсистемы культуры; на уровне антропологических задач – выявление эволюции человеческого знания у всех культурно-образовательных средах (а не только собственно системы образования). На уровне прикладных задач – разработка технологии модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции и современного культурного этапа [5].

Из названного понимания следует, что в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный, исторически сложившийся социокультурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социокультурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, влияние на систему образования, задавая пределы его воспитательным и образовательным возможностям. Но классическая педагогика эти механизмы, закономерно-

сти и границы не исследует. Они являются собой предмет педагогической культурологии [2].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, система образования является определяющей в выработке, сохранении и передаче социокультурного опыта, вместе с тем является составной частью общего культурного процесса. Это мотивирует необходимость исследования и выработки методологических основ и технологий протекания образовательного процесса в направлении усвоения культуры человеком и его трансляции из поколения в поколение. Установлено, что стратегическое планирование актуальных образовательных парадигм должно быть неразрывно связано с социологическим и культурологическим определением цели образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенин В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций \ В. Л. Бенин. – Уфа: БГТИУ, 2004. – 67 с.
2. Бирженюк Г. М. Педагогика постижения культуры \ Бирженюк Г. М. \ Педагогика. - 2012. – №2. – С. 116-121.
3. Богуцкий Ю. П. Состояние и перспективы развития культуры в Украине/Юрий Богуцкий. –К.: ДАКККиМ, 2004. –145 с.
4. Видг И. Е. Образование как парадокс культуры: эволюция образовательных моделей в историкокультурном пространстве: дис. д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003. – 198 с.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 107
6. Жукова Е. Д. «Культурология образования» и «педагогическая культурология»: поиск идентичности Жукова Э. Д. Современный университет: теория и практика. - режим доступа: lib.herzen.spb.ru/text/zhukoval132731.pdf
7. Жукова Е. Д. Педагогическая культурология в структуре культурологического знания Жукова Елена Дмитриевна.

Режим доступа: www.culturalnet.ru/gfiles/ZhukovaV4congress.doc

8. Кармин А. С. Основы культуролога. Морфология культуры \ Кармин А. С. – М.: Изд-во «Экзамен», 2002. – 544 с.

9. Свидзинский А. В. Самоорганизация и культура / А. В. Свидзинский. – К.: Изд-во им. Елены Телеги, 1999. – 288 с.

10. Степкин В. Культура \ В. Степкин \ Психология и общество. - 2015. - №1. - С. 16-25.

11. Тарасова М. В. Образовательная реализация идеалов культуры в системе социума Тарасова М. В., Кудашов В. И. Философия образования. – 2014 – № 6. – С. 94-105.

12. Фурман А. Социальная культура \ Фурман А, Морщакова О. \ Психология и общество. – 2015. – № 1 – С. 26 – 36.

CULTURE IN THE EDUCATIONAL HUMANITIES

© 2022 V.A. Orekhin-Rijina

Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

The article provides a theoretical generalization of the problem of interconnection, mutual influence of the phenomena of culture and education, substantiation of the expediency of taking into account cultural centrism in the humanities and pedagogy in particular, disclosure of the correspondence between the processes of strategic planning of current educational paradigms with the sociological and cultural definition of the goal of the educational process. Today, numerous attempts are being made to theoretically reveal the features of the relationship between culture, education and society. The perspective of the development of the humanities in the 21st century is connected with the solution of the problem of assessing the significance of culture in the process of implementing the educational plan of mankind. Thus, culture organizes society and supports its development with its ideals. As a result, it becomes possible to formulate the law of socio-cultural reflection: culture forms society, and society, in response, provides culture with the possibility of self-movement and self-development. The relationship between the system of culture and the system of society is built through the system of education. The study of the mechanisms and patterns of functioning of this process is the subject of pedagogical cultural studies. Levels of pedagogical cultural studies: at the level of fundamental tasks - this is the substantiation of education as a phenomenon of culture, the identification of the morphology of the educational sphere as a subsystem of culture; at the level of anthropological tasks - revealing the evolution of human knowledge in all cultural and educational environments. At the level of applied tasks - the development of technology for the modernization of the educational sphere in accordance with the laws of cultural evolution and the modern cultural stage.

Keywords: education, culture, teaching cultural studies, society, people.

УДК: 37.016:84.11(043.3)

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**© 2022 Кужамьяров Куддус Ходжамьярович***доцент Карагандинского государственного университета
(Караганда, Казахстан)*

Данная статья посвящена основным тенденциям развития познавательного интереса студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе. Этот вопрос представляется очень важным, поскольку преподаватели различных образовательных учреждений сталкиваются с характерными чертами восприятия иностранного языка студентами коммуникации. Познавательный интерес является одним из главных факторов оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку, поэтому выявление тенденций его развития сегодня особенно актуально. В данном исследовании рассмотрены следующие тенденции: 1) рост познавательного интереса, связанный с изучением специальной литературы на иностранном языке; 2) рост познавательного интереса к изучению разговорного языка; 3) в качестве новой тенденции, наметившейся в последнее время можно отметить интерес к изучению более одного иностранного языка: дополнительно к наиболее распространённому английскому языку, студенты все чаще интересуются немецким, французским и китайским; 4) увеличение часов самостоятельного изучения иностранного языка; 5) привлечение дополнительных ресурсов для углубленного изучения иностранного языка, в том числе с помощью факультативов и сторонних преподавателей; 6) предъявление повышенных требований к преподавателям иностранных языков со стороны студентов технических вузов; 7) повышение роли личности преподавателя в ответ на рост познавательного интереса студентов технических вузов к изучению иностранных языков; 8) увеличение значимости академической мобильности студентов в развитии познавательного интереса студентов к изучению иностранных языков, и как следствие, рост мотивации; 9) улучшение общей успеваемости студента технического вуза.

Ключевые слова: познавательный интерес, обучение иностранным языкам, образовательные технологии, образовательная программа, подготовка студентов, мотивация.

Наша страна с каждым годом все сильнее интегрируется в мировое сообщество, усиливается международная кооперация на всех уровнях – социальном, техническом и культурном. Наблюдается устойчивое повышение интереса к изучению иностранного языка. На этом фоне можно проследить развитие двух ярко выраженных тенденций развития познавательного интереса студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе:

- рост познавательного интереса, связанный с изучением специальной литературы на иностранном языке;
- рост познавательного интереса к изучению разговорного языка.

С одной стороны, владение иностранным языком становится неотъемлемым признаком успешного и образованного специалиста. А с другой стороны, возможность

путешествовать по всему миру, которая стала доступна российским гражданам, в том числе и студентам, является дополнительной мотивацией для приобретения навыков разговорного общения, а значит и более свободного владения иностранным языком, в том числе в сфере профессиональной коммуникации.

В качестве новой тенденции, наметившейся в последнее время можно отметить интерес к изучению более одного иностранного языка. Дополнительно к наиболее распространённому английскому языку, студенты все чаще интересуются немецким, французским и китайским.

В современных высших учебных заведениях английский язык включен в большинство программ технического и гуманитарного направления, а изучение дополни-

тельных языков возможно факультативно или по отдельному учебному плану.

Возможности развития тенденции: «рост познавательного интереса, связанный с изучением специальной литературы на иностранном языке» достаточно перспективны.

Для технических специальностей характерно изучение специфических терминов на английском языке, а также задания, связанные с переводом технической документации, участие в студенческих научных конференциях и обществах, в том числе, в международных. Кроме того, в последнее время в ведущих технических вузах страны появилась возможность увеличения студенческой мобильности – международных студенческих обменов, обучение по программам получения «двойного диплома» и обучение в аспирантуре одновременно в отечественном и зарубежном университетах.

Перечисленные выше факторы приводят к своеобразному слиянию тенденции 1 и 2, т. е. резко повышается познавательный интерес к чтению специальной литературы и свободному общению на иностранном языке по своей специальности и не только...

Сильнейшей мотивацией в этом случае является достойная зарплата после окончания университета, о чем современные практичные студенты начинают думать уже с первого курса.

Что чувствует преподаватель в этом случае:

1. Основная масса замотивированных студентов предъявляет повышенные требования к качеству преподавания иностранного языка.

2. Существуют и «немотивированные» студенты.

Уровень подготовки у всех студентов разный, поэтому иногда для того чтобы выполнить учебный план, студентам приходится обращаться к помощи сторонних специалистов.

Безусловно, посторонняя помощь не может заменить самостоятельного изучения английского языка. Однако важно понимать, что для полноценного изучения грамматики и особенностей фонетики любого иностранного языка потребуется длительное время. Студенты вынуждены распределять свои усилия и ресурсы, при этом

одновременно следить за успеваемостью в нескольких научных направлениях. Поэтому основная сложность для студента в изучении английского языка заключается в нехватке времени и сил на выполнение работ.

Успех изучения английского языка зависит не только от способностей и склонностей студента. Немаловажную роль играет и влияние преподавателя. Материал можно изложить сухо и формально, а можно заинтересовать студента и мотивировать его на углубленное изучение. Индивидуальный подход при обучении иностранному языку позволяет изучать данный предмет более осмысленно и в удобном темпе, получить ответы на свои вопросы, больше попрактиковаться в разговорной речи.

Студенты, которые всерьез планируют связать свою жизнь с иностранным языком, большое внимание уделяют самостоятельному изучению английского, как общепринятого универсального языка международного общения. Они стараются завести полезные знакомства с носителями языка для постоянной разговорной практики. Полезными будут и языковые каникулы, например, поездка на летний период в Америку или любую другую англоязычную страну с целью работы и одновременного обучения.

Особое внимание обращается также на коммуникативные умения и навыки, необходимые обучающимся при подготовке научных публикаций в признанных международных изданиях и выступлений на международных конференциях [1].

Психологическое развитие обучающихся – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой [2].

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Это становится актуальным при повышении академической мобильности обучающихся, например, в международных межуниверситетских обменах, обучению в рамках двойных образовательных программ, использованию международных образовательных платформ (на иностранном языке) для по-

вышения качества образовательного процесса. При этом особое значение приобретают не только усвоенные в университете знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов в актах коммуникативной деятельности, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

Выводы. Известный афоризм «Сколько языков ты знаешь – столько раз ты человек» подтверждается многочисленными житейскими историями. Только успешный и образованный человек понимает важность изучения английского и уделяет этому должное внимание. Студентам, которые изучают английский, можно посоветовать настроиться на учебный процесс и постараться максимально эффективно использовать время, учитывать свои способ-

ности и наклонности, постараться подобрать наиболее подходящий метод изучения иностранного языка, в зависимости от психологического типа своей личности. Например, аудиалы лучше воспринимают информацию на слух, визуалы – глазами, кинестетики – через тактильный опыт и эмоции, а дискретны – через логическое осмысление. Обязательно регулярно практиковаться для достижения значимых результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова С. Л. Познавательный интерес к английскому языку у студентов неязыковых вузов. // Вестник развития науки и образования: научно-образовательный журнал. М.: Наука, 2009. №1. С. 219–225.
2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов. Феникс. 2016. 512 с.

TENDENCIES OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

© 2022 K.Kh. Kuzhamyarov

Academician E.A. Buketov Karaganda State University (Karaganda, Kazakhstan)

This article is devoted to the main tendencies of development of cognitive interest of students when teaching a foreign language in a technical university. This issue is very important, as teachers of various educational institutions face the characteristic features of the perception of a foreign language by students of communication. Cognitive interest is one of the main factors of optimization and intensification of the learning process in a foreign language, therefore, the identification of trends in its development is especially topical today.

In this study, the following trends are considered: 1) the growth of cognitive interest associated with the study of special literature in a foreign language; 2) the growth of cognitive interest in the study of spoken language; 3) as a new trend that has recently emerged, one can note an interest in studying more than one foreign language. In addition to the most common English language, students are increasingly interested in German, French and Chinese; 4) increase the hours of independent study of a foreign language; 5) attracting additional resources for in-depth study of a foreign language, including with the help of electives and external teachers; 6) the presentation of increased requirements for teachers of foreign languages from students of technical universities; 7) increasing the role of the teacher's personality in response to the growing cognitive interest of students of technical universities to study foreign languages; 8) increasing the importance of academic mobility of students in the development of cognitive interest of students in the study of foreign languages, and as a consequence, the growth of motivation; 9) improve the overall performance of a student at a technical university.

Keywords: cognitive interest, foreign language teaching, educational technology, educational program, training of students, motivation.

УДК: 37.013.42:007:304:070

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© 2022 Пулатова Умида Бахрамжановна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Определены понятия медиаграмотность будущих педагогов, основные критерии (мотивационный, когнитивный, операционный и креативный) и показатели ее сформированности. В зависимости от проявления совокупности определенных показателей сформированность медиаграмотности студентов дифференцирована согласно уровням (высокий, средний, низкий).

Представлено обоснование педагогических условий формирования медиаграмотности будущих педагогов, к которым отнесено: дополнение содержания профессиональных дисциплин учебным материалом по медиаобразованию; целенаправленное использование форм и методов медиаобразования в процессе профессиональной подготовки; самообразование в области медиа.

Ключевые слова: медиатекст, будущие педагоги, медиаобразование, медиаграмотность, медиаграмотность будущих педагогов, педагогические условия формирования медиаграмотности будущих педагогов, профессиональная подготовка педагогов.

Постановка проблемы. Современный этап социокультурного развития Узбекистана характеризуется реформами во всех областях жизнедеятельности человека, в том числе и в образовательной сфере. В этой связи, в значительных изменениях требует и профессиональная подготовка педагогов, деятельность которых направлена на создание оптимальных условий для социализации личности и предупреждения проявлений негативных явлений в детской и молодежной среде.

Решение обозначенных проблем в условиях информационного пространства требует от педагога владения умениями использовать медиа как источник самообразования и профессионального развития, ориентироваться в медийных потоках, критически анализировать информацию масс-медиа, понимать социокультурный контекст функционирования масс-медиа. Все это требует решения проблемы формирования медиаграмотности будущих педагогов в процессе их профессиональной подго-

товки, овладения ими специальными знаниями, умениями, навыками в сфере медиа.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ научных источников позволяет утверждать, что вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов нашли отражение в исследованиях ученых: в методологических и теоретических работах по подготовке будущих специалистов в условиях ВУЗов (А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лозова, С. В.). Сысоева и другие); в теории и практике профессиональной подготовки специалистов педагогической сферы (С. Архипова, О. Беспалько, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, А. Капская, Г. Майборода, Л. Мищик, О. Холостова и другие).

Вопрос использования информационно-коммуникативных технологий раскрыт в трудах И. Захаровой, А. Овчарук. В исследованиях Л. Зазнобиной, Г. Онкович, А. Столбниковой, А. Федорова, А. Шарикова и других решено проблему организации медиаобразования в процессе профессиональной подготовки студентов.

Отдельные аспекты формирования медиакультуры студентов изучали Ю. Казаков (медиакультура будущих педагогов), А. Коневщинская (медиакультура будущих учителей музыки); вопросы формирования медиаграмотности студентов отражены в диссертационных работах зарубежных ученых Н. Леготиной, Н. Чичериной.

Не умаляя ценности названных выше исследований, считаем, что пути и механизмы формирования медиаграмотности будущих педагогов еще не стали предметом системного изучения и в настоящее время в педагогической науке не представлен целостный анализ теории и практики формирования медиаграмотности будущих педагогов.

Целью статьи является определение и обоснование педагогических условий формирования медиаграмотности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Изложение основного материала. Базовыми для выяснения сущности и структуры понятия «медиаграмотность» стали исследования ученых, понимающих ее как способность анализировать, осознавать, оценивать, интерпретировать, создавать и использовать различные виды медиатекстов (продукты масс-медиа любого жанра, распространяющиеся через каналы). масс-медиа) в профессиональной и личной жизни (К. Ворнсноп, Р. Кьюби, А. Мартин, А. Федоров); результат воспитания, образования молодежи и усвоения знаний о медиа; как сложившееся качество личности и необходимое условие для совершенствования творческой и профессиональной деятельности (И. Жилавская) и результат осознания социальной роли масс-медиа (О. Шариков).

Учитывая различные интерпретации термина «медиаграмотность», предложено определение понятия «медиаграмотность будущих педагогов» как результат систематического и целенаправленного медиаобразования, характеризующегося овладением знаниями в сфере масс-медиа, умениями и навыками анализировать, оценивать и ис-

пользовать медиа в педагогические влияния разных масс-медиа на социализацию личности.

Критериями медиаграмотности будущих педагогов и соответствующими показателями являются: мотивационный, показателем которого является сформированность познавательных мотивов контактов с медиа и направленность на активное взаимодействие с медиа; когнитивный, предполагающий сформированность и специальных медиазнаний; операционный, характеризующийся сформированностью медиа и медианавичок анализа, оценки, интерпретации медиатекстов, использования форм и методов медиаобразования; креативный, удостоверяющий способность к самостоятельному и творческому использованию медиа в личной и профессиональной сферах [9]. В зависимости от проявления совокупности определенных показателей сформированность медиаграмотности студентов дифференцируется по высокому, среднему и низкому уровням.

С целью определения уровня медиаграмотности будущих педагогов к эксперименту было привлечено 253 студента Узбекского государственного университета мировых языков. Формирование экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп происходило по месту обучения студентов (в соотношении 129 и 124 человек).

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить следующие уровни медиаграмотности будущих педагогов: низкий уровень – в 29,03% КГ и 29,46% ЭГ; средний уровень – в 58,06% КГ и 57,36% ЭГ; высокий уровень – в 12,91% КГ и 13,18% ЭГ. Важным для дальнейшего исследования стал вывод о необходимости определения педагогических условий, которые можно реально внедрять в процесс профессиональной подготовки, и которые бы положительно повлияли на формирование медиаграмотности участников эксперимента.

Следует отметить, что «социально-педагогические условия формирования медиаграмотности» – это комплекс мер, направ-

ленных на развитие показателей медиаграмотности.

На основе анализа литературы и результатов исследования предложено собственное видение необходимых педагогических условий, которые более эффективно отразятся на формировании медиаграмотности студентов и включают: дополнение содержания профессиональных дисциплин учебным материалом по медиаобразованию; целенаправленное использование форм и методов медиаобразования в процессе профессиональной подготовки; самообразование в области медиа.

Первое условие – дополнение содержания профессиональных дисциплин учебным материалом по медиаобразованию – предполагает осознание студентами роли масс-медиа в современном обществе и процессе социализации личности, необходимости изучения различных медиа в рамках профессиональных дисциплин и их использования в профессиональной деятельности. Целью реализации этого условия является формирование познавательной мотивации к взаимодействию с масс-медиа и осознание ценности использования медиа в профессиональной деятельности.

В рамках указанного педагогического условия был проведен анализ учебных планов подготовки педагогов в ВУЗах. Проведенная работа позволила выделить темы, которые могут включать тематические занятия по изучению медиа в аспекте педагогической деятельности («Введение в специальность», «Этика педагогической деятельности», «Теория и история воспитания», «Социализация личности», «Педагогическая работа в учебных заведениях», «Основы сценарной работы педагога», «Технологии педагогической работы» и др.). На основании выделения таких учебных тем разработаны тематические медиазанятия, которые стали основой интегрированной программы медиаобразования будущих педагогов, которая стремится расширить содержание учебных дисциплин медиаобразовательным материалом. Следует отметить, что во время обучения будущие педа-

гоги овладевают рядом дисциплин, которые также способствуют расширению их знаний о медийной сфере («Информационное общество», «Новые информационные технологии», «Современные информационные технологии в образовании и науке»).

Появление этих дисциплин в профессиональной подготовке будущих педагогов свидетельствует о том, что ныне ВУЗ стоит на пороге внедрения медиаобразования в процесс профессиональной подготовки педагогов, но пока большее внимание уделяется технической грамотности специалистов (владение ИКТ).

Для обеспечения эффективности реализации указанного условия в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов следует определить конкретные пути ее внедрения, к которым относим: актуализация вопроса медиаобразования будущих педагогов в ВУЗах с целью формирования устойчивого интереса к сфере масс-медиа; внедрение медиаобразовательного блока в процессе изучения дисциплин в рамках интегрированной программы по медиаобразованию педагогов, что позволит овладеть специфическими медиа знаниями, сформировать соответствующие медиаумения и медианавыки.

Второе условие успешного формирования медиаграмотности студентов – целенаправленное использование форм и методов медиаобразования в процессе профессиональной подготовки – предусматривает практическую подготовку, в ходе которой студенты усваивают теоретические знания и формируют умения в сфере медиа. Основной задачей на этом этапе является внедрение разных специфических медиаобразовательных форм и методов обучения.

Студентам предлагается усвоить интерактивные формы и методы на материале разных масс-медиа. Преимущество интерактивного обучения в процессе медиаобразования заключается в использовании личного опыта студентами при решении проблемных ситуаций. Привлечение аудиовизуальных масс-медиа позволит объединить

интерактивный и аудиовизуальный способы подачи информации.

К интерактивным методам обучения следует отнести: тренинги, модерации, программное обучение, метод кейсов (анализ практических ситуаций), деловые и ролевые игры, дискуссии, метод креативного решения проблемы, метод проектов [6]. В свою очередь, А. Федоров к группе этих методов относит: дискуссионные (диалог, групповые и коллективные дискуссии, обсуждение медиатекстов, анализ ситуаций и т.п.); игровые, тренинговые [10].

Анализируя интерактивные методы в процессе формирования медиаграмотности на материале иностранных медиатекстов, Н. Чичерина [14, с. 301] выделила следующие группы интерактивных методов: методы иноязычного общения, внедряемые через следующие формы: дискуссия, дебаты, круглый стол, форум, мозговой штурм, консилиум, заседание экспертной группы; метод кейсов, который в педагогической литературе определяется как анализ конкретных ситуаций или прецедентов, имеющих личную, социальную, профессиональную или иную проблему, требующую решения [8]; методы проблемно-проектного обучения.

Постановка проблемных вопросов, как и применение проблемных ситуаций, широко распространена среди методов медиаобразования. Создание проблемных ситуаций на основе изучения произведений медиа, их всестороннего самостоятельного анализа способствует повышению познавательной активности аудитории, развитию эмоциональной сферы, ее творческих способностей [12].

Следует отметить, что указанные методы медиаобразования могут быть адаптированы с последующим их использованием в процессе профессиональной подготовки медиаобразования будущих педагогов, поскольку их содержательное наполнение соответствует основным принципам и направлениям профессиональной подготовки специалистов.

Как видим, на основе вышеупомянутого возникает потребность в разработке конкретных организационных форм внедрения методов медиаобразования, способствующих повышению качества профессиональной подготовки педагогов.

Н. Змановская предлагает педагогическую студию как одну из форм медиаобразования, где есть возможность учиться, развивать способность мыслить, набирать профессиональный опыт. Студийный вид обучения становится необходимым при изучении теоретического материала в его применении на практике [5].

Значительный интерес студентов в процессе медиаобразования вызывают ролевые игры на материале разных масс-медиа. В процессе медиаобразовательного занятия может быть организована ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров; составление диалогов от имени героев фильма, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Еще одной формой работы в процессе развития критического мышления аудитории есть ведение двойных дневников. Такая форма работы позволяет аудитории тесно связать содержание медиатекста с личным опытом, удовлетворить свою естественную любознательность.

Одной из форм медиаобразования будущих педагогов является веб-квест – это образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе студентов (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-страницы [4].

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале продуктивной формой работы является создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев; организация ситуативных игр: «Биржа труда», «Теленовости», «Репортаж с места событий», «Рекламная пауза», «Ток-шоу»; обзор научно-технических статей в периодической печати; интернет-форумы [13].

Одной из форм интеграции медиаобразования является внедрение медиакурсов (учебные программы комплексного назначения, предоставляющие теоретический материал, обеспечивающие учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую деятельность) [2].

Инновационными формами формирования медиаграмотности будущих педагогов считается организация деятельности медиацентров, медиаклубов, фотоклубов, киноклубов и фотолабораторий, также эффективной формой медиаобразования будущих педагогов считаем организацию практикума по медиаобразованию, который предусматривает серию медиазанятий с включением интерактивных форм обучения.

Специфика формирования медиаграмотности будущих педагогов предполагает внедрение творческих медиазанятий. К ним можно отнести творческие занятия А. Федорова, распределившего их по следующим циклам: творческие занятия, направленные на овладение студентами креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств; творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов, кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения; творческих занятий, направленных на развитие умения анализировать медиатексты [11, с. 43-51].

Внедрение предлагаемого педагогического условия обусловлено потребностью использования полученных медиазнаний в практической деятельности. На каждом курсе студенты смогут овладеть разными формами и методами медиаобразования, которые в будущем можно использовать в педагогической работе.

Третье педагогическое условие – самообразование в сфере медиа – предполагает самостоятельную работу студентов путем привлечения к активному взаимодей-

ствию с разными масс-медиа и работу с медиатекстами.

Если брать за основу позицию В. Мижерикова, самообразование выполняет роль связующего звена между степенями и стадиями организованного обучения, придающего образовательному процессу целостного характера [7, с. 336], важен выбор форм самообразования студентов в сфере медиа.

Одним из путей реализации третьего педагогического условия, по мнению В. Поттера, является приобретение медиа опыта. Исследователь подчеркивает, что чем больше у личности опыта общения с медиа, тем больше ее потенциал к развитию высокого уровня медиаграмотности [1].

Основу самообразования личности на основе масс-медиа усматриваем в ее работе с разными медиатекстами, демонстрирующими проявление ролей, норм и стереотипов поведения медийных персонажей, на основе которых молодой человек строит свою деятельность, берет за образец их поведение, переносит в реальность, что или способствует успешной социализации, или ее усложняет.

Особое внимание в вопросе организации самообразования в сфере медиа следует уделить понятию «информационное мировоззрение», составляющее структурную основу медиаграмотности. По мнению Н. Гединой, информационное мировоззрение предполагает ценностное отношение к информации, информационным продуктам, техническим средствам, информационным технологиям [3]. В педагогической деятельности именно информационное мировоззрение будущего педагога определит его готовность к самосовершенствованию собственной медиаграмотности.

Реализация третьего педагогического условия предполагает саморазвитие информационного мировоззрения, самостоятельное взаимодействие студентов с масс-медиа, самосовершенствование знаний, умений и навыков, самовыражение с помощью медиа.

Применение диагностических методик, идентичных используемым на констатирующем этапе эксперимента, позволило выявить динамику роста уровней сформированности медиаграмотности студентов. Установлено, что в ЭГ увеличилась доля студентов с высоким (на 14,73%) и средним (на 6,98%) уровнями сформированности медиаграмотности, отмечалось уменьшение доли студентов с низким уровнем медиаграмотности на 21,71%. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность педагогических условий формирования медиаграмотности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. По результатам контрольного эксперимента у студентов зафиксировано увеличение объема медиазнаний, особенно по вопросам истории развития и особенностей функционирования масс-медиа и последствий их влияния на социализацию личности, что показало эффективность педагогических условий формирования медиаграмотности будущих педагогов. Внедрение форм и методов медиаобразования позволили: сформировать у студентов умение критически анализировать, интерпретировать, оценивать информацию и создавать медиатексты; совершенствовать навыки самостоятельного и творческого использования медиа в учебной и будущей профессиональной деятельности. Перспективой для дальнейших исследований могут стать вопросы развития психолого-педагогических и технических аспектов медиаграмотности будущих педагогов относительно работы с конкретной группой клиентов, изучения зарубежного опыта организации медиаобразования и подготовки медиапедагогов, а также возможностей адаптации этого опыта в Узбекистане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks/W.J. Potter. – London: Sage Publication, 2001. – P. 18.

2. Бекназарова С.С. Разработка моделей медиакурсов в качестве объекта медиаобразовательного проектирования / С. С. Бекназарова // Медиаобразование. – 2012. – № 3. – С. 28.

3. Гедина Н. Н. Информационная грамотность в России / Н. И. Гедина, А. В. Федоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.ifap.ru/pr/2007/070824ab.pdf>

4. Григорьева И.В. ВеВ-портфолио как средство формирования медиакомпетентности будущих педагогов (по опыту работы ГОУ ВПО ИГЛУ) / И. В. Григорьева // Образовательные технологии XXI века / под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М.: Изд-во Рус. академии образования, 2009. – С. 265–269.

5. Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Наталья Викторовна Змановская. – Красноярск, 2004. – 24 с.

6. Корнеева Л. Интерактивные способы обучения / Л. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105–108.

7. Мижериков В. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В. Мижериков / под. ред. П. Пидкасистый. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 554 с.

8. Родионова Е. А. Интерактивные методы обучения специалистов психолого-социального профиля / Е. А. Родионова // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: [тез. науч.-практ. конф.], 22 апр. 2005 г. – СПб.: СПбГИПСП, 2005. – С. 56–60.

9. Скиба М.М. Характеристика компонентов медиаграмотности студентов специальности «Социальная педагогика» / М.М. Скиба // Вестник Черкасского университета. Серия "Педагогические науки". – Черкассы, 2012. – №30 (243). – С. 68–73.

10. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности/

А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

11. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических ВУЗов / А.В. Федоров // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 43–51.

12. Чельшева И.В. Методические подходы в отечественном медиаобразовании (теоретические аспекты проблемы) [Электронный ресурс] / И. В. Чельшева. –

Режим доступа: http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34432.

13. Чельшева И.В. Формы, методы и приемы ВУЗе / И. В. Чельшева // Медиаобразование. – 2011. – № 1. – С. 40.

14. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов основе иноязычных медиатекстов: дис. ...док. пед. наук: спец. 13.00.02/Н.В. Чичерина.–СПб., 2008.–474 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS

© 2022 U.B. Pulatova

Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

The concepts of media literacy of future social educators, the main criteria (motivational, cognitive, operational and creative) and indicators of its formation have been determined. Depending on the manifestation of a set of certain indicators, the formation of students' media literacy is differentiated according to the levels (high, medium, low).

The substantiation of socio-pedagogical conditions for the formation of media literacy of future social teachers is presented, which include: supplementing the content of professional disciplines with educational material on media education; purposeful use of forms and methods of media education in the process of professional training; self-education in the field of media.

Keywords: *media text, future social educators, media education, media literacy, media literacy of future social educators, social and pedagogical conditions for the formation of media literacy of future social educators, professional training of social educators.*

ЯЗЫК И ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК: 81-13.004.81

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕКСТА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ



© 2022 Лядащева Елена Дмитриевна

соискатель Московского городского педагогического университета, Самарский филиал
(Самара, Россия)

В данной работе рассмотрены характеристики экономического текста с точки зрения лингвокультурологии, а также взаимосвязь языка и культуры.

Ключевые слова: дискурс, лингвокультурология, концепт.

С учетом сложившихся в мире экономических отношений, расширением пространства экономического, финансового, делового взаимодействия, не вызывает удивления возросшая актуальность изучения экономических процессов с различных сторон. Лингвистический аспект не является исключением. Однако те или иные явления представляются в разных языках по-разному. Отличительные особенности репрезентации явлений экономического дискурса обусловлены влиянием культуры, что находится в ведении такой отрасли лингвистики, как лингвокультурология, которая, согласно В. А. Масловой, изучает взаимодетерминированность языка и культуры в процессе их функционирования.

Особое значение имеет подбор речевых тактик и стратегий участниками коммуникативного процесса. Крайне важным является выявление лингвокультурных особенностей применяемых в экономическом дискурсе языковых средств, грамматических форм, экономической лексики, терминов и т. д.

Особого внимания заслуживает синтаксическое построение текста экономического дискурса, которое является формой для выражения соответствующего содержания, а также средством правильной подачи информации и достижения цели общения.

Изучение лингвокультурного аспекта взаимодействия в рамках экономического дискурса позволит сформировать более подробное представление о механизмах его организации с учетом национальных особенностей участников коммуникации.

С одной стороны, язык экономического дискурса отличается определенной динамикой с учетом стремительного развития и изменения мировых экономических отношений, появления различных международных институтов, углублением межнациональных контактов. С другой стороны, необходимо учитывать, что экономический дискурс устойчив с точки зрения экономики, как науки. Основываясь на фундаментальных понятиях и положениях в сфере экономики, язык данного дискурса должен отражать современные тенденции развития бизнеса, экономической, финансовой сфер и т. п. Очевидно, что в ряде случаев недопустима вольная трактовка законов и постулатов экономической науки, и это крайне важно учитывать при формировании экономических текстов и придании им эмоциональной окраски.

В нынешнюю эпоху глобализации и расширения границ межкультурного взаимодействия особенно остро стоят вопросы лингвокультурных процессов, происходящих в обществе. Сегодня человеку, возвращающемуся в дипломатических кругах или участвующему в каком-либо виде межкультур-

турного взаимодействия, необходимо быть вдвойне компетентным и владеть определенным арсеналом речевых средств для построения эффективной межкультурной коммуникации [2, с. 13].

Ученые смотрят на проблему соотношения языка и культуры с различных сторон, исследования в основном нацелены на совершенствование понимания, на выявление средств повышения уровня качества межкультурного взаимодействия.

Взаимосвязь языка и культуры подробно рассматривалась в работах одного из основоположников теоретической лингвистики В. фон Гумбольдта, который утверждал, что «изучение языков мира — это также всемирная история мыслей и чувств человечества». Фундаментальные положения, выдвинутые В. фон Гумбольдтом, необходимо учитывать при любом лингвокультурном исследовании. Они состоят в том, что, во-первых, язык как непрерывный осмысленный творческий процесс созидания выражает «дух народа», его национальную культуру; во-вторых, язык играет важнейшую роль в познании действительности, в формировании «картины мира», которая создается под влиянием языка как отражения определенного способа представления внеязыковой реальности, мировоззрения его народа. В — третьих, народ — это такой же организм, как человеческий индивид.

Согласно Н. К. Крупской изучение иностранного языка связано с изучением жизни и недавней истории страны, где данный язык господствует. Речь идет об изучении и экономической, и политической, и культурной жизни страны. Она же утверждала, что «...изучение страны данного языка должно стать такой же целью, как и изучение техники языка».

Изучая механизмы отражения культуры в языке, необходимо иметь представление об основных понятиях, применяемых в лингвокультурологических исследованиях, таких, как языковая картина мира, концепт, лингвокультурный концепт.

Лингвокультуру можно представить как совокупность языковых единиц, средств и структур, отражающих особенно-

сти культуры конкретной языковой общности (например, русская, английская лингвокультура).

Понятие картины мира важно для современных лингвистических и культурологических исследований и требует конкретного определения. Под картиной мира в самом общем виде понимается упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном сознании.

Культурные смыслы и образы, отраженные в языке, можно назвать своеобразным словарем лингвокультуры, совокупность единиц которого и будет свидетельствовать о наличии лингвокультурных особенностей языковых средств и речевых приемов.

Современной науке известно, что мышление народа не опосредуется его языком. Оно выражается, фиксируется языком, и изучение представлений о действительности, зафиксированных в языке определенного исторического периода, позволяет косвенно судить о том, каково было мышление народа, реконструировать в какой-то степени в основных чертах его когнитивную картину мира в этот период.

Оценивать когнитивную картину мира народа через призму языковой картины можно лишь в ограниченном масштабе, учитывая, что в языке используется только то, что имело или имеет сейчас для народа коммуникативную значимость. Иными словами, об определенных вехах и направлениях развития общества, культуры можно узнать из наиболее часто употребляемых концептов. Коммуникативная значимость языковой единицы связана с ценностью выражаемого ею концепта для культуры народа [4, с. 83].

Экономический дискурс может выступать как в форме текста, так и в устной форме. Тексты выступлений в рамках переговоров, как правило, отрабатываются заранее и содержат статистическую информацию, различные ссылки, сводки и т. д. Чаще для внесения риторического эффекта в подобных текстах используются элементы диалогического общения, вопросы, обращения к аудитории.

В таких случаях можно говорить о выделении некоторых лингвокультурных особенностей, так как используемые метафоры, образные выражения, идиомы, стилистические приемы зачастую обусловлены привычными языковыми средствами для того или иного культурного социума.

Язык и культура взаимосвязаны и взаимозависимы. В языковых особенностях зачастую можно проследить характерные особенности той или иной культуры. Понятие культуры обширно, существует большое количество подходов к ее изучению. В качестве оснований для исследования специфики определенной культуры можно использовать особенности восприятия информации, отношения между членами общества, ценностные ориентиры. Такие признаки нашли отражение в типологиях куль-

туры, созданных Э. Холлом и Г. Хофстеде. Критерии, предложенные в данных типологиях, универсальны, применимы для рассмотрения культурной специфики, в том числе, и на базе материала текстов экономического дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А. Структура целого текста. — М.: Просвещение, 2007
2. Звегинцев В. В. Теоретическая лингвистика. — М.: Просвещение, 2011
3. Леонтьев А. А. Порождение речи. — Волгоград: Перемена, 2008
4. Слюсарева Н. А. Лингвистика речи лингвистика текста. — М.: Просвещение, 2014

CHARACTERISTICS OF THE ECONOMIC TEXT IN TERMS OF CULTURAL LINGUISTICS

© 2022 E.D. Lyadachsheva

Samara branch of Moscow city pedagogical university

This paper will discuss the characteristics of the economic text from the point of view of linguoculturology. The relationship of language and culture.

Keywords: *discourse, cultural linguistics, concept.*

УДК: 811.112.22

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ НОМЕНОВ «OSSI» И «WESSI» В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЕ

© 2022 Рахмонов Абдулазиз Ботир ўгли

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена исследованию лексико-семантических связей немецких номенов *Wessi* и *Ossi* в современной немецкой прессе и определению их коммуникативно-когнитивных характеристик.

Ключевые слова: *Wessi*, *Ossi*, картина, борьба, вина, идентификация.

Объектом исследования в статье являются номены *Wessi* и *Ossi*, предметом – их лексико-семантические, концептуальные и дискурсивные связи в современной германской печати. Цель работы направлена на исследование национально-культурных особенностей указанных номен в немецкой языковой картине мира. Соответственно, наша задача состоит в изучении лексико-семантической сочетаемости номен *Wessi* и *Ossi* и определении их коммуникативно-когнитивных характеристик.

Термин номен обозначает в статье языковую единицу, имеющую номинативное значение и связанную с ним через внутреннюю форму. Под номинацией мы понимаем процесс создания и закрепления речевых наименований за фрагментами реальности, а под номеном – языковую единицу, образованную в процессе называния.

Лексико-семантические связи определяем как реализацию лексической и семантической сочетаемости, т.е. способности лексем объединяться в словосочетание во время речи, образуя определенную структуру значений, или «вступать в связи с другими словами», в процессе чего раскрываются их семантические особенности [Гикова 2007, 7]. Лексико-семантические сочетания номенов *Wessi* и *Ossi* с другими языковыми единицами – это не смесь отдельных значений, а фрагмент языковой картины мира, с присущими ему предметно-понятийными, национально-культурными, образно-ассоциативными, а также оценоч-

ными характеристиками и дискурсивными отношениями. В результате взаимодействия отдельных компонентов таких словосочетаний образуется «вещество» с новыми семантическими признаками как ментальная реакция на общественную действительность.

Функционально-прагматическая интерпретация лексем в составе совмещений с номенами *Wessi* и *Ossi* предусматривает анализ их функций в рамках контекста и направлена на выявление их прагматичной сочетаемости. Этот метод позволяет на основе лексико-семантических связей и с учетом когнитивной функции языка и его конвенционного характера сделать выводы о специфике видения явлений *Wessi* и *Ossi* в немецком обществе.

Наблюдение над практическим материалом позволяет установить, что номены *Wessi* и *Ossi* в газетных текстах современной Германии могут:

- 1) сочетаться с определенными частями речи: – (действует) прилагательными; –наречиями; – личными, присвоенными, указательными местоимениями; –долей als) и своими именами;
- 2) образовывать сложные слова (как правило существительные [Шикида 2011]);
- 3) входить в состав причастных оборотов, генетивных конструкций, фразеологизмов, установившихся оборотов, фраз стереотипного характера;
- 4) быть ядром газетных заголовков и некоторых шуток-анекдотов.

Ниже мы приводим примеры их употребления, характеризующиеся высокой частотностью и значимостью для нашего исследования, поскольку отражают специфику видения явлений *Wessi* и *Ossi* в немецком обществе. (Оригинальная орфография и пунктуация примеров сохранены.)

Представления о явлениях *Wessi* и *Ossi* образуют фрагмент современной германской языково-концептуальной картины мира. Лексико-семантические образования с номенами *Wessi* или *Ossi* в центре характеризуются в немецком языке понятием «bild» – картина, портрет, рисунок, изображение, образ, символ. (Символическая природа номенов *Wessi* или *Ossi* исследована [Ящик 2010, 174].) Эти номены по большей части сопровождаются эмотивно-оценочными прилагательными-эпитетами, например:

1) *Der arrogante, allzu selbstgewisse Wessi, der gedemütigte, in seiner Identität gebrochene Ossi – stimmen diese Bilder noch?* [Schneider 2005];

2) *das Zerrbild von den selbstsicheren Wessis und den verängstigten Ossis* [Binsky 2007];

3) *Besserwessis und doofe Ossis, Subventionen und Massenentlassungen, zuletzt Aufarbeitung und Nostalgie. Die Mauer in den Köpfen erwies sich teilweise stärker als die echte Grenze.* [Rößner, Kanoke 2006].

Их можно разделить на две группы синонимов, одна из которых будет характеризовать номен *Wessi* (*arrogant, selbstgewiss, selbstsicher, Besser-*), а вторая – номен *Ossi* (*gedemütigt, in seiner Identität gebrochen, verängstigt, doof*). По значению они относятся к противоположным лексико-семантическим группам.

«Словесные изображения» номенов *Wessi* и *Ossi* создаются по принципу противопоставления. Их отдельные «образы» хоть и собирательны в контексте немецкого общества, но не «группы». Нет одной общей картины (поэтому *diese Bilder* – множ.), ментальный предел не позволяет ему появиться (*Mauer in den Köpfen, Grenze*). Третий пример можно рассматривать как утвердительный ответ на вопрос в первом несмотря на то, что черты этих «портретов»

иногда воспринимаются как изображенные искривленно (*Zerrbild*) (это «искажение» возможно как в отрицательную (карикатура), так и в положительную сторону (шарж).

Может показаться, что картины восприятия явлений *Wessi* и *Ossi* в немецком обществе созданы художниками-баталистами. Лексико-семантические связи номенов *Wessi* и *Ossi* устанавливаются прежде всего с речевыми репрезентациями концепта KAMPF (борьба, битва). На «поле боя» его лексикона эти номены получают противоположные речевые характеристики, посредством которых создается смысловой контраст между ними.

Рассмотрим соответствующие примеры: *Kommt er also doch wieder hoch, der alte Ossi-Wessi-Streit, der immer auch etwas vom Kampf ungleicher Brüder hat, der letztlich von Überlegenheit – wie Minderwertigkeitsgefühlen handelt, von einer tief empfundenen Ungleichzeitigkeit und Ungerechtigkeit der historischen Entwicklung?* [Mohr 2007].

В ситуации борьбы (*Streit, Kampf*) отражены представления о неравенстве между «братьями» *Wessi* и *Ossi* (*ungleiche Brüder*), один из которых находится в более выгодном (*Überlegenheit*), а другой – в менее выгодном (*Minderwertigkeit*) положении, воплощенном в соответствующие языковые формы. Отрицательный префикс не- (*un-*) фигурирует не только в обозначении «состояния вещей» (неравенство) в отношениях между *Wessi* и *Ossi*. (Отдельно следует заметить родство этих отношений (братья), которая понимается как общность национального происхождения (немцы). Налицо отличие черт одного «брата» от другого, несмотря на общие корни, обосновывается разными условиями их (исторического) развития (*historische*) *Entwicklung*.) Неравенство ставится в один когнитивный ряд с неодновременностью и несправедливостью (*Ungleichzeitigkeit und Ungerechtigkeit*), являющимися понятиями оценочными. Следовательно, эта борьба – это противостояние идеалов и ценностей, непременно связанное с чувствами (*tief empfunden*). Такие языковые единицы, как *wieder, alt, immer* подчеркивают серийный харак-

тер «битв», типичность, продолжительность во времени такого «военного состояния».

То, что в этом примере выражено в форме риторического вопроса, подтверждается другими контекстами: *Die Wochenzeitung Freitag schrieb angesichts des David-gegen-Goliath-Matches von der «nächsten Runde des Kampfes arroganter Wessis gegen tumbe Ossis»*. [Dobbert 2008]. Если даже такой вид взаимодействия как игра, какой бы важной или сложной она ни была (*David-gegen-Goliath-Match*), подается газетой как «следующий тур борьбы верхних «Весси» против ограниченных «Осси», то можно предположить, что мотивы противостояния кроются глубоко в ментальных чертах. Причины, которые позволяют языковую характеристику в этой развернутой форме, заключаются в использовании специфических прилагательных (*arrogant* и *tumb*) в со-

четании с номенами *Wessi* и *Ossi* и уже описанные выше. Или: *Die DDR taugt doch gewiss nur als Komödienstoff für Leander-Haussmann-Filme, damit die siegreichen Wessis sich ergötzen können und den unterlegenen Ossis der Trost bleibt, so schlimm sei es nicht gewesen*. [Schmid 2007]. Здесь, например, с помощью прилагательных *siegreich* и *unterlegen* в идейном сражении распределяются роли «победителя» (*Wessi*) и «проигравшего» (*Ossi*). Эти роли вызывают соответствующие эмоции – чувство удовольствия (*sich ergötzen*) и желание утешения (*Trost, schlimm*).

Предлог *gegen* (против) в типичных для номенов *Wessi* и *Ossi* «перекрестных» конструкциях выражает не только противопоставление и противостояние этих номен друг другу, но и противоположность связанных с ними характеристик и ценностей. Например, в словосочетании

Kapital gegen Kultur, reicher Wessi gegen arme Ossis [Paul 2005]

феномен *Wessi* соотносится с концептом БОГАТСТВО (*Kapital, reich*), а номен *Ossi* – с концептом БЕДНОСТЬ (*Kultur, arm*). Следует указать на моральный компонент этого противопоставления: отсутствие денег подразумевает наличие культуры и выступает одновременно предпосылкой этого. Выражается взаимоисключаемость понятий «деньги» и «культура».

Таким образом, смысл морального превосходства закрепляется за номеном *Ossi*, носителем роли «проигравшего». За счет этого коммуникативного «маневра» восстанавливается нарушенное дискурсивное равновесие. Иерархия социальных ролей в «нематериальной» смысловой плоскости прямо противоположна их последовательности в плоскости «материальной».

Выбор плоскости сравнения определяет шкала общественных ценностей, которая для германского национально-культурного сообщества исторически сформирована и традиционно обусловлена. Исторический этап Воссоединения Германии

1989/90-го годов (соответствующий периоду возникновения и развития номен *Wessi* и *Ossi*) повлек, однако, такое мнимое перераспределение ценностных ориентиров в социуме.

Тесно связан с номенами *Wessi* и *Ossi* также концепт *SCHULD* (вина). В коммуникативных актах взаимодействия с ним важно заметить аспект успеваемости высказывания. Например: *Mittlerweile kennt er die wechselseitigen Vorurteile (Der faule Ossi! Der aufgeblasene Wessi!), Schuldzuweisungen (Der ruinöse Solidarpakt! Die räuberische Treuhand!), Totschlagargumente (Ihr wart doch alle bei der Stasi! Ihr seid doch genauso korrupt wie Helmut Kohl!) auswendig und kann sie parieren*. [Finger 2005a].

Идея ментального предела, разделяющая концептуальные сферы номенов *Wessi* и *Ossi* воплощается в проявлениях безуспешности коммуникации. Взаимные (*wechselseitig*) предубеждения (*Vorurteile*), обвинения (*Schuldzuweisungen*) и «убийственные» аргументы (*Totschlagargumente*),

связанные с ними, – противоположность взаимопониманию в диалоге, особенно когда они опираются на конфликтно-оскорбительную (*faul, aufgebläht räuberisch, Stasi, korrupt*) и смертельную (*Totschlag*) лексику. Диалога, по сути, не происходит.

Процесс общения между социальными категориями, обозначенными в немецком языке номенами *Wessi* и *Ossi*, можно схематически изобразить так: → || ←. Информация сообщается во встречном направлении, но не проникает к собеседнику. Этому препятствует «когнитивная стена» (*Mauer in den Köpfen*), разделяющая немцев на *Wessi* и *Ossi*, а следовательно, информация не услышана (и не воспринята) другой стороной.

Или наблюдается «асимметрия» коммуникации, «односторонность» влияний: → || __. Например: 1) *Und wenn sie daheim auf löchrigen Straßen im Stau stehen oder baufällige Schwimmbäder besuchen, dann sind in ihren Augen die undankbaren Ossis daran schuld.* [Seils 2007];

2) *Und es gibt ihn immer noch, den Klassiker des «Besserwessis», der an einer ostdeutschen Autobahnraststätte dem Kassierer herrisch erklärt, wie das EC-Karten-Gerät funktioniert - es kann sich ja schließlich nicht um ein technisches Problem handeln, der unfähige Ossi muss Schuld haben.* [Göring-Eckardt 2007];

3) *Du hast den Geschirrspüler kaputt gemacht, du ahnungsloser Ossi.* [Winkels 2008].

Эти примеры тоже выдержаны в иронически возмущенном тоне. Постоянные обвинения одной стороны (*Wessi* – *Klassiker des «Besserwessis», herrisch*), ее навязывание чувства вины другой (*Ossi* – *undankbar, unfähig* (опять оценочное отрицание положительных черт префиксом не-), *ahnungslos*) воспринимаются как явление несправедливости. Срабатывает когнитивная установка: Несправедливость – явление, с которым следует бороться. Это возвращает нас к концепту *KAMPF*. Спор о вечных ценностях не утихает в немецком социуме, а номены *Wessi* и *Ossi* выступают его «вечным двигателем», иногда заново появляясь в газетных текстах. Так, оперируя, в сущности, ограниченным инвентарем смыслов,

они способны бесконечно стимулировать общественную дискуссию своим функционированием в разных контекстах.

Как мы убедились выше, по номенам *Wessi* и *Ossi* дискурсивно могут закрепляться речевые характеристики определенных ролей и категорий. Причем самими говорящими (например, в виде иронии) могут выражаться сомнения в истинности или правдивости этих характеристик. Это предполагает существование в их сознании представления об определенных «аутентичных» значениях этих номен, по которым их можно идентифицировать как «объективные», то есть лишенные семантических «искажений», конфликтно-обидных коннотаций, эмотивно-оценочных примесей. Поэтому номены *Wessi* и *Ossi* всегда связаны с концептом идентичности/идентификации, являющимся основой для приобретения ими различающихся смыслов, которые к ней прилагаются (см. выше *der... in seiner Identität gebrochene Ossi* [Schneider 2005]).

Рассмотрим следующий пример: *Ebenso wie Ulla Klingbeil ist auch Gerald Uhlig ein echter Wessi. 1953 in Heidelberg am Neckar geboren, wuchs er an der „Grenze zwischen Normalen und Verrückten“ auf...* [Broder 2005]. «Настоящий» *Wessi* (echt) определяется происхождением из Западной Германии (*in Heidelberg am Neckar geboren*)/ФРГ (1953) и соответствующей социализацией (*wuchs...auf*). По аналогии «настоящий» *Ossi* должен родиться и вырасти в Восточной Германии / ГДР. Вновь возникает мотив предела: *die echte Grenze* [Rößner, Kanoke 2006] = *Mauer in den Köpfen* [Rößner, Kanoke 2006] = *Grenze zwischen Normalen und Verrückten*. Здесь «нормальное» соотносится с номеном *Wessi*, а «сумасшедшее» – с номеном *Ossi*.

Несмотря на признак национальности, которая семантически объединяет эти номены и позволяет идентифицировать их как родственные, другие значения и смыслы «работают» на подчеркивание различий между ними: По дополнительным признакам номены *Wessi* и *Ossi* сравниваются и в конкуренции за лучшее (*besser*) положение создается уже описанный смысл неравенства. Стремление восстановить

справедливое равновесие реализуется за счет коммуникативного приспособления к «лучшей» норме, замене «настоящей» идентичности на выгодную: *Der Ossi als Wessi* [Finger 2005b]. Но неестественность попыток скрыть собственную сущность расценивается как проступок (SCHULD): *Bei öffentlichen Auftritten redet er bemüht Hochdeutsch, er wirkt dann wie ein umgebauter Ossi*. [Pfeil 2006].

Картина отношений, отраженная в семантике характерных прилагательных, в сочетании с которыми выступают номены *Wessi* и *Ossi* в современной немецкой печати, приобретает устойчивость/устойчивость и идиоматичность благодаря словосочетаниям, созданным ad hoc с помощью номен *Wessi* и *Ossi*, например, как: 1) *Ossis über das Ohr hauen*; 2) *Wessi zieht Ossi über den Tisch* и 3) *der Wessi tritt den Ossis/uns Ossis ins Kreuz*. Эти словосочетания можно рассматривать как средства отражения особого модуса отношений между *Wessi* и *Ossi* в немецком социуме. По М. Халлидею их можно отнести к группе «идеаторческих (ideational от англ. ideate – 1) филос. формировать понятие; 2) вызвать в воображении; ideation – способность к формированию и восприятию идей), которые «передают (...) такие феномены опыта, как чувственное, аффективное и оценочное» [Яцкевич 2008]. Обратим внимание на семантику этих идиом, сочетающихся с номенами *Wessi* и *Ossi*.

Фразеологизм *jdn. über das Ohr hauen* означает (ugs.) *jdn. übervorteilen, betrügen* [Duden 1999, 2792] и происходит из языка фехтования, в котором это выражение называло удар оружием по голове выше ушей после обманного финта. Его следует рассматривать как синоним к идиоме *jdn. über den Tisch ziehen*, т.е. (ugs.) *jdn. übervorteilen, hereinlegen* [Duden 1999, 3911], что можно перевести как «обмануть», «кинуть». Выражение *jdn. ins Kreuz treten* встречается в словаре в форме *jdn. aufs Kreuz legen – (salopp) jdn. übertölpeln, hereinlegen* [Duden 1999, 2277].

Фразеологизмы *über das Ohr hauen* и *ins Kreuz treten* (дословно: «зарядить в ухо» и «пнуть в поясницу») можно классифици-

ровать как соматические фразеологизмы. Прямое значение этих выражений – причинение насилия названной части тела (уха, поясницы), физическая боль от этого. В переносном смысле «обмануть» заложенное значение боли переносится в ментальную/нравственную плоскость. Образность коварного нанесения боли человеку (сзади) или его причины в очень чувствительном месте (усах) передает семантику особенно грубого обращения с ней. Фразеологизм *über den Tisch ziehen* (дословно: «тащить через стол») также отражает представление об обмане жестоким способом.

Одним из критериев идиоматичности является то, что «во фразеологизме так или иначе заложено, закодировано культурное мировоззрение, присущее коллективному сознанию носителей языка» [Яцкевич 2008]. По определению О. С. Кубряковой, фразеологизмы можно интерпретировать как культурные знаки, если в их образном компоненте выражены культурно значимые черты мировоззрения [Кубрякова, 1997]. Рассмотрев вышеприведенные фразеологизмы, можно утверждать, что обман воспринимается в немецкой культуре очень негативно, а человек, способный на такой поступок, расценивается как безнравственный. Поэтому все эти идиомы обозначены как стилистически заниженные (разговорно-фамильярные).

Номены *Wessi* и *Ossi* в сочетании с этими тремя фразеологизмами образуют в современном немецком языке устоявшиеся словосочетания / устоявшиеся выражения. Например: 1) *Da kommen auch mal westliche Unternehmer vor, die Ossis über das Ohr hauen*. [Löbbecke 2007]; 2) *Der 60-jährige Gau fühlt sich nun von einem typischen Wessi über den Tisch gezogen*. [sh/ pag/rg 2008]; 3) *Jetzt werden natürlich wieder viele sagen, der Wessi tritt den Ossis ins Kreuz*. [Hensel 2005].

С помощью них также вербализируется концепт *KAMPF*, определяющий и регулирующий лексико-семантические связи номенов *Wessi* и *Ossi*. Ситуация борьбы, отраженная взаимодействием значений этих номен в сочетании с этими фразеологизмами, имеет четко выраженную направленность «кто кого». Наблюдается тенденция к

дискурсивному закреплению за номеном *Wessi* смысла «источника насилия», а за номеном *Ossi* – смысла роли жертвы.

Можно утверждать, что прозрачная образность лексико-семантических сочетаний этих номен в немецком языке отражает определенные исторически обусловленные национально-культурные формы взаимодействия, поскольку с помощью языковых единиц и их сочетаемости речь чувствительно реагирует на любые изменения социальных отношений, которые поддаются осмыслению и интерпретации на когнитивном уровне.

Выводы. Посредством номеном *Wessi* и *Ossi* образно создаются и передаются специфические для германского социума идеи и представления о соответствующих публичных явлениях. В этих номенах закодирована неоднозначность и амбивалентность ментальных и социокультурных процессов в Германии последних десятилетий. Их справедливо считать «единицами неисчерпаемого содержания», поскольку они, сочетаясь с определенными концептами (такими как KAMPF, SCHULD и др.), могут контекстуально перенимать отдельную совокупность их смыслов, структурно реорганизуя информацию. В контексте они служат определенным «реагентом» для анализа окружающих значений и функционируют как «интерфейс» управления пониманием, объединяющий нужным образом обозначения, намеки, ассоциации и т. д. из близких концептуальных структур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гикова Г. В. Синтагматические и парадигматические свойства наречий в сочетании с глаголами в современном немецком языке (на материале художественных и публицистических текстов): Автореферат дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / Черновицкий национальный ун-т им. Юрия Федьковича. – Черновцы, 2007. – 21 с.;
2. Кубрякова Е. С. Частые речи с когнитивной точки зрения / Э. С. Кубрякова – М.: Наука, 1997. – 247 с.;
3. Шикида И.Г. Когнитивный аспект семантики нелексикализованных существительных композит с компонентами «Ossi-/ossi» и «Wessi-/wessi» (на материале современной немецкой печати) / И.Г. Шикида // Научные записки. – Серия: Филологические науки. – Кировоград: РОВ КГПУ им. В. Винниченко, 2011;
4. Шикид И. Г. Лингвокультурный аспект исследования номеном *Wessi* и *Ossi* (на материале немецких публицистических текстов) / И. Г. Шикид // Языковые и концептуальные картины мира: Сб. науч. стир. – К.: КНУ им. Т. Шевченко, 2011;
5. Яцкевич Е.А. Отражение в мировой фразеологии современных лингвистических тенденций / А.А. Яцкевич. – 2008. – http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znphk_hnpulingv/200826/20.html;
6. Ящик Н. Лингвистическая интерпретация немецких слов-символов с исторической семантикой / Н. Ящик // Научные записки. – Выпуск 89(3). – Серия: Филологические науки. – Кировоград: РОВ КГПУ им. В. Винниченко, 2010. – С. 171-175;
7. Binsky J. Verarmen, vergreisen, verblöden / J. Binsky // DIE WELT. – 15.09.2007;
8. Broder H. M. Jeden Tag Premiere / H. M. Broder // SPIEGEL special. – 4/2005. – S. 64;
9. Dobbert S. Bundesliga: Schicksale des DDR-Fußballs / S. Dobbert // ZEIT online. – 2008. – <http://www.zeit.de/online/2007/44/ddr-fussball-teil-2>; Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: в Zehn Bänden / Dudenredaktion. – Mannh.-Lpz.-Wien-Zürich: Dudenverlag, 1999;
10. Finger E. Deutschland: Die Mauer-schützer / E. Finger // DIE ZEIT. – 2005. – Nr. 40 – http://www.zeit.de/2005/40/Grenz-museum_kurz;
11. Hensel J. Das ostdeutsche Raumschiff / J. Hensel // DIE WELT. – 07.08.2005; Lißmann C. Werbung: Die Ossiversteher / C. Lißmann // ZEIT online. – 2007. – <http://www.zeit.de/online/2007/29/ost-west-werbung>;
12. Paul A. Pfui, Investor! / A. Paul // DIE ZEIT. – 38/2005. – http://www.zeit.de/2005/38/Pfui_Investor;
13. Runde / G. G. Pfeil // DER SPIEGEL. – 42/2006. – S. 170; Röbner J., Kanoke M. Das lange Warten auf die blühenden Land-

schaften / J. Rößner, M. Kanoke // WELT online. – 2006. – <http://www.welt.de/vermisch->

[tes/article156991/Das_lange_Warten_auf_die_bluehenden_Landschaften.html](http://www.welt.de/vermisch-tes/article156991/Das_lange_Warten_auf_die_bluehenden_Landschaften.html);

COMMUNICATIVE-COGNITIVE INTERPRETATION OF THE LEXICO-SEMANTIC RELATIONS OF THE NOMENS "OSSI" AND "WESSI" IN THE MODERN GERMAN PRESS

© 2022 A.B. Rakhmonov



Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

The lexical and semantic connections of the German group names Wessi and Ossi in the modern German press are investigated in this paper. Their communicative and cognitive characteristics are detected.

Keywords: *Wessi, Ossi, pattern, struggle, fault, identification.*

COPYRIGHT PROTECTION

УДК: 801.7`28

**ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ****(на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»)**© 2022 *Махрова Любовь Сергеевна**учитель МБОУ «Школа № 179»**(Нижний Новгород, Россия)*

В данной статье акцентируется внимание на проблеме филологического исследования в рамках математической лингвистики. Также на примере художественного текста поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» представлен анализ практического применения некоторых математических методов при изучении семантики и структуры сравнений.

Ключевые слова: лингвистика, математические методы, математическая статистика, язык, филология, исследование, художественный текст.

Введение. Интеграционные процессы все больше находят свое отражение в современной филологии.

И ключевое место в филологических исследованиях последних лет занимает понятие «язык» (интерпретация в самом широком, филологическом смысле) — естественный человеческий язык в его тесных взаимосвязях с другими системами знаков: параязыком, искусственными языками, системами вторичного моделирования, математической структурой и т. д. В этих взаимодействиях естественный человеческий язык является средством выражения в семиотической форме как такового существования и развития людей и общества в целом. Термины «язык культуры», «язык текста», «язык рекламы», «язык архитектуры», «язык танца», «язык тела» и т. д. — всё чаще встречаются в современных текстах художественных произведений и различных периодических изданий, широко вошли в разговорную речь современного человека. Активное употребление данных терминов опосредовано современными лингвистическими реалиями нашего времени. В связи с этим уместно обратиться к рассуждениям В. А. Звегинцева о невозможности лингвистики развиваться в узких границах: «Исследования должны распространяться на весь фронт явлений, в которых принимает участие язык» [5]. Значимость языка для познания человека в конце

XX в. подчеркнул Н. Хомский: «Есть несколько причин, по которым язык есть и будет особо важен для изучения природы человека. Одна — та, что язык является подлинным свойством человека как вида, присущим в своих основных чертах только человеческим существам... Далее, язык решающим образом участвует в мысли, действии и социальных отношениях. Наконец, язык сравнительно доступен для изучения» [4]. В действительности филология — феномен комплексного и многогранного характера, который не поддается узконаправленному исследованию. Согласно современному определению, «Филология — совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве» [7]. Исходя из данного определения, современные филологические исследования не могут быть абсолютно реализованы изолированно от смежных с филологией дисциплин, отраслей и наук, в т. ч. и математической лингвистики. В свете этого вопрос о разнообразии современных методов и целесообразности применении математических методов филологических исследований представляется наиболее актуальным.

Обзор темы. В современных филологических исследованиях особое внимание уделяется количественным математическим методам, т. к. формализация количественных явлений благоприятствует каче-

ственным характеристикам. Причиной этому стало возникновение и интенсивное развитие ряда технических наук. Они ориентируют, в первую очередь, на обращение к различным математическим методам, которые наиболее эффективны при разрешении новых проблемных аспектов, возникающих в современной филологии. В связи с этим, общим препятствием на пути эффективного применения математических методов во всех областях филологии является языковая проблема. Дело обстоит в том, что использование математических данных для истолкования языковых явлений, а соответственно и оперирование филологическими знаниями при проектировании сложных математических систем требуют единого терминологического языка для их описания. Отсутствие единого языка как системы взаимодействия между дисциплинами может привести к негативным результатам исследований. Однако взаимосвязь присутствует и для обоснования возможности и целесообразности применения математических методов в филологических исследованиях, необходимо обратиться к предмету и объекту исследования [1].

Так, основа применения в филологическом знании математических методов заключается в том, что область исследований (объект и предмет) может быть не только описана, но и измерена. Способность измерять конкретное филологическое явление (его характеристики, особенности, признаки и т. д.) обеспечивает доступ к использованию методов количественного анализа и, следовательно, соответствующих математических операций [2, с. 19]. Объектом в рамках данного исследования был выбран — язык художественного текста поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», а предмет исследования — семантика и структура сравнений в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души». Для детального филологического исследования в работе необходимо рассмотреть также количественное представление предмета исследования. Т. е. исследуя и анализируя семантику и структуру сравнений в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» мы обращаемся к количественному их выражению. Например, при анализе ху-

дожественного произведения Н. В. Гоголя «Мертвые души» на предмет наличия в художественном тексте полных сравнений, приходим к выводу, что их больше 150. Осуществлялся подсчет различных сравнительных конструкций в художественном тексте произведения Н. В. Гоголя «Мертвые души», например сравнительные обороты с союзами их выявлено 95; фразеологизмов выявлено около 30. Кроме союзов, которые являются сигнализаторами сравнения, в тексте произведения встречаются слова: похож, подобен, подобно, казалось, точь-в-точь, выполняющие роль скреп (связок, предлогов, союзов) при сохранении лексического значения уподобления. Таких конструкций в художественном тексте произведения Н. В. Гоголя «Мертвые души» выявлено 7. Также в художественном тексте поэмы встречаются придаточные сравнительные конструкции в сложноподчиненных предложениях. Таких конструкций в тексте насчитывается более 40-а. Сравнение может строиться на сопоставлении явлений по ряду признаков, что представляет собой развернутое сравнение. В этом случае образ представляет собой подробно нарисованную картину, читатель может себе представить все мельчайшие детали. Таких сравнений всего 30. Кроме того, Н. В. Гоголь использует творительные сравнения (имена существительные в форме именительного падежа со значением сравнения) — их в тексте 10; и выражения со словом «похож» — их в тексте 7 и т. д. Также в данном исследовании подразумевается изучение сравнений с точки зрения применения математических методов — способов измерения, т. е. последовательных математических операций, благодаря которым измеряемый филологический объект сравнивается с конкретным стандартом и получает числовое выражение, применяемое в определенной количественной или качественной шкале.

Другой естественный способ проникновения математических методов в филологические исследования — математическая статистика. Закономерное применение математической статистики в филологиче-

ских исследованиях способствует тому, чтобы:

- правильно и обоснованно продемонстрировать используемые приемы и методы;

- четко аргументировать экспериментальные планы;

- систематизировать полученные экспериментальные данные;

- найти важную связь между экспериментальными и теоретическими данными;

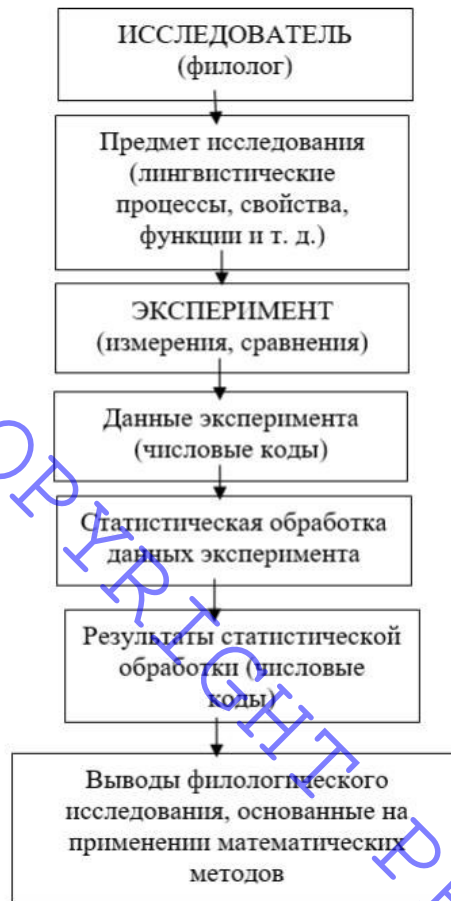


Рис. 1. Схема научно-исследовательской работы филолога с применением математических методов

- определить наличие фундаментальных различий между группами субъектов исследования (например, тестовые и контрольные группы);

- осуществлять статистические прогнозы;

- уклоняться от логических и философских ошибок и др. [3]

Особенно важным представляется то, что математическая статистика — это набор инструментов, который помогает филологу эффективно понимать сложный эксперимент, четкое изложение проблем при планировании экспериментальной базы и построении последовательных и непроти-

воречивых лингвистических гипотез [6, с. 49]. Таким образом, на примере нашего филологического исследования с применением математической статистики может быть составлена схема (рис. 1).

Заключение. На основании вышеизложенного, представляется целесообразным применение математических методов к филологическим исследованиям, а именно к изучению и анализу особенностей семантики и структуры сравнений в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души». На примерах художественного текста произведения можно увидеть эффективность математических методов для формирования филологиче-

ского умозаключения с целью достижения максимального лингвистического эффекта. Наша исследовательская работа показала тесную взаимосвязь математики и филологии. В работе имеют место такие математические методы как: логико-математический, измерительный, множественный, статистический и др. Подтверждена гипотеза исследования, состоящая в предположении, что обработка результатов филологических исследований при помощи математических методов позволяет определить эффективность той или иной реализуемой методики. Положительные результаты данного исследования оказывают благотворное влияние на формирование положительной мотивации студентов специальности «педагогика», как при изучении математических дисциплин, так и лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребило Т. В. Методы исследования в филологии: Словарь-справочник / Т. В. Жеребило. — Назрань: ООО «Пилигрим», 2013. — 197 с.
2. Кайсарова Д. В., Коцюба И. Ю. Математическая лингвистика. Практикум / Д. В. Кайсарова, И. Ю. Коцюба. — Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2018. — 67 с.
3. Киселева О. М. Особенности использования математических методов для решения педагогических проблем // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/06/6658> (дата обращения: 29.04.2020).
4. Киселева Н. А. Методика обучения решению лингвистических задач студентов филологического факультета на основе информационного моделирования: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Киселева Н. А.; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. — Орел, 2010. — 281 с.
5. Применение в лингвистике логико-математических методов [Электронный ресурс]. URL: <https://scicenter.online/obschaya-lingvistika-scicenter/primenenie-lingvistike-logiko-matematicheskikh-162128.html> (дата обращения: 21.04.2020).
6. Тимофеева М. К. Математические методы в филологии: Учебно-методический комплекс / М. К. Тимофеева. — Новосибирский государственный университет. — Новосибирск, 2011. — 79 с.
7. Штайн К. Э. История филологии: учебник для бакалавриата и магистратуры / К. Э. Штайн, Д. И. Петренко. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 270 с.

PROBLEMS OF PHILOLOGICAL RESEARCH IN THE FRAMEWORK OF MATHEMATICAL LINGUISTICS (on the example of N.V. Gogol's poem "Dead Souls")

© 2022 L.S. Mahrova

MBOU "School No. 179" (Nizhny Novgorod, Russia)

This article focuses on the problem of philological research in the framework of mathematical linguistics. Also, on the example of a literary text of the poem Gogol's «Dead Souls» presents an analysis of the practical application of certain mathematical methods in the study of semantics and structure of comparisons.

Keywords: linguistics, mathematical methods, mathematical statistics, language, philology, research, literary text.

УДК: 811.112.2

КОНСТРУКЦИИ ТИПА «ZUR VERFÜGUNG STELLEN/STEHEN» В УЧЕБНИКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УРОВНЕЙ B2 – C1

© 2022 Касимова Яйра Махмудовна

ст. препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена проблеме имплементации результатов теоретических исследований на примере коллокаций с функциональным глаголом типа «zur Verfügung stehen/stellen». Целью статьи было осветить основные результаты исследований коллокаций с функциональным глаголом за последние 40 лет и сравнить подачу этой темы в учебниках, изданных за последние десятилетия, подняв таким образом на примере одной грамматической темы вопрос о глобальной проблеме разрыва между теорией и практикой.

Ключевые слова: грамматика немецкого языка, немецкий язык как иностранный, методика преподавания иностранного языка, устойчивые словосочетания, коллокации.

Необходимость и возможность практического применения результаты теоретических исследований всегда подчеркивается авторами этих исследований. Но всегда ли насколько внимательно авторы учебников прислушиваются к советам ученых? Этот вопрос является центральным в нашем исследовании. Цель – проанализировать, насколько результаты многочисленных исследований в германистике за последние 40 лет относительно определения статуса, классификации и описания морфологических и синтаксических характеристик конструкций типа *zur Verfügung stellen/stehen* нашли свое отражение в учебниках немецкого языка.

Для анализа были выбраны три классических учебника по немецкой грамматике, которые широко используются как на специальных, так и неспециальных факультетах: «Grammatik mit Sinn und Verstand» (издательство «Ernst Klett International»), «Deutsche Übungsgrammatik» (издательство «VEB Verlag Enzyklopedie»), «Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik» (издательство «Hueber»), а также девять учебников немецкого языка, в которых грамматика является интегрированной частью учебника. Два учебника, а именно «Sichtwechsel» (издательства «Klett») и «em Abschlusskurs» (издательства «Hueber»), были изданы до 2000 года, а остальные по-

явились на рынке после 2008 года: «Aspekte. Band 2» (издательство «Langenscheidt»), «Erkundungen C1» (издательство «Schubert»), «Ziel B2» (издательство «Hueber»), «Mittelpunkt B2» и «Mittelpunkt C1» (издательство «Klett»), «Studio D B2/1» (издательство «Cornelsen»). В группу относительно новых учебников вошла также новая редакция *Em Abschlusskurs Neu* 2008.

Конструкции типа *zur Verfügung stellen/stehen* или *Besuch abstellen* заинтересовали прежде всего стилистов, позже они попали в центр внимания исследователей грамматики и фразеологии. С течением времени в германских источниках изменялась и терминология. Так мы можем встретить «Funktionsverbformel» (1963), «Nominalisierungsverbgefüge» (1989), «Funktionsverbfügung» (1989) у П. фон Полленца, «Streckform» (1982) у Г. Бургепа и В. Шмидт, у Г.Й. Герингера, но самым популярным стал термин «Funktionsverbgefüge», введенный в 1968 году Энгеленом. В последнее время во фразеологии подобные конструкции относят к коллокациям, а термином «Funktionsverbgefüge» (FVG) обозначают коллокации с функциональным глаголом (Я. Корхонен, Б. Вотяк, А. Гейне). В современных учебниках немецкого языка пользуются другим термином, а именно «Nomen-Verb-Verbindung».

Мы присоединимся к терминологии Я. Корхонен и будем рассматривать FVG как такие коллокации, отвечающие следующим критериям:

1. FVG Являются словосочетаниями типа Funktionsverb + Substantiv im Akkusativ (Anwendung finden, Beitrag leisten, Kritik üben) или Funktionsverb + Preposition + Substantiv (zur Verfügung stehen/stellen, in Frage kommen).

2. Семантическим ядром FVG выступает существительное, в то время как глагол частично или полностью десемантизирован (Macht ausüben).

3. Для функционального глагола характерна серийная сочетаемость (zur Verfügung stehen/stellen, in Kenntnis setzen/zur Kenntnis bringen).

4. FVG имеют целый ряд морфологических, синтаксических и прагматических черт, отличающих их от полнозначных глаголов (Vollverb), от основы которых образован существительное в составе FVG (in Kontakt treten – kontaktieren, Anklage erheben – anklagen/verklagen).

5. Высокая степень лексикализации FVG по сравнению с другими коллокациями подтверждается тем фактом, что носителем валентности являются не отдельные составляющие конструкции, а конструкция в целом, что и объясняет ограничение грамматического характера [Korhonen 2001].

Поскольку речь идет об учебниках немецкого языка как иностранного, нельзя обойти вниманием некоторые особенности номинального компонента FVG, а именно ограничение употребления а) отрицание «kein», б) указанного и неопределенного артикля, в) формы множества, г) возможности употребления атрибута и т.д. Вот несколько примеров:

а) *zum Ausdruck bringen* - *zu keinem Ausdruck bringen*

б) *außer Gefahr sein* – *außer einer Gefahr sein*, но *Stellung beziehen* – *eine klare Stellung beziehen*, *Abschied nehmen* – *einen Abschied nehmen* – *den Abschied nehmen*

в) *Bezug nehmen* – *Bezüge nehmen*

г) *zur Diskussion stehen/stellen* - *zur spannenden Diskussion stehen/stellen*

Вопрос употребления артикля очень подробно рассматривает Г.-

Ю. Гримм [Grimm 1986, 109-128]. Он не только обстоятельно описывает все типы номинального компонента, но и формулирует основные закономерности. Так, например, на употребление артикля может влиять предлог, морфологическая характеристика существительного, функциональный глагол, комбинация составляющих FVG. Б.-И. Бар приводит в своей диссертации случаи, когда с добавлением местоимения изменяется значение всей конструкции или на значение влияет форма множества [Bahr 1977, 56]:

- *in Schutz nehmen* = *verteidigen in seinen Schutz nehmen* = *in seine Obhut nehmen*

- *in Not sein* = *sich in einer Notsituation befinden in Nöten sein* = (oft ironisch) *es herrscht Ratlosigkeit*.

Особого внимания заслуживают и случаи, когда полноценный глагол, от которого образован номинальный компонент коллокации с функциональным глаголом, отличается по значению от данной коллокации. Приведем несколько примеров подобных случаев [Heine 2006]:

- *Fortschritte machen* – *fortgeschritten sein*.

- *Hilfe leisten bei Unfällen, schweren Unglücken*:

Er leistete erste Hilfe helfen bei Hausaufgaben

- *eine Wahl treffen entscheidende, konzentriertere Wahl treffen*.

Ich habe meine Wahl getroffen = *Ich habe mich endgültig entschieden*.

- *zu der Erkenntnis kommen größere zeitliche Abstufung, größerer Nachdruck*:

M. kam zu der Erkenntnis, dass er sich gegenüber seiner Mutter nicht richtig verhalten hatte = *er musste länger und intensiver darüber nachdenken*.

M. erkannte, dass.... = *vermutlich schon direkt in der Konfliktsituation*

Таким образом, анализируя учебники, мы обращали внимание не только на корпус представленных конструкций, но и те аспекты применения FVG, которые могут вызывать наибольшие трудности у студента:

1. Корпус представленных конструкций (количественная и качественная характеристики).

2. Количество и типы упражнений.

3. Свойства существительных, входящих в состав FVG.

4. Свойства функциональных глаголов в составе FVG.

5. Семантические отличия между полнозначными глаголами и FVG.

Шире всего FVG представлены в трех грамматиках (от 47 до 60 единиц). В учебнике «Sichtwechsel» – 40 FVG, в остальном количество колеблется от 8 до 15 коллокаций. Поскольку, как уже отмечалось, авторы пользуются более широким по значению термином *Nomen-Verb-Verbindung*, то конструкции не всегда соответствуют сложившимся критериям FVG, а иногда студентам предлагаются свободные словосочетания, как, например, «eine Schule besuchen» [Ziel B2]. Наибольшую вариативность в типах упражнений также предлагают учебники по грамматике *Grammatik mit Sinn und Verstand* (издательство Ernst Klett International) и *Deutsche Übungsgrammatik* (издательство VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig), а также учебник *Sichtwe.* Остальные же ограничиваются упражнениями (от 2 до 6) на подстановку функционального глагола или поиском соответствующего полнозначного глагола. Серийная сочетаемость функционального глагола наиболее основательно рассматривается в «Deutsche Übungsgrammatik», «Grammatik mit Sinn und Verstand» и «Sichtwechsel», а также в старой редакции «em Abschlusskurs». Другие учебники игнорируют это свойство функционального глагола. Ни в одном учебнике, кроме «Deutsche Übungsgrammatik», не описаны особенности номинального компонента, а под семантическими различиями между полнозначными глаголами и FVG понимаются те случаи, когда полноценный глагол не является однокоренным с существительным в составе FVG.

Следовательно, можно говорить об общей тенденции к сужению подачи такого явления как FVG в учебниках, и это касается не только корпуса представленных

конструкций, но и их свойств. За 40 лет исследований явление FVG было основательно проанализировано, описано и систематизировано, а в последние годы даже изданы рекомендации по отображению таких конструкций в едиоязычных словарях [Heine 2006], однако это не нашло отражение в проанализированных учебниках. Дело даже не в позиционировании постоянных словосочетаний по отношению к идиоматическим выражениям и свободным словосочетаниям, и не в терминологии – термин «*Nomen-Verb-Verbindungen*» достаточно прозрачен и поэтому пригоден для учебников по практической грамматике и языку, – а в том, что авторы учебников пренебрегают целым рядом морфолого-синтаксических особенностей, на которые следовало бы обратить внимание именно в учебниках для иностранцев, стремящихся овладеть языком на уровне B2 – C1.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bahr B.-I. Untersuchungen zu Typen von Funktionsverbgefügen und ihrer Abgrenzung gegen andere Arten der Nominalverbindung/ Brigitte-Inge Bahr. – Diss. Bonn, 1977.
2. Heine A. In Kontakt treten oder kontaktieren? Zum Erklärungspotenzial elektronischer Korpora/ Antje Heine. – In: DaF, 2006. – S. 28-33.
3. Korhonen J. Alles im Griff. Idiomwörterbuch Deutsch-Finnisch / Jarmo Korhonen. – Helsinki: WSOY, 2001.
4. Grimm H.-J. Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen/ Hans-Jürgen Grimm. – Leipzig, 1986.
5. Von Polenz P. Funktionsverbgefüge im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch/ Peter von Polenz. – In: F.J. Hausmann u.a. (Hg), 1989. – S. 882-887.

Источник

1. Bachmann S. u.a. Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache/ Saskia Bachmann, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller, Gerd Wessling. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 1996.

2. Buscha A. u.a. Erkundungen C1/ Anna Buscha, Susanne Raven, Gisela Lint-hout. – Leipzig: Schubert-Verlag, 2010.

3. Dallapiazza R.-M. u.a. Ziel B2. Deutsch als Fremdsprache/Rosa-Maria Dallapiazza, Sandra Evans, Ronald Fischer, Angela Kilimann, Anja Schumann, Maresa Winkler. – Ismaning/München: Hueber Verlag, 2008.

4. Daniels A. u.a. Mittelpunkt B2/C1/ Albert Daniels, Stefanie Dengler, Christian Es-termann, Renate Kahl-Kuhn, Monika Lanz, Ilse Sander, Wolfram Schlenker, Ulrike Tallo-witz. – Barcelona: Ernst Klett Sprachen.

5. Dreyer H., Schmitt R. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – aktu-ell. Lehrbuch/ Hilke Dreyer, Richard Schmitt. – Ismaning/München: Hueber, 2006. – 320 S.

6. Helbig G., Buscha J. Deutsche Übungsgrammatik/ Gerhard Helbig, Joachim Buscha. – Leipzig: VEB Verlag, 1989 – 379 S.

7. Koithan U. u.a. Aspekte. Mittelstufe Deutsch/ Ute Koithan, Helen Schmitz, Tanja Sieber, Ralf Sonntag. – Berlin: Langenscheidt, 2008.

8. Perlmann-Balme M. u.a. em Ab-schlusskurs / Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb. – Ismaning/München: Hueber Verlag, 2000.

9. Perlmann-Balme M. u.a. em Haupt-kurs / Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb. – Ismaning / München: Hueber Ver-lag, 2000.

10. Perlmann-Balme M. u.a. em Ab-schlusskurs Neu 2008 / Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb. – Ismaning/München: Hueber Verlag, 2008.

11. Rug W., Tomaszewski A. Grammatik mit Sinn und Verstand / Wolfgang Rug, An-dreas Tomaszewski. – Stuttgart: Ernst Klett In-ternational, 2001 – S. 191 – 241.

CONSTRUCTIONS OF THE «ZUR VERFÜGUNG STELLEN/STEHEN» TYPE IN GERMAN TEXTBOOKS FOR LEVELS B2 - C1

© 2022 Ya.M. Kasimova

Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

This article is devoted to the difficulties which arise when implementing the results of theoretical investigations conducted in the area of verb collocations, for example, collocations of the type: zur Verfügung stehen/stellen. The article highlights the main findings concerning verb collocations over the last 40 years and examines how those findings were reflected in textbooks published in the periods before 2000 and after 2008. The analysis of this particular grammatical theme also raises the more general issue of the practical application of theoretical research results in this area.

Keywords: German grammar, German as a foreign language, foreign language teaching methodology, set phrases, collocations, research implementation gap.

УДК: 811.133.1.001.53

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2022 *Сергеева Екатерина Константиновна*
студент Северо-Кавказского федерального университета
(Ставрополь, Россия)

В данной статье представлены примеры использования слов французского языка в английском языке. Анализируются причины подобного явления. Дано описание дискурса. Исследуется искусствоведческий контекст английского языка. Дан анализ появления французских терминов в данном дискурсе.

Ключевые слова: лингвистика, дискурс, английский язык, французский язык, заимствование.

Понятие «дискурс» включает в себя предложения или некоторые фрагменты, которые концентрируются вокруг основной темы, составляющей опорный концепт [1, с. 63]. Существует 4 подхода к пониманию дискурса. Среди них: коммуникативный, структурно-синтаксический, структурно-стилистический, а также социально-прагматический. Все данные подходы отличаются друг от друга по определению текста: текст как вербальное общение, как фрагмент текста, как нетекстовая организация и как текст, погружённый в ситуацию общения и в жизнь, соответственно. Данная классификация является вспомогательной для того, чтобы оценить тройственность дискурса [4, с. 31].

Понятие «искусствоведческого дискурса» всецело связано с областью, которую данный дискурс описывает — искусство. Искусствоведческий дискурс — база высказываний об искусстве, которые обличаются в речь в рамках искусствоведческих наук в различных текстах и коммуникативных ситуациях. Источником в данном случае выступает художник, а реципиентом — зритель или слушатель [3, с. 160].

Изучение искусствоведческого дискурса требует особого подхода. Принимая во внимание тот факт, что искусство обобщает в себе несколько пространств, таких как вербальное, визуальное и другие, стоит обратить внимание на интегральный подход в понимании дискурса. Кроме того, основную вербализацию и визуализацию искусства осуществляет искусствовед. Таким образом, стоит отметить, что искусствовед

выступает связующим звеном между источником и реципиентом искусства [2, с. 17].

Развитие французского искусства всегда опережало другие страны. С развитием литературы и художественных изящных искусств, французский язык стал пользоваться огромной популярностью за границей. Таким образом, во многих странах он считался языком аристократии. Начало Великой Французской революции (1789–1799) породило огромное число беженцев, которые нашли своё новое место за границей.

Культурная жизнь Франции пользовалась огромным уважением среди развитых стран с начала XVIII века. Соответственно, многочисленные заимствования в английском языке связаны именно с популярностью культуры Франции далеко за пределами страны.

Тема «искусство» не является единственной лексической темой английского языка, в которой существует огромное количество заимствований из французского языка. Следующие сферы употребления также вобрали в себя достаточное количество слов, являющихся заимствованиями: наука, политика, управление, религия, армия и другие. Однако цель данной статьи — изучить искусствоведческий дискурс английского языка. Именно поэтому мы подробно остановимся на заимствованиях из французского языка, относящихся именно к данной сфере употребления.

Слово «art» является одним из самых востребованных заимствований из французского языка. Появление данного слова в английском языке датировано XIV веком.

Первое значение данного слова — «произведение искусства, умение и навык». Позднее данное слово приобрело новое значение, а именно: «мастерство» [5].

«Imagination» берёт свое начало также в XIV веке. Своё современное значение слово получило тогда же и не менялось в течение веков [5].

Французское слово «genre» прочно вошло в английский язык в конце XVIII века. В современной лингвистике данное слово нельзя считать заимствованием, так как одним из критериев данного процесса является грамматическая и фонетическая адаптация. Однако, несмотря на это, французское слово «genre» достаточно часто используется в языке, вытесняя такие слова как «manner» и «style» [5].

«Painter» пришло в английский язык в XIV веке. Сове значение «человек, красящий поверхности краской» приобрело именно тогда же [5].

Самым ярким примером, показывающим грамматическую адаптацию слова, является «garment». Данное слово пришло в английский язык в XIV веке. Образовалось же оно как сокращение от французского слова «garnement» [5].

Слова «gouache» и «apparel» также являются заимствованиями. Однако «gouache» получило другое значение — «клеевая краска», в отличие от исконно французского слова со значением, которое в современном языкознании приравнивается к «акварель». В то время как слово «apparel», будучи глаголом во французском языке, вошло в XIV веке в английский язык

не только как глагол, но и как существительное [5].

Французский язык значительно повлиял на становление английского языка во многих сферах общества. Однако наибольшее влияние французского языка наблюдается именно в искусствоведческом дискурсе. Существует множество причин, объясняющих данные процессы: значительная популярность культурной жизни Франции, процветание французского искусства, в частности, литературы, художественного мастерства и скульптуры. Стоит также отметить, что норманнские завоевания также отразились на лексике английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вьюркова Е. В. Понятие дискурса в лингвистике: формальный и функциональный подходы. — Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». — 2016.
2. Миньяр-Белоручева А. П. Поликодовость искусствоведческого дискурса. — Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — 2017.
3. Олянич А. В. Искусствоведческий дискурс. — Дискурс-Пи. — 2015.
4. Хурматуллин А. К. Понятие дискурса в современной лингвистике. — Учёные записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. — 2009.
5. Этимологический словарь английского языка [Электронный ресурс] — Режим доступа к словарю: www.etymonline.com.

USE OF BORROWINGS FROM THE FRENCH LANGUAGE IN THE ART HISTORICAL DISCOURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE

© 2022 E.K. Sergeeva
North Caucasian federal university
(Stavropol, Russia)

This article provides examples of the use of French words in English. The reasons for this phenomenon are analyzed. The description of the discourse is given. The art history context of the English language is studied. The analysis of the appearance of French terms in this discourse is given.

Keywords: linguistics, discourse, English, French, borrowing.

УДК: 811.133.1.80

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФРАНЦУЗСКИХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ

© 2022 Хайитова Мафтуна Акбаржоновна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена проблеме французских интернационализмов и псевдоинтернационализмов, их лингвокультурному аспекту. Особое внимание уделяется семантическому, фонетико-графическому, функциональному, стилистическому уровням.

Ключевые слова: интернационализмы, псевдоинтернационализмы, заимствования.

В XXI веке процессы общения, взаимопонимания, сотрудничества между народами, урегулирования конфликтов без оружия, преодоления конфронтации и тому подобное играют едва ли не важнейшую роль в жизни людей. И наличие лексики, общей для многих языков и не требующей перевода, значительно облегчает эту работу. Факт существования таких интернациональных языковых единиц, которыми могут быть не только слова, но и, например, префиксы, префиксы, словосочетания, фразеологизмы, метафоры, сравнения и т.д., не вызывает возражений со стороны лингвистов, однако проблема их возникновения, появления в определенном языке, ассимиляции в плане формы и содержания, продолжает интересовать лингвистов.

Считается, что именно лексическая система является наиболее проницаемой для внешних воздействий (так, по данным Ж.Марузо, во французском языке зафиксировано заимствование из более 60 языков мира), что объясняется прежде всего необходимостью номинации новых явлений, объектов, процессов, для которых речь еще не выработала собственный термин и поэтому пользуется на первом этапе иноязычным словом: сравнить, например, сосуществование *computer* и *ordinateur*. Иноязычные слова попадают, как правило, двумя основными путями:

- вследствие непосредственных контактов с другими языками: например, большое количество англицизмов во французском языке и наоборот, почти половина слов английского языка являются словами

французского происхождения (хотя не всеми исследователями этот очевидный факт признается), большое количество французских слов в русском языке и т.д.

- через язык-посредник: так, значительное количество арабских слов, попавших во французский язык в X веке, а позже и в другие языки, пришли через испанский, провансальский, итальянский, например: *sucre, coton, orange, café, jasmin, artichaut, girafe, gazelle*; кстати, как свидетельствует языковедческий анализ, арабский язык тоже стал своеобразным «медиатором» по пути элементов санскрита к языкам Европы; да, русский словарь фиксирует слово как заимствование из французского (например, *альков*), которое в самом французском языке фигурирует как заимствование из арабского через испанский и т.д.

Что касается французского языка, то, прежде всего, следует отметить факт признания учеными его значительного влияния на другие языки, в частности европейского ареала, а значит, большое количество заимствований из французского, которые в основном вошли в состав интернациональной лексики. Простым подтверждением этого факта можно считать примеры интернациональных слов, приводимые учеными, которые в большинстве своем являются словами французского происхождения. Пропитируем, к примеру, проф. М.П. Кочергана: «Интернационализм – слова, распространенные в большинстве языков мира. К примеру: *нация, конституция, биология, институт, декрет, ректор, алгебра, адмирал, ислам, бюро, мораль, политика* и т.д.

Интернациональные слова касаются преимущественно специальной терминологии, различных областей науки и техники» [Кочерган 2002, 234].

Благодаря формированию международного статуса французского языка в XVIII-XIX веках в русский язык попало значительное количество французских слов, принадлежащих к политической, общественной, экономической, финансовой, военной, технической сфер, культуры, искусства, литературы и т.д. Такое количество заимствований из французского языка объясняется значительными политическими, культурными и техническими достижениями Франции, в наше время заимствования из французского языка обусловлены высоким уровнем развития во Франции общественно-политических наук, искусства, литературы и т.д. В частности, к заимствованиям из французского относятся такие группы слов как:

- общественно-политическая терминология (абсолютизм, авантюра, департамент, институт, авторитаризм, альянс, аккредитация),
- финансово-экономическая (банк, баланс, тариф, аванс, акциз, акционер, аккредитив, ажиотаж),
- военная (лейтенант, капитан, маршал, атака, авангард, аллюр, амбразура),
- техническая (шасси, рессора, экипаж, авиатор, авиация, ампер, абразивы, азот),
- мореплавательная (абордаж, флот, капитан, абандон),
- строительства (бульвар, авеню, тротуар, фасад, терраса, аллея, альков),
- из сферы культуры, театра, литературы (роль, артист, балет, интеллигент, авансцена, акварель, ампула, ампи́р, альфонс),
- кулинарии и напитков (оливье, винегрет, десерт, гарнир, абсент, шампанское, коньяк), - названия одежды (костюм, вуаль, блуза, галстук, пальто),
- названия предметов быта (абажур, диван, люстра, альбом, ажур, аксессуар, амулет), - названия косметики и женских украшений (мода, пудра, парфюм, браслет, бриллиант),

- многочисленные термины, в том числе и филологические (аспект, адрес, антоним, аноним, анкета, анестезия, акушерство, автомобиль, аспирант, атмосфера, эпитет, эпилог, энциклопедия), - философские, этические, психологические понятия (альтруизм, атеизм, адюльтер, азарт, азур, академизм) и т.д.

Интересен факт, что «внутренняя форма» слова, его этимология часто терялись, например, *éclair* («молния») → эклер, *lieutenant* («удерживающий место», XIII в.) → лейтенант, *Silhouette* (имя французского министра финансов) → силуэт, *maréchal* («конюх, слуга, заботящийся конями») → маршал и т.д.

Утрата «внутренней формы» приводит к потере мотивации иноязычного слова, а значит, иногда к его неправильной интерпретации носителями других языков и к появлению так называемых «псевдо-интернационализмов», которые уже не помогают, а мешают общению и объяснению: да, фр. *plafond* означает «потолок», а не «плафон», хотя наличие суффикса «он» говорит о его французском происхождении в русском языке; фр. *journal* означает «газета», а не «журнал», поскольку происходит от слова *jour* («день»), то есть «то, что должно выходить каждый день». Еще несколько примеров: *trace* («след») – укр. трасса, *fontaine* («колодец, источник») – фонтан, *parole* («речь, слова») – пароль, *journal* («газета») – журнал, *binocle* («пенсне») – бинокль, *tablette* («плитка шоколада») – таблетка, *baton* («палка») – батон, *estafette* («гонiec») – эстафета.

Интересным моментом является, по нашему мнению, наличие «общих» слов для французского и русского языков, отсутствующих в русском языке, например:

- cravate* – галстук – галстук, *serviette* – салфетка – полотенце,
- valise* – чемодан – чемодан, *cathédrale* – кафедра – собор,
- perruque* – парик – парик, *parasol* – зонтик – зонтик,
- perle* – жемчуг – жемчуг, *mur* – кладка – стена, забор,
- forteresse* – крепость – крепость,
- sucre* – сахар – сахар,

torture – пытки – пытки, *tomate* – томат – помидор,

moulin – мельница – мельница, *couleur* – цвет – цвет и т.д.

Отметим, что при заимствовании и даже интернационализации слово может сохранять свою социокультурную коннотацию. Среди таких «французских» маркеров можно выделить:

© сочетание звуков [ya] (будуар, троуар),

- [ан] перед согласными (антракт, баланс, аванс),

- суффиксы -он, -аж, -ант, -анс, -эр (бульон, экипаж, лейтенант, реверанс, сапер) [Бондарь 2006, 257].

Характерными при заимствовании из французского являются:

- чередование гласных: е/и: *sel* – соль, е/а: *parlement* – парламент, о/у: *somme* – сумма, ю/у: *culture* – культура, - чередование согласных: д/т: *salade* – салат, г/к: *dragon* – дракон, р/л: *sabre* – сабля, с/ц: *scène* – сцена, ф/у: *actif* – актив, б/у: *symbole* – символ, н/м: *confort* – комфорт, - появление окончания или конечной согласной произносимой: *ferme* – ферма, *isométrie* – изометрия, *drap* – драп, *tabac* – табак, *cravate* – галстук,

- появление дополнительного звука или буквы (при написании): *avocat* – адвокат, *amiral* – адмирал, *objet* – объект,

- частотные удвоения или их отсутствие, в частности в русском языке: *classe* – класс, *effet* – эффект, *omelette* – омлет, *opérette* – оперетта,

- наблюдаются также расхождение написания словом или словосочетанием: *maître d'hôtel* – метрдотель, *chef d'œuvre* – шедевр, *avant-garde* – авангард.

Часто, при заимствовании из французского, наблюдается изменение грамматических признаков слова, в частности, рода или числа: *étape* (f) – этап (ч.р.), *drame* (m) – драма (ж.р.), *méthode* (f) – метод (ч.г.), *grippe* (f) – грипп (ч.г.), *système* (m) – система (ж.г.), *mathématiques* (pl) – математика (одн.).

Относительно изменений в семантике слова, которые могут привести к появлению

«псевдо-интернационализма», можно назвать прежде всего следующие:

- при переходе из одного языка в другой полисемическое слово, как правило, не сохраняет всех своих значений: фр. «*audience*» имеет много значений («внимание», «выслушивание», «публика», «круг слушателей», «судебное заседание» и т.п.), заимствованное «аудиенция» означает только «прием»,

- слово заимствуется у большинства своих значений, однако в определенном контексте заменяется своим синонимом, при заимствовании этот синоним не используется: *numéro* отвечает «номеру» в большинстве своих значений, однако для обозначения номера в отеле у французов используется другая лексема – *chambre*,

- при заимствовании слово может менять свою стилистическую окраску, т.е. применения же его русского ответчика «гетто» в такой ситуации просто невозможно, или «*voyage*» и «вояж» президента,

- к коннотативным различиям можно также отнести различие значения актуального / устаревшего типа *estrade* / эстрада, определенную проблему представляют собой расхождение слова общего и профессионального, терминологического: терапевт – *médecin général (thérapeute)*, спортсмен – *sportif (sportsman)*, малярия – *paludisme (malaria)*,

- некоторые интернационализмы, сохраняя ту же денотацию и коннотацию, могут иметь разную дистрибуцию: например, *à l'étape actuelle* или *réaliser un plan* лучше перевести не как «актуальный этап», а «современный», соответственно, не «реализовать план», а «выполнять» и т.п.; соответственно, русский язык может использовать французское слово в выражениях, где сами французы его не употребляют: например, «*original*» («оригинал») не используется в выражении «читать в оригинале», говорят «*lire dans le texte*», слово «*panique*» («паника») не используется в выражении «впадать в панику», говорят «*s'affoler*» и т.д.

- некоторые выражения, связанные с мифологией, историей, религией, которые через калькирование имеют соответствия в разных языках, могут носить книжный ха-

рактен и широко не использоваться или иметь собственные эквиваленты в определенном языке: так, античное выражение «*aux calendes grecques*» («к греческим календулам») имеет собственно французский аналог «*à la Saint-Sauvignon*» и русский «отложить в длинный ящик»,

- добавим также, что иногда известные в мире интернационализм-названия распространенных товаров, например, могут иметь неблагозвучные ассоциации в определенном языке-реципиенте, что требует изменения или корректировки фонетической формы: *kaki* – хурма; общеизвестен факт замены «кока-колы» на «коку-коле» в китайском языке, то есть «кусай головастик» на «счастье во рту».

Итак, судя по всему, вышесказанному, можно сделать вывод о том, что существует необходимость более четкого определения такого явления, как интернационализмы и псевдо-интернационализмы, поскольку их понимание как слов, наблюдаемых в большинстве языков мира и касающихся научной и технической терминологии, является недостаточным и устаревшим. На сегодняшний день ученые пытаются учесть новые аспекты, в частности лингвокультурный. Широко обсуждаются

проблемы использования интернационализмов и злоупотребления ими [Пономарев 2001]: «паблик рилейшнз» или «связи с общественностью», «менеджер» или «руководитель», «инвестиции» или «вложения капитала», «саммит» или «встреча на самом высоком уровне» и т.д. Результаты такого труда будут способствовать более глубокому пониманию языков, их типологии, переводческому анализу. Появление значительного количества интернационализмов в конце XX – начале XXI веков, что связано с процессами интернационализации и глобализации, разумеется, требует внимания, анализа и серьезного осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарь О.И. и другие. Современный русский язык / Бондарь Александр Иванович. – Киев: Академия, 2006. – 368 с.
2. Кочерган М.П. Введение в языкознание / Михаил Петрович Кочерган. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
3. Пономарев Е.Д. Культура слова. Мовностилистические советы / Пономарев Александр Данилович. – М.: Лыбидь, 2001. – 240 с.

LINGUOCULTURAL ASPECT OF FRENCH INTERNATIONALISMS

© 2022 M.A. Khayitova

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

The article deals with the phenomena of internationalism and his linguistic and cultural aspect. Also, the article deals with the process of appearance of false internationalism.

Keywords: *internationalism, false internationalism, adoption.*

УДК: 811.581.19

ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЭТИКЕТА

© 2022 Цыденжапова Баирма Нимаевна, студент
© 2022 Соктеева Оксана Цыренжаповна, к.п.н. доцент
Забайкальского государственного университета
(Чита, Россия)

Осознанность о степени глубины связи тех или иных переводных эквивалентов играет важную роль в изучении определенных коннотаций, присутствующих в иностранном языке, а также для понимания сути высказывания в их этимологическом значении. Речевой этикет в свою очередь во многом связан с психологией коммуникантов. Система языкового выражения в китайском языке принимается в соответствии с социальными ролями общающихся, так как система отражает традиции, нормы общения и регулирует правила речевого поведения.

Ключевые слова: Китай, китайская нация, национальная психология, китайский этикет, языковое выражение, нравственность, добродетель.

Работы многих выдающихся ученых в направлении социальной и культурной связи языка концентрируются на определении значения, выражается это в идее о том, что слово обладает, прежде всего, номинативной функцией и поэтому в семантике содержится и сохраняется некоторая «экстралингвистическая» информация, которая передает особенности культуры, отражающиеся в языке. Итак, можно сказать, что именно посредством семантики определяется обусловленность лексических единиц с «фоновой информацией».

Н. Г. Комлев стал первым лингвистом в России, который открыл термин культурно-исторического компонента значения в лингвистику. Его главная мысль в том, что: «слово, отражающее предмет или явление действительности определенного социума не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, ассоциирующийся с этим словом. Поэтому в семантике слова должен содержаться некоторый компонент, фиксирующий именно данный социальный фон, в котором слово существует» [2].

Например, в китайском языке культурная и историческая информация заключена во внешнем выражении языка. Образ иероглифов содержит большое количество «фоновых сведений», это и есть то важное языковое свойство, которое составляет основу коммуникативного акта. Итак, можно сказать, что аккумулятивная функция спо-

собствует взаимопониманию в межкультурном общении. Язык закрепляет культурные, исторические данные через лексику и грамматику и несет эту информацию следующим поколениям.

Лексика является ярким примером проявления кумулятивной функции, потому что только лексика служит проводником к внешним явлениям и предметам. Лексическая система главным образом выражается факторами окружающей действительности и социальными факторами. Чаще всего, лексика выражает национальную психологию, быт и социальную жизнь народа. Появление различного рода лексических единиц обуславливается определенной потребностью.

Фразеологический уровень наиболее ярко отражает историко-культурологические особенности языка. Бесчисленное количество афоризмов пословиц, поговорок, идиом могут познакомить нас с национальными чертами, образом жизни, обычаями, традициями, которые давно устарели.

Итак, можно сделать вывод о том, что некоторые языковые единицы совершенно точно попадают под влияние социальных и культурных факторов, в некоторых же это видно менее отчетливо. В этой связи центром фразеологических единиц являются национальная и культурная специфика, а имена собственные носят дополнительный ассоциативный характер.

Лишь экстралингвистическая обусловленность дает полное представление о языке и культуре изучаемого языка. Поэтому, через культурные, психологические и религиозные особенности народа, его национальный менталитет, традиции и обычаи глубоко познаются такие лингвистические категории как лексика, грамматика, фонетика и др.

Ошибочное восприятие эмоций и намерений между участниками межкультурного общения довольно распространенное явление. Правильное понимание и восприятие собеседника обеспечивает не только знание языка, но и вербальные и невербальные особенности поведения народа, его социальную и культурную специфику.

Согласно многим научным трудам, китайцы предрасположены в большей степени к абстрактному мышлению. Более того, утверждается, что зрительное восприятие у китайцев наиболее развито, а также то, что анализ мыслей в китайском мышлении зависит от определенных фактов и примеров. Все это ведет к тому, что их меньше всего интересуют общие понятия. Китайское мышление отличается необычайной логичностью, что отражается и в языке.

Подтверждением к вышесказанным словам может быть глагол «нести»: 拿来(去) nálai (qu) (захватывать с собой); 带来(去) dàilai(qu); (в руках, на весу) 提 tí; 背 bēi (на спине); 扛 káng (на плече); 抱 bào (на руках); 抬 tái (вместе с кем-либо); 担 dān (на коромысле). Данный глагол в китайском языке конкретизируется и выбор того или иного глагола может значительно повлиять на смысл целого предложения, поэтому необходимо быть внимательным к тому, какой именно глагол использовать. Или же, наоборот, в китайском языке отсутствуют некоторые абстрактные глаголы, такие как, к примеру, 吱吱响 (zhīzhī xiǎng) «скрипеть», 咯吱咯吱响 (gēzhīgēzhīxiǎng) «хрустеть», 沙沙地响 (shāshāde xiǎng) «шелестеть», поэтому подобные глаголы передаются с помощью звукоподражания. И все же, нельзя категорично отрицать наличие универсалий в китайском языке.

К примеру, если мы возьмем слово «реки», то иероглиф 河 (hé) будет основной

морфемой, к которой будут прикреплены определенные дополнения. Иначе говоря, конкретизирующая информация первого иероглифа содержится во втором, поясняющем иероглифе. В китайском языке отсутствуют и такие грамматические категории как род и вид, поэтому при изучении русского языка китайцы сталкиваются с трудностями непонимания отличий между этими категориями.

Китайский ученый Сян Туйцзе считал, что «в китайской культуре изначально не очень обращалось внимание на объективную истину, как таковую, а преследовались идеи конкретного способа» самосовершенствования, управления государством и умиротворения Поднебесной, придавалось значение собственному совершенству, т. е. совершенству этики, морали искусства. На европейца китайская философия, как и поэзия, производят впечатления отрывочности, бессвязности. А на китайца действует каждый иероглиф, как огненная стрела, все они в стихотворных строках вместе и по отдельности создают цельный образ. Другими словами, продукты китайской культуры оказывают прямое воздействие на душу китайца, почти на уровне чувственности, на уровне чувственного познания» [3].

В вопросах китайского этикета целесообразно в первую очередь коснуться вопроса национальной этики. Этика как философская наука, формирующая моральные принципы и нормы поведения, играет ключевую роль в китайском менталитете.

Говоря о китайской этике, нельзя обойти такое понятие, как 美德 (měidé) «высокая добродетель» (нравственность). В Китае даже вышла книга, в которой в качестве примера приведены 800 изречений и афоризмов на тему «высокой добродетели» 美德 (měidé) [4].

Например, такие афоризмы как 知人者智, 知己者明 (zhīrénzhězhì, zhījǐzhěmíng) — знающий других людей всего-навсего умен, знающий себя — истинно мудр (прозорлив); 己所不欲, 勿施于人 (jǐsuǒbùyù, wùshīyú rén) не делай другим того, чего себе не желаешь; чего себе не хочешь, того другим не делай; 轻诺寡信 (qīngnuòguǎxìn) лёг-

кими обещаниями подрывать доверие; 知耻近乎勇 (zhīchǐjìnhyǒng) осознание того, что является постыдным, сродни мужеству, дают четкое представление о китайской национальной этике.

Вэй Чжэнтун в статье «Анализ идеального характера в традиционном Китае» выражает суть понятия 中庸 (zhōngyōng) «золотая середина» как «поведение, при котором следует придерживаться осторожности и осмотрительности. 中庸 (zhōngyōng) — это критерий, по которому можно отличить благородного мужа от простолюдина (君子和小人 jūnzǐ hé xiǎorén). 中庸 (zhōngyōng) существует сам по себе, он ни на что не опирается, это живой, необходимый человеку труднодостижимый идеал» [1].

Традиционные моральные ценности включают в себя преданность (见利思义 (jiànlìsīyì) — не пренебрегать своим долгом ради выгоды; 临忠不忘国, 忠也 (línzhōngbùwàngguó, zhōngyě) — не забывать о государстве в бедственный момент называется преданностью), верности (疾风知劲草 jífēngzhījīngcǎo) — при сильном ветре (познаётся) стойкая трава, обр. испытание бедой — лучшая проверка, справедливость (其身正, 不令而行 qíshēnzhèng, bùlìngérxíng) — если правитель справедлив, то ему будут подчиняться и без принуждения; 少壮不努力, 老大徒伤悲 (shǎozhuàngbùnǔlì, lǎodàtúshāngbēi) — не будешь учиться смолоду, пожалеешь в старости; тот, кто в молодости не прилежен, будет каяться в старости) и т. д. Итак, можно сказать, что все рассмотренные выше качества направлены на объединение нации — общая выгода превыше всего.

В ходе истории моральные ценности, хотя и с некоторыми изменениями, по-прежнему не утрачивают своего значения. Китайские ученые установили десять важных качеств высокой нравственности и добродетели как образец для подражания:

1. 仁爱孝悌 (rén'àixiàotì) — гуманность, человеколюбие, почитание родителей и уважение младшим братом старшего.

Это наиболее характерная черта традиционной добродетели китайской нации. Суть «仁» (rén) — любить и уважать людей, заботиться о людях и сочувствовать людям. Сущность «仁» (rén) состоит из трех главных концепций 孝悌 (xiàotì) — преданность родителям и старшим братьям, 父慈子孝 (fùcízǐxiào) — у любящих родителей почтительные дети, 兄友弟恭 (xiōngyǒudìgōng) — старший брат должен быть добрым, а младший — почтительным, формирующие прочные и гармоничные семейные отношения, что также играет важную роль в китайском обществе. Когда 孝悌 (xiàotì) распространяется в общество, возникает так называемая доктрина преданности и великодушия (忠恕之道 zhōngshùzhīdào). Основными постулатами которых являются: 己立立人, 己达达人 (jǐlìlìrén, jǐdádárén) — следующий гуманности станет тем, кем хотел, добьется того, к чему стремился, 己所不欲, 勿施于人 (jǐsuǒbùyù, wùshīyú rén) — не делай другим того, чего себе не желаешь; чего себе не хочешь, того другим не делай. Отсюда и пошли изречения китайских философов: 四海之内皆兄弟 (sìhǎizhīnèi jiē xiōngdì) — между четырьмя морями все люди — братья и 老吾老以及人之老, 幼吾幼以及人之幼 (lǎowǔlǎoyǐjírénzhīlǎo, yòuwǔyòuyǐjírénzhīyòu) — уважать своих стариков, а также стариков других людей, относиться ласково к своим детям и детям других людей.

2. 谦和好礼 (qiānhéhǎolǐ) — приветливость и церемонность «礼教» (lǐjiào) как символ нравственного воспитания и культуры, этикета, вежливости, церемониала выражает традиционные добродетели китайцев. Посредством «礼» (lǐ), ограничивающее поведение людей и возвращающее личность благородного человека, постепенно формируется традиционное добродетель китайской нации, которая заключается в вежливости и соблюдении этикета. «谦» (qiān) есть скромность и уступчивость, которая выражается в межличностных отношениях перед лицом чести, интересов и взаимного уважения, в то время как «和» (hé) — это согласие, мир, гармония, прояв-

ляющаяся в межличностных отношениях. Следовательно, «中和» (zhōnghé) — «золотая середина», «гармония» стала высшим моральным качеством, к которому стремятся люди, а «和» (hé) считается важнейшим качеством благородного человека.

3. 诚信之报 (chéngxìnzhībào) — искренность и воздаяние за оказанную милость.

Традиционные моральные качества в Китае включают в себя веру в добро, китайцы придают большое значение «诚» (qiān) и «信» (xìn) «искренности» и «веры» в своих моральных представлениях. Основное значение слова «诚» (qiān) — быть искренним с самим собой и со своей природой. «诚者天之道也, 思诚者人之道也» (chéngzhětiānzhīdào yě, sīchéngzhěréndāozhīdào yě) «Искренность — это путь Неба, а размышления об искренности — это путь людей». Основываясь на «诚» (qiān), китайцы сформировали много добродетелей, связанных с честью, искренностью по отношению к другим, верности делу и стремлению к внутренней искренности. Конфуций сказал: «человек без веры не знает своих возможностей», основной смысл «信» (xìn) «веры» состоит в том, что слова должны быть верны, а поступки — результативны (言必信, 行必果 yánbìxìn, xíngbìguǒ). «报» (bào) является важной частью морального сознания китайского народа. Это еще одно традиционная добродетель китайской нации. «滴水之恩, 当涌泉相报» (dīshuǐzhīēn, dāngyǒngquánxiāngbào) — За оказанную малую милость надо воздавать многократно.

4. 精忠爱国 (jīngzhōng àiguó) — верность и патриотизм. За время долгого существования и развития нации, китайцы постепенно укрепили и углубили свои патриотические чувства по отношению к Родине. В китайской этике патриотизм всегда считался «основой» государства: 临忠不忘国, 忠也 (línzhōngbùwàngguó, zhōngyě) — не забывать о государстве в бедственный момент называется верностью (преданно-

стью). Морально-ценностная сторона оказала долгосрочное влияние на историю Китая и сыграла важную роль в формировании китайской нации.

5. 克己奉公 (kèjǐfènggōng) — преодоление собственных желаний во имя общества. Китайские традиции культивировали коллективный дух из-за семейной социальной структуры и традиционных ритуалов. Государственные интересы ставятся выше всего, являются отражением важности коллективных ценностей. Все те, кто продает Родину ради личной славы (卖国求荣 mài guó qiú róng), навсегда возлагаются на позорную книгу истории. Семейный коллективизм — это еще одно проявление традиционной этики, которая ценит коллективные ценности. В патриархальной системе семья является гарантией реализации личных ценностей, поэтому интересы личности могут быть реализованы только путем защиты интересов семьи. Но китайская этика не совсем против частных интересов, ключ в том, чтобы понять, является ли она этической.

6. 修己慎独 (xiūjǐshèndú) — совершенствовать себя и быть критичным. Традиционная китайская этика подчеркивает доброту, изначально заложенную в человеческой природе. Конфуций считает, что самосовершенствование является основополагающим. Большое внимание уделяется такому виду самосовершенствования, который акцентирует внимание на самодисциплине и независимости для сохранения человеческих отношений и общего порядка, основополагающим принципом является «求诸己» (qiúzhūjǐ) «искать вину в себе», то есть винить и быть строгим к себе, и относиться снисходительно к другим, то есть требовать многого от себя и малого от других «躬自厚而薄责于人» (gōngzìhòuérbáozéyú rén). Традиция самосовершенствования для сохранения морального облика культивирует нравственное сознание и инициативность китайской нации, чтобы воспитать людей с благородными качествами.

7. 见利思义 (jiànlìsīyì) — при выгоде думать о справедливости. Связь между

справедливостью и прибылью 义利(yìlì) воплощает ценностную ориентацию китайской этики. Справедливость 义(yì) относится к этическим нормам, отражающим общественные интересы общества, в то время как выгода 利(lì) обычно относится к личным интересам и достижениям. Конфуций утверждал, что люди должны стремиться к справедливости, вносить большой вклад в общество, а также учитывать общественные и ограничивать личные интересы: «不义而富且贵, 於我如浮云» (bùyìérfùqiěguì, yúwǒrúfúyún) «Богатство и знатность, полученные нечестно, для меня подобны облакам, плывущим по небу»; «君子喻于义, 小人喻于利» (jūnzǐ yùyúyì, xiǎorényùyúlì) «Благородный муж знает только долг, низкий человек знает только выгоду. Основная мысль традиционной системы ценностей заключается в том, что справедливость — на первом месте, а выгода — на втором. В этической практике представление о справедливости и выгоде сублимировалось в благородное моральное состояние китайской нации: 杀身成仁(shāshēnchéng rén) жертвовать собой во имя великого дела; 舍生取义(shěshēngqǔyì) жертвовать жизнью во имя долга.

8. 勤俭廉正(qínjiǎnliánzhèng) — трудолюбие и бережливость, бескорыстие. Китайский народ всегда был известен своим трудолюбием и бережливостью, бескорыстием, это выражается и в языке: 粒粒皆辛苦(lìlìjiēxīnkǔ) — собрать по крупицам что-либо, кропотливо трудиться.

Конфуций выдвинул пять конфуцианских добродетелей: умеренность, доброта, корректность, воздержанность и скромность («温良恭俭让» wēnliáng gōngjiǎnràng) в качестве важного морального требования, подчеркивая усердие и бережливость китайцев. Ла-о-Цзы считал, что в жизни существует «три сокровища»: любовь 慈爱(cí'ài), трудолюбие и бережливость 勤俭(qínjiǎn), скромность 谦让(qiānràng). По мнению Мо-Цзы, если четыре устоя государства не распространя-

ются — государство идет к гибели (四维不张, 国乃灭亡 sìwéibùzhāng, guónǎimièwáng). «Этикет, чувство долга, бескорыстие и чувство стыда — таковы четыре устоя государства» (礼义廉耻, 国之四维 lǐyìliánchǐ, guózhīsìwéi). Эти мысли о добросовестности и усердии стали общей ценностной ориентацией китайской нации в долгом историческом развитии и сформировали общую этику китайцев. Причина, по которой китайская нация может продолжать развиваться в различных сложных условиях, неотделима от обладания этими добродетелями.

9. 笃实宽厚(dǔshíkuānhòu) — искренность, надежность, щедрость. Сельское хозяйство является жизненно важной отраслью в Китае, который сыграл важную роль в формировании простого и неприхотливого характера китайцев. Исходя из этого, традиционная китайская этика сформировала множество норм и добродетелей, которые принимают «искренность» («实» shí) в качестве стандарта ценностей, таких как честность (老实lǎoshí), стремление к реальности (求实qiúshí), искренность (诚实chéngshí), преданность (忠实zhōngshí), постоянность (踏实tāshí), сформировав тем самым дух трудолюбия. Общаясь с людьми, китайская нация всегда относилась к щедрости как к добродетели, проявляя строгость к самодисциплине, относясь к другим щедро, подталкивая себя и других. В отношениях между людьми китайцы используют принцип «ставить себя на место других» («将心比心» jiāngxīnbǐxīn) для достижения гармонии. Китайцы проявляют интерес к людям, обладающим высокими моральными качествами, великодушием (宽厚大度kuānhòudàdù), снисходительностью(宽宏大量kuān-hóngdàliàng), уважением по отношению к пожилым людям (忠厚长者zhōnghòuzhǎngzhě). Данная добродетель сформировала подлинный и всеобъемлющий характер китайского национального духа, позволяя китайской нации как

большой семье жить в гармонии и продолжать непрерывную национальную историю.

10. 勇毅力行 (yǒngyìlìxíng) — храбрость, воля, энергичность в действиях. Конфуций рассматривает мудрость 智(zhì), гуманность 仁(rén), мужество 勇(yǒng) как три превосходных качества 三达德(sāndádé). Мэн-Цзы же считал, что для достижения «непроницательности» в саморазвитии, то есть состояния, в котором моральные убеждения не поколеблены потерей интереса или выгоды, нужно обладать мужеством. Он делит мужество на три типа: физическое мужество 血气之勇(xuèqìzhīyǒng), мужество духа 意气之勇(yìqì zhīyǒng), мужество твердо отстаивать моральные убеждения «大勇» (dàyǒng). Мэн-Цзы особо подчеркнул третий тип мужества. Он считал, что «жертвовать собой во имя великого дела» 杀身成仁(shāshēnchéng rén), «жертвовать жизнью во имя долга» 舍生取义(shěshēngqǔyì) — это и есть «大勇» (dàyǒng). Упорство 毅(yì) заключается в том, чтобы твердо придерживаться соблюдения этических норм. Выдающимся проявлением добродетели упорства является сохранении этической целостности и благородных чувств. Для того, чтобы проявлять гуманность и справедливость необходимо придерживаться прин-

ципа «力行近乎仁» (lìxíngjìn hū rén) «энергичные поступки близки к гуманности»; «君子欲讷于言而敏于行»

(jūnzǐ yù nè yú yán ér mǐn yú xíng) «благородный муж стремится быть медлительным в словах, но эффективным в делах» — эти высказывания подчеркивают влияние «力行» (lìxíng) на моральное совершенствование.

Итак, говоря о языковом выражении китайского этикета важно отметить моральные принципы и нормы поведения китайцев, что четко отражают вышеописанные десять добродетелей. Указанные примеры отражают влияние социальных и культурных факторов, сформировавшихся с течением истории данного народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вэй Чжэнтун. Анализ идеального характера в традиционном Китае — Тайбэй, 1974.
2. Комлев Н. Г. О культурном компоненте лексического значения — Вестник Московского университета. Филология, 1966.
3. Сян Туйцзе. Исследование китайского национального характера — Тайбэй, 1993.
4. 李乾夫, 李鸿昌, 杨更兴, 杨增发. 中国传统文化概论 — 云南大学出版社, 2015.

LINGUISTIC EXPRESSION OF CHINESE ETIQUETTE

© 2022 B.N. Tsydenzhapova, O.T. Soktoeva

Transbaikal state university (Chita, Russia)

Awareness of the degree of depth of connection of certain translation equivalents plays an important role in the study of certain connotations present in a foreign language, as well as in understanding the essence of the statement in their etymological meaning. Speech etiquette, in turn, is largely related to the psychology of communicants. The system of linguistic expression in Chinese is adopted in accordance with the social roles of the communicants, as the system reflects the traditions, norms of communication and regulates the rules of speech behavior.

Keywords: China, Chinese nation, national psychology, Chinese etiquette, linguistic expression, morality, virtue.

УДК: 372.881

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА СПбГАСУ

© 2022 Задонская Галина Александровна

к.ф.н, доцент Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета (Санкт-Петербург, Россия)

Статья анализирует динамику развития научно-методических исследований кафедры русского языка СПбГАСУ, ее корреляцию с поисками описания системы русского языка для его эффективного усвоения иностранными студентами; указывает на расширение поля исследований в связи с изменениями контингента учащихся; определяет связь научнометодической работы с новыми образовательными стандартами и сменой научной парадигмы в лингвистике; подчеркивает практическую значимость научных исследований, направленную на формирование языковой поликультурной профессиональной личности студента СПбГАСУ.

Ключевые слова: научно-методические исследования, динамика развития, русский язык как иностранный, формирование языковой поликультурной профессиональной личности.

Научно-методическая деятельность кафедры русского языка начинается с момента ее возникновения как секции русского языка при кафедре иностранных языков в 1946 году с появлением первых иностранных учащихся из Монголии, Венгрии, Румынии. В 50-ые годы за счет граждан КНР количество иностранных учащихся СПбГАСУ (ЛИСИ) увеличивается до 100, и с 1955 года кафедра русского языка начинает свое самостоятельное существование.

В этот период отечественной лингвистикой еще только разрабатывается коммуникативно-функциональная стратегия преподавания русского языка как иностранного и в своей методической работе кафедра использует общие принципы и формы преподавания иностранных языков.

Задачи кафедры, как и ее научно-методические интересы, определялись необходимостью обучения иностранных учащихся коммуникативным навыкам во всех видах речевой деятельности, при этом доминирующее положение занимала профессиональная сфера общения. Кроме того, Санкт-Петербург – Ленинград – город уникальной истории и архитектуры – позволял и обязывал знакомить учащихся в аспекте страноведения с культурой и историей нашей страны. В поле внимания преподавания оставалась и русская литература; она

всегда рассматривается не только как часть культуры, но и как необходимая составляющая знания русского языка, которое, по мнению академика Л. В. Щербы, определяется в том числе «километрами» прочитанных книг.

Период с 1955 по 70-ые годы характеризуется в лингвометодике поисками новых подходов в описании русского языка для оптимизации его усвоения иностранными учащимися. Особое внимание было обращено на функционирование языковых единиц всех уровней в их стилистически дифференцированном речевом проявлении.

Кафедра русского языка ЛИСИ приступает к разработке темы «Научный стиль речи», предыдущие исследования которого носили лишь общий характер; необходимо было выявить специфику лексико-грамматических явлений, проявляющихся в дисциплинах конкретной профессиональной области. Практические результаты обобщались в статьях, обсуждались на ежегодных научных конференциях, в том числе в ЛИСИ, и, безусловно, имели практическое значение, так как ложились в основу издаваемых методических пособий по развитию всех видов речевой деятельности на материале языка строительных и архитектурных специальностей.

Расширение круга научных и методических исследований кафедры определялось в известной степени и изменениями контингента студентов, обучающихся в СПбГАСУ.

Так, с 1970 года в течение более чем 20 лет на кафедре ежегодно проводились летние двухмесячные курсы русского языка для студентов-переводчиков и других граждан Финляндии, что потребовало создания методических пособий для проведения курсов по Петербургу и пригородам, музеям; разработки динамично развивающихся программ, отвечающих конкретным интересам слушателей. Более глубоким исследованиям в области сопоставительной грамматики, фонетики и других уровней языка объясняется также поступление на заочную форму обучения студентов-строителей из Болгарии, для которых русский язык также стал языком профессионального и межкультурного общения, поскольку их работа проходила на территории Российской Федерации.

Высокий уровень и практическая эффективность научно-методических исследований обеспечивались и квалификацией преподавателей, большинство которых – выпускники филологического факультета ЛГУ (СПбГУ) со специализацией русский язык как иностранный, и работой в университетах таких стран, как Франция, Финляндия, Италия, Монголия, Индия, Куба, Югославия, Чехословакия. В течение десяти лет на кафедре было защищено 6 кандидатских диссертаций, что явилось результатом глубокого изучения актуальных лингвистических и методических проблем преподавания русского языка как иностранного в нефилологических вузах.

После 1990 года по программе дополнительного образования при кафедре было создано Подготовительное отделение для иностранных граждан с нулевым знанием русского языка, что стало основанием для изучения и поиска эффективных способов презентации языкового материала при обучении грамматике и всем видам речевой деятельности этой категории учащихся.

Динамичные изменения современного русского языка, иные условия его су-

ществования в интернет-пространстве, уменьшение часов на преподавание литературы и языка в школьных программах, снижение контроля со стороны государства и другие причины привели к падению общей речевой культуры носителей русского языка. Известный лингвист М. Кронгауз определил ситуацию названием своей книги «Русский язык на грани нервного срыва» [1].

Такое состояние языка, а также введение в 2000 году нового образовательного стандарта определили необходимость совершенствования коммуникативной, культурной, профессионально-речевой компетенций русскоговорящих студентов. Кафедра включилась в исследования, необходимые для составления программ по новому курсу – «русский язык и культура речи» в технических вузах, а также в создание для него научно-методического комплекса, который должен был способствовать формированию языковой и речевой профессиональной личности строителя, архитектора, выпускника нашего университета.

Таким образом, сложилось два основных направления в научно-исследовательской работе кафедры, что соответствует ее задачам и читаемым на ней дисциплинам: теоретические и методические проблемы преподавания русского языка как иностранного и русский язык и культура речи в техническом вузе. Основными целями исследований являются:

- формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции учащихся, обеспечивающей логическую связь с изучением других профессионально ориентированных дисциплин;
- формирование и развитие навыков нормативного использования русского языка в его функциональных разновидностях;
- повышение общей речевой культуры будущих специалистов, необходимой для решения задач в разных сферах общения.

О конкретных результатах исследований только за последние годы свидетельствуют следующие факты:

1. Создан систематизированный корпус лингвистических особенностей текстов разного стилового функционирования, отражающий состояние современного русского языка; выявлены текстовые потенции, способствующие формированию языковых и речевых компетенций студентов СПбГАСУ.

2. Определены базовые языковые и речевые компетенции по дисциплинам «русский язык как иностранный» и «русский язык и культура речи» для студентов СПбГАСУ. На их основе составлены тематические планы по указанным курсам, учитывающие современные интерактивные формы работы с использованием интернет-ресурсов и дистанционных форм обучения (программа MOODLE).

3. Разработаны комплексы оценочных средств, обеспечивающих поэтапный контроль знаний студентов по всем разделам дисциплин кафедры.

4. По результатам научно-методических исследований и участия в международных конференциях симпозиумах, конгрессах работающими в настоящее время

преподавателями кафедры опубликовано более 300 статей и учебно-методических пособий.

Смена научной парадигмы в лингвистике, понимание когнитивно-коммуникативного значения текста и дискурса в дальнейшем изучении языковых явлений всех уровней определили проблематику научно-исследовательской работы кафедры на ближайшие годы.

Сочетание традиций и инноваций в этом процессе заключается в том, что в центре внимания остается студент-архитектор, строитель, а задачей – повышение уровня образовательной среды для формирования поликультурной языковой профессиональной личности, решающей любые коммуникативные задачи, способной к саморазвитию и самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур. 2008.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE, SPBGASU

© 2022 G.A. Zadonskaya

Saint Petersburg state university of architecture and civil engineering (Saint Petersburg, Russia)

The article analyzes the dynamics of the development of scientific and methodological re-search of the Russian Language Department of SPbGASU, its correlation with the search for a description of the Russian language system for its effective assimilation by foreign students; indicates the expansion of the field of research in connection with changes in the enrollment of students; determines the relationship of scientific and methodological work with new educational standards and the replacement of the scientific paradigm in linguistics; emphasizes the practical importance of scientific research aimed at the formation of a language multicultural professional personality student SPbGASU.

Keywords: *scientific and methodical research, dynamics of development, Russian as a foreign language, formation of a language multicultural professional personality.*

УДК: 811.133.1.80

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ ФРАНЦУЗСКИХ ПРЕЗИДЕНТОВ ПЯТОЙ РЕСПУБЛИКИ

© 2022 Назарова Озода Шавкатовна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

В данной статье речь идет об особенностях политического дискурса президентов Франции Пятой республики. Предлагается краткий компаративный анализ стилистической специфики дискурсов первых трех президентов, учитывая жанровые характеристики выступлений.

Ключевые слова: президентский дискурс, политическая риторика, Франция Пятой республики, медиатизированный политический дискурс, жанры политических выступлений.

В последние годы взгляды на роль языка в политике стремительно изменились. В современном демократическом обществе политический дискурс имеет важнейшее значение в построении имиджа политика, ведь если еще 100 лет назад рядовой гражданин мог и не догадываться, как выглядит и разговаривает глава его государства, то в настоящее время такая ситуация кажется невероятной. Речи в политике отводится роль одного из мощнейших средств воздействия на массовую аудиторию.

Одним из главных факторов, влияющих на развитие коммуникации в политике, есть средства массовой информации, которые «сотрудничают» со всеми формами общественного сознания. В конце XX века и начале XXI-го СМИ превратились в «четвертую власть», которая превратила выступления и, в частности, дискурс политиков на основное средство обращения к массовой аудитории и убеждения слушателей и зрителей. Коммуникативные стратегии, применяемые в дискурсе политиков, в значительной степени связаны с технологиями и стратегиями СМИ. Современный политический дискурс можно назвать «медиатизированным». Это свидетельствует о значительной зависимости политиков от СМИ. Но в то же время политики получают от этого выгоду, ведь именно СМИ способ-

ствуют убеждению граждан, большинство из которых свободное время проводят в Интернете, за чтением газет, или перед экраном телевизора. То, что граждане предпочитают телевидение, то есть занимаются информационной деятельностью по собственному желанию, является надежным условием для осуществления манипуляции сознанием. Впоследствии, во время предвыборных кампаний, телевидение становится мощнейшим средством влияния и местом главных баталий как для политических партий, так и для отдельных их представителей. Благодаря телевидению политики имеют доступ к огромным аудиториям, что способствует формированию соответствующих взглядов и получению поддержки избирателей. Такая возможность придает новое значение языку в политике. Язык становится важнейшим фактором достижения успеха на политической арене.

Отметим, что эффект воздействия СМИ может иметь место во всем разнообразии уровней политической системы. Ярким примером значения СМИ могут служить политические выступления французских президентов.

Со времен генерала де Голля французские политики с упорством используют телевидение как инструмент презентации широкой аудитории своей личности и своих политических взглядов, поскольку именно

первый президент Франции Пятой республики Шарль де Голль первым понял эффективность телевизионных и радиосообщений, и начал очень часто, как на в то время, провозглашать речи, транслировавшийся на всю страну. Эта попытка использовать радио и телевидение не только как средство рекламы, но и поддержки боевого духа нации во время военных действий оказалась настолько удачной, что ее позаимствовали другие французские политики. С тех пор возможность массовой аудитории услышать или прочесть информацию о действиях французского правительства или президента считалась важнейшим элементом демократического общества. Тембр голоса докладчика, его мимика, жестикуляция, скорость и выразительность речи – все эти факторы играли и играют большую роль в восприятии информации публикой. Но, конечно, все вышеперечисленное должно быть подкреплено искусно сконструированной речью, насыщенной всеми необходимыми аргументативными и риторическими средствами, ведь именно средства аргументации играют ведущую роль в убеждении и преклонении аудитории на свою сторону.

Попробуем рассмотреть и проанализировать особенности дискурса первых трех из шести президентов Франции Пятой республики, начиная с генерала Шарля де Голля. Для начала следует отметить, что стиль вербального поведения политиков связан со многими факторами, в частности фактами их биографии. Простота, четкость, классичность и яркость стиля де Голля объясняется его увлечением литературой и поэзией, а сдержанность в голосе, жестикуляции и мимике объясняется долгой службой в армии, из-за чего французы продолжали называть его «генералом» и в должности президента, на которой он состоял из 1958 по 1969 гг. С именем Ш. де Голля связывают усиление президентской власти во Франции и возникновение V Республики с появлением новой пятой конституции в 1958 году. Следует отметить, что из всего многочисленного спектра видов политиче-

ских речей де Голль наиболее часто использовал открытое обращение к народу. Этот выбор понятен, ведь послевоенная Франция нуждалась в решительном сильном лидере, открытом и понятном для народа; лидера, который пробудил бы в нации боевой дух и открыл путь к положительным переменам. Именно поэтому стилю Шарля де Голля присуща повышенная адресантность. Это не только соблюдение правил французской грамматики, но и прагматическая необходимость, т.е. Также в своих речах де Голль использовал значительное количество риторических приемов и стилистических фигур, способствовавших достижению более яркого эффекта: антитезу, градацию, анафору, эпифору, риторические вопросы и т.д. (*La France a perdu une bataille! Mais la France n'a pas perdu la guerre! Mais le dernier mot est-il dit? L'espérance doit-elle disparaître?*) [4].

Что же касается паралингвистических средств влияния, то в речах де Голля важную роль играла уверенность в голосе и выразительность интонации, ведь большинство слушателей слышали речи президента по радио, потому что в то время далеко не все имели доступ к телевидению. Следовательно, все вышеперечисленные факторы оказали свое влияние на настроение, дальнейшие решения и действия аудитории.

С 1969 по 1974 год должность президента Франции занимает близкий соперник Ш. де Голля Жорж Жан Раймон Помпиду. Литературовед по специальности, преподаватель словесности и ценитель искусства, Жорж Помпиду вошел в историю Франции как лидер, внесший значительный вклад в модернизацию страны и в развитие экономики в целом. Очень точно Жоржа Помпиду охарактеризовал первый президент Сенегала Леопольд Седар. Он сказал: «Прежде всего, Жорж Помпиду был образованным человеком. И потому, что он был выдающимся образованным человеком, он был и выдающимся политиком» [3].

Характеризуя дискурс Ж. Помпиду, следует обратить внимание на то, что с развитием телевидения образ второго прези-

дента Франции стал более визуализирован. Помпиду чаще выступал перед широкой аудиторией, чем его предшественник, поэтому тематика выступлений, а вместе с тем содержание и стиль речей, изменились. Зритель мог ознакомиться не только с предвыборными, дипломатическими, парламентскими и приветственными речами президента, но и пересмотреть телевизионные репортажи о его официальных визитах и даже прослушать интервью президента по национальному радио и телевидению. Таким образом, благодаря новым телемедийным технологиям образ президента становился боли «очеловеченными» для народа.

Несомненно то, что каждому из видов политических речей присущи свои стилистические и лексические особенности: так, стиль заранее подготовленных дипломатических речей всегда был более официальным и сдержанным, чем стиль предвыборных выступлений или интервью политиков в СМИ. Однако можно проследить общие особые черты, которые прослеживались в речах Помпиду: четкость произношения, яркая акцентуация слов, усиливающая жестикуляцию. В отличие от стиля де Голля, выступления Помпиду звучат более экспрессивно и эмоционально. Искусное построение аргументативных средств убеждения, лаконичность стиля, образность, метафоричность речей, широкое использование гиперболы и антитезы объясняется полученным им образованием в области литературоведения. Его дискурс характеризуется открытостью к народу, что президент дает развернутый аргументированный детальный отчет о своей работе и намерениях на будущее. Из риторических приемов Жорж Помпиду часто использовал в своих речах гипофору и анафору (*Il fallait. Il fallait d'abord rétablir l'ordre progressivement mais fermement <...> il fallait remettre la France au travail!*) [2]. Также в менее официальных выступлениях им часто использовались риторические вопросы, юмор, ирония и антифразы (*Quelle horreur!* – взгляд на проект Центра Помпиду / *Il est admis, généralement, que je fais*

de la politique. Par ailleurs, j'ai non seulement du goût, mais une vraie passion pour la poésie. La question que je me suis posée était donc celle-ci : y a-t-il deux hommes en moi, comme dit le psaume, un qui aspire à Dieu, je veux dire à la poésie, et un autre qui succombe à la tentation diabolique, je veux dire à l'action politique, ou bien peut-on soutenir que poésie et politique sont, disons, conciliables?») [2].

После смерти Жоржа Помпиду в апреле 1974 года президентом становится 48-летний Валери Жискар д'Эстен. Выходец из уважаемой семьи аристократов (во всяком случае, так он себя представит), знаток английского языка, выпускник самых престижных высших учебных заведений Франции, Жискар д'Эстен кажется идеальным кандидатом в президенты. За время его президентства был проведен ряд удачных социальных реформ, начата строящаяся TGV (сверхскоростной поезд) и АЭС, но введенные им экономические реформы были признаны неудачными, приведя к повышению цен и безработице. Это и было одной из причин поражения д'Эстена при баллотировании на второй срок.

Как уже отмечалось, с развитием телевидения публичный спектр выступлений политиков автоматически расширялся. Еще в 1965 году, во время президентских выборов, на французском телевидении появился новый к тому времени вид политических речей – теледебаты в прямом эфире. Это было значительное продвижение в сфере политического телевидения. Если раньше любой гражданин Франции мог только прослушать заготовленную заранее речь политика, то теперь можно было услышать его «живой» язык, увидеть, как потенциальный лидер государства умеет не только отстоять свою позицию, быстро среагировать, без подготовки найти необходимые аргументы и т.п., но и тактично указать на недостатки в политике оппонента, тем самым подчеркивая свои добродетели и плюсы своей политической кампании. Таким образом, оценочная коннотация выступов автоматически расширялась.

Сначала теледебаты проводились «Face à Face» между кандидатами в президенты и журналистами. И только во время предвыборной кампании в мае 1974 были проведены первые предвыборные теледебаты между кандидатами в президенты, в которых приняли участие Валери Жискар д'Эстен и его оппонент лидер социалистического движения Франсуа Миттерран. Во время теледебатов д'Эстен проявил себя как человек взвешенный и интеллигентный, умеющий оперировать словами и тактично указать на недостатки своего оппонента, аргументированно отстаивая свою позицию. Примером ораторского мастерства Жискар д'Эстена может служить известная фраза, произнесенная им во время тех же теледебатов. В тот вечер, на слова Франсуа Миттеррана: *«c'est une affaire de cœur et non pas seulement d'intelligence»*, він відповів: *«Tout d'abord je trouve toujours choquant et blessant de s'arroger le monopole du cœur. Vous n'avez pas Monsieur Mitterrand, le monopole du cœur ! Vous ne l'avez pas... J'ai un cœur comme le vôtre qui bat à sa cadence et qui est le mien. Vous n'avez pas le monopole du cœur»* [1].

Пребывая в должности президента, свою политическую философию Жискар д'Эстен выразительно и кратко изложил в небольшой книге «*Démocratie française*».

Говоря о дискурсе, Жискар д'Эстена во времена его президентства, следует сказать, что, несмотря на растущий технический прогресс, он не так часто обращался с речами к народу. Чаше президент давал интервью на телевидении, его можно было увидеть и услышать в теленовостях. Образ д'Эстена как политика был сдержан: взвешенность каждого слова, употребление эвфемизмов, почти отсутствие жестикологии и мимики, полная серьезность и даже холодность, которую забросали ему журналисты. Но вместе с тем, в своих речах д'Эстен, сохраняя аналитичность и прагматичность, пытался быть честным и открытым к народу. Об этом свидетельствует цитата из одного из его выступлений по телевидению: *«On me fait parfois le reproche d'être*

quelqu'un de froid. Ce n'est pas vrai, je suis quelqu'un de réservé parce que c'est mon caractère et que je n'aime pas rechercher les effets et en dire trop. J'ai dit que je voulais regarder la France au fond des yeux, mais je voudrais aussi atteindre son cœur» [1].

Стилю Валери Жискар д'Эстена присущи сдержанность и лаконичность, этот стиль он сохранил до последнего дня своего пребывания в должности президента. В апреле 1981 года во время президентских выборов Жискар д'Эстен проигрывает своему оппоненту Франсуа Миттеррану. Ярким примером изысканности стиля д'Эстена может служить его прощальное телевизионное обращение к гражданам Франции 10 мая 1981 г. После речи, в которой бывший президент выразил благодарность французскому народу за доверие и плодотворное сотрудничество, Жискар д'Эстен, со словами *«Au revoir!»*, встал с кресла и под величественный гимн «Марсельеза» покинул зал Елисейского дворца [3]. Зрелище, которое впоследствии назвали «уйти красиво».

Итак, анализируя дискурсы первых трех президентов Франции, мы приходим к выводу, что средства массовой информации играли важную роль в создании их имиджей. Благодаря СМИ, граждане могли лучше понять не только политические ориентиры и взгляды политика, но и его индивидуальность и человеческие качества. Говоря об общих чертах, присущих первым трем лидерам Пятой республики, необходимо отметить высокий интеллектуальный уровень каждого из президентов. Шарль де Голль, Жорж Жан Раймон Помпиду и Валери Жискар д'Эстен были глубоко образованными людьми, что сразу ощущается в их выступлениях, насыщенных многочисленными образными средствами и риторическими приемами.

ЛИТЕРАТУРА

1. A la une: видео, радио, видео и publicity - Actualités, archives du jour de la radio et de la television en ligne [Электронный ресурс]: <http://www.ina.fr>

2. Association Georges Pompidou
[Електронний ресурс]: <http://www.georges-pompidou.org>

3. Dailymotion – Vidéo, musique et film
[Електронний ресурс]: <http://www.dailymotion.com>

4. La Fondation Charles de Gaulle
[Електронний ресурс]: <http://www.charles-de-gaulle.org>

© FEATURES OF THE POLITICAL RHETORIC OF THE FRENCH PRESIDENTS OF THE FIFTH REPUBLIC

© 2022 O.Sh. Nazarova

Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

This article is about the peculiarities of political discourse of French presidents of the Fifth Republic. We propose a short comparative analysis of the stylistic specifics of discourses of the firsts three president taking into account genre features of the speech.

Keywords: *president discourse, political rhetoric, French Fifth Republic, mediatized political discourse, genres of political speeches.*

УДК: 81-13.81-139

К ПРОБЛЕМЕ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ПУБЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ**© 2022 Херремов Шамурод Реджепович***магистрант Туркменского государственного института культуры
(Ашхабад, Туркменистан)*

В данной статье определяется актуальное рассмотрение языковой личности в условиях публичного общения, т.к. на данном этапе достаточно глубоко изучен феномен диалектной ЯЛ, типы языковых личностей как представителей определённого социального слоя

Ключевые слова: языковая личность, антрополингвистика, персонология, лингвоперсонология, метаязыковое сознание.

В последние десятилетия, особенно начиная с 90-х гг. XX в. центр исследовательских интересов учёных активно выдвигаются проблемы, связанные с различными проявлениями личностного начала в языке. На данный момент происходит становление новой области научного познания – антрополингвистики, или лингвистической персонологии, с собственным объектом, методами и задачами. Разрабатываются теоретические основы направления, связанные с его ключевым понятием – языковая личность (ЯЛ). Предлагаются разные определения ЯЛ, выявляется ее структура, создаются различные типологии ЯЛ. Одним из лингвистических центров, где уже на протяжении более 20 лет успешно решается проблема изучения языковой личности на диалектном материале, является Томская лингвистическая школа.

Е.В. Иванцова, один из наиболее авторитетных представителей антрополингвистического направления Томской лингвистической школы, утверждает: «Хотя термин «языковая личность» возник довольно давно, а в наши дни активно употребляется, до сих пор он почти не нашел отражения в лингвистических справочниках» [1, с. 7]. Проанализировав различные подходы к основному понятию лингвоперсонологии, Е.В. Иванцова приходит к выводу, что в большинстве случаев понятие ЯЛ исследователи связывают с речевой способностью человека, и даёт собственное определение: ЯЛ — это «... личность в совокупности социальных и индивидуальных черт, отраженная в созданных ею текстах» [1, с. 10].

Для нашего исследования актуально рассмотрение языковой личности в условиях публичного общения, т.к. на данном этапе достаточно глубоко изучен феномен диалектной ЯЛ, типы языковых личностей как представителей определённого социального слоя, а релевантного определения публичной ЯЛ в лингвоперсонологии нет. Под публичной сферой общения традиционно рассматривается коммуникация, которая предполагает непосредственный контакт оратора и аудитории, а также количество участников от 10 и более. Публичной языковой личностью следует считать личность, которая имеет регулярный опыт публичных выступлений и сложившийся речевой имидж, способствующий созданию известности, популярности человека или идеи [2]. К подобным личностям можно отнести известных политиков, общественных деятелей, учёных, людей творческих профессий, а также рядовых носителей языка, преимущественно лидеров мнений (людей, способных оказывать сильное влияние на установки или поведение других индивидов в нужном направлении).

Наиболее эффективным способом выявления структуры ЯЛ является анализ её речевого портрета. Речевой портрет – это отражение реальной сущности языковой личности «в ее единстве общего, типичного и индивидуального» [1, с. 21]. Его описание осуществляется путём обращения к речи конкретной языковой личности и характеристике трёх основных составляющих: «лексикона, текста и метаязыкового сознания» [1, с. 21]. С целью описания структуры пуб-

личной ЯЛ мы можем воспользоваться термином «речевой имидж». Соотношение понятий «речевой портрет» и «речевой имидж» можно считать одной из важных теоретических лингвоперсонологических проблем, актуальных для теории связей с общественностью и рекламы, политической лингвистики и медиалингвистики [3; 4]. Под речевым имиджем мы понимаем стандартное речевое поведение говорящего субъекта в рамках заданной коммуникативной ситуации. Речевой имидж поддается коррекции и трансформируется с учетом потребностей и задач, которые стоят перед публичной языковой личностью [5]. Итогом работы в этом направлении должно стать выявление отдельных специфических элементов речевого портрета как индивидуальных способов формирования речевого имиджа, которые обеспечивают публичной языковой личности коммуникативный успех или, напротив, коммуникативную неудачу. Полученные выводы в перспективе могут способствовать их экстраполяции на речевое поведение подобных по типу публичных языковых личностей с целью моделирования «идеального» речевого имиджа, а также описания и корректировки социокультурных и прагматических эффектов.

Что касается типов ЯЛ, интересующих учёных, то можно утверждать, что на данном этапе имеется фундаментальное описание феномена диалектной ЯЛ [1], существует большое количество исследований, посвящённых описанию творческих личностей и политических лидеров, но комплексного описания и научно обоснованной классификации публичных ЯЛ не существует.

В данной работе одной из основных задач является разработка типологии публичных ЯЛ. Реконструировав фрагменты публичных ЯЛ разного типа, можно выявить, во-первых, общее и индивидуальное в речевом имидже публичной ЯЛ определенного типа, во-вторых, эффективные способы структурирования основы речевого имиджа определенного типа и способы индивидуализации речевого имиджа публичной ЯЛ.

Продуктивным для комплексного анализа речевого портрета как основы речевого имиджа представляется использование метода составления комплексного и фрагментарного речевого портрета, предложенного Е.В. Иванцовой [6]. Фрагменты речевого портрета становятся основой для анализа речевого имиджа публичной языковой личности. Благодаря применению данной методики есть реальная возможность плодотворного изучения отдельных языковых личностей, но следующим этапом должен стать поиск объединяющих моментов, которые определяют тип личности, её социальную природу. Например, в данной статье мы сопоставили речевой имидж известных актёров, чьё речевое поведение, во-первых, связано с речевой свободой, а, во-вторых, является авторитетным для современников, и речевой имидж политических лидеров для выделения индивидуальных и типичных способов формирования целостного речевого имиджа. Материалом послужили фрагменты личных интервью и публичных выступлений Михаила Боярского, Василия Ливанова, Владимира Путина, Юрия Лужкова, Бориса Мальцева (спикера Государственной Думы Томской области), Виктора Кресса (губернатора Томской области).

Если объектом исследования становится публичная языковая личность, в отличие от языковой личности в теории Е.В. Иванцовой, то набор основных составляющих речевого портрета: лексикон, текст и метаязыковое сознание, несколько меняется. Прежде всего отметим, что на фонетическом и грамматическом уровне особенности речи рядового носителя языка обычно проявляются в наименьшей степени. Однако для звучащей речи публичной языковой личности такие фонетические характеристики, как темп, тембр, интонация, особенности произношения и т.д., могут стать решающими при контакте с прямой и опосредованной аудиторией. Грамматическая же правильность является показателем высокой речевой культуры, которой часто недостаёт некоторым публичным языковым личностям.

Исследованные нами речевые имиджи публичных языковых личностей актёров и политических лидеров позволили выделить среди них два типа. Первый тип мы назвали экспрессивным. В него входят личности, обладающие свободой в выборе речевых средств и в поведении, преимущественным использованием экспрессивной и разговорной лексики, различных средств создания юмора, фигур экспрессивного синтаксиса. Ко второму типу – рациональному – можно отнести языковых личностей с преобладанием нейтральной лексики, синтаксических конструкций.

Личностями с доминирующими чертами эмоционального типа в ходе нашего исследования можно назвать: Боярского Михаила Сергеевича: «Я прокуренный сиплый мужик, и мне все равно, забуду я слова или нет. Я драматический актер. Можно с наслаждением следить за извивами и коллизиями интеллектуального действия (это хороший театр, это социальнофилософские действия), а можно воспринимать это как «нудятину»! «Ой, а вот же у нас Боярский есть! Давайте его где-нибудь снимем, займем в каком-нибудь проекте!», Лужкова Юрия Михайловича: «Если наскучит прибрежная часть, можно проехать в горы – красотища! «Ай да Цой! Ай да сукин сын!»; «Кепка защищает некоторые обнаженные части моего тела». «Прежде чем лечь в постель, надо познакомиться. Поэтому давайте сначала познакомимся, но выскажем намерение, что мы ляжем в постель», Мальцева Бориса Александровича: «Гора родила мышь – томские депутаты решили присоединить к себе Тимирязево!!!», «У нас в Томске снова появились совковые магазины, где кроме продавщиц, частичка в томатном соусе и засиженного мухами сыра, ничего нет», «Главное от теории убеждений перейти к конкретным действиям».

Личностями с доминирующими чертами рационального типа в ходе нашего исследования можно назвать: Ливанова Василия Борисовича: «Ни в одном законе вы не прочтёте слово «справедливость». «Чтобы получить под него помещение Министерства внутренних дел на Лубянке, ушло два

года». «Наше главное зло — нравственный упадок. Если Бог для нас — рубль,

тогда — конец нации. Традиция — не повторение одного и того же». «Нам нужно детей воспитывать и внуков», Владимира Владимировича Путина: «Я не прирожденный политик, я никогда раньше политической деятельностью не занимался. Как это ни покажется странным, я

и сегодня себя не чувствую политиком». «Я не для того избран Президентом Российской Федерации, чтобы ставить свою страну на грань катастрофы. «Верховный Совет ратифицировал эту декларацию, так же, как и Япония. И, по сути, этот документ должен был бы вступить в законную силу», Виктора Мельхиоровича Кресса: «Будет очень хорошо подвести итоги. Бурные перемены происходили в эти годы на предприятиях машиностроения: приватизация, спад производства, неплатежи, смена собственников. В середине 90-х объем производства томского оборонного комплекса по отношению к 91-му году упал в десятки раз. Как сказал Президент России В.В. Путин в своем Послании, «в этот непростой период был заложен фундамент будущих перемен...».

В результате мы видим два типа имиджа речевого поведения публичных языковых личностей. Данные типы являются наиболее распространенными. У каждого типа есть свои специфические черты как в речи, так и в поведении. Мы не можем говорить о полном совпадении констант определенного типа, но преобладание их в вербальных и невербальных составляющих личностей позволяет отнести к таковым. Данное исследование поможет в корректировке имиджа публичной личности, и явиться катализатором для дальнейшей разработки проблемы и поиска новых типов.

Круг языковых средств, при помощи которых есть возможность индивидуализировать речь и выделить среди основных типов публичных ЯЛ подтипы, достаточно широк. Это прецедентные тексты, образные средства, вводные конструкции, специфика аргументации и многие другие. Указывая их функции в речи конкретных языковых личностей, мы можем рекомендовать упо-

ребление этих же средств языковым личностям подобного типа для построения идеального имиджа, соответствующего потребностям аудитории. Более того, мы считаем, что в последнее время наметилась тенденция к рационализации, логизации речевого имиджа публичных языковых личностей. Примером может служить речевой имидж Дмитрия Медведева.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 312 с.

2. Волкова Т.Ф. Публичная языковая личность: к определению понятия // Социальная работа, реклама и связи с общественностью в новом коммуникативном пространстве: Материалы III всероссийской ежегодной научно-практической конференции. – Томск, 2006. – С. 262-265.

3. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. - Екатеринбург, 2003. - 248 с. – <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-03a.htm>.

4. Чуриков М. П. Согласие, несогласие и уклонение в аспекте речевого общения (на материале текстов немецких политических интервью). - Автореф. дис... канд. филол. наук. Пятигорск – 2005. - 18 с. – <http://rspu.edu.ru/projects/deutch/churikov.html>.

5. Волкова Т.Ф. Соотношение понятий «речевой портрет» и «речевой имидж» как методологическая проблема лингвоперсонологических исследований в теории связей с общественностью // Вторая Всероссийская научно-практическая конференция «PR-универсум 2006»: Сб. материалов. – Томск: Дель-таплан, 2006. – С. 24-26.

6. Иванцова Е.В. Проблемы изучения языковой личности: Учебное пособие к спецкурсу. - Томск Изд-во Том. ун-та, 2005. – 74 с.

TO THE PROBLEM OF TYPOLOGIZATION OF PUBLIC LANGUAGE PERSONS

© 2022 Sh.R. Herremov

Turkmen State Institute of Culture (Ashgabat Turkmenistan)

This article defines the actual consideration of the linguistic personality in the conditions of public communication, because at this stage, the phenomenon of dialect LP, the types of linguistic personalities as representatives of a certain social stratum, have been studied quite deeply

Keywords: *linguistic personality, anthropolinguistics, personology, linguopersonology, metalinguistic consciousness.*

УДК: 811.133.1/347.777

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

© 2022 Багаутдинова Ильмира Салаватовна

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена изучению понятия социокультурных репрезентаций, а именно их роли, функций и особенностей использования при создании французского рекламного дискурса. Согласно этим критериям в статье представлена классификация социокультурных репрезентаций вместе с примерами, взятыми из современной франкоязычной прессы.

Ключевые слова: когнema, рекламный дискурс, социолингвистика, социокультурная репрезентация, стереотип.

Реклама быстро вошла в жизнь современного общества и стала его неотъемлемой частью. Она находит применение практически во всех сферах его жизнедеятельности. Поэтому уже почти столетие реклама является объектом исследования таких наук, как лингвистика, психология, социология, культурология, философия и т.д.

С филологической точки зрения реклама – это особая сфера практической деятельности человека, продуктом которой является вербальное произведение – рекламный текст, который в первую очередь представляет интерес для лингвистов. Однако, кроме текста, любое рекламное сообщение или видеоролик включают в себя социокультурную репрезентацию, которая является стержневым компонентом при создании рекламного дискурса. Поэтому наше исследование посвящено изучению особенностей использования, роли и функций социокультурных репрезентаций во французском рекламном дискурсе на основе популярных французских глянцевого журналов за период с 2010 до 2020 года.

Данная статья состоит из теоретической и практической части. В теоретической части мы приводим взгляды разных ученых по трактовке термина «социокультурная репрезентация» в целом. А в практической части мы представляем свою классификацию социокультурных репрезентаций вместе с примерами современной французской рекламы.

Также, следует отметить, что термин «социокультурная репрезентация» относительно новый для русскоязычной научной литературы, поэтому во время нашего исследования мы пользовались только иностранными источниками [Auger 2003; Boyer 2003, 2007]. Впервые понятие социокультурных репрезентаций было использовано социологом Э. Дюркгеймом в конце XIX века. Так, Э. Дюркгейм отмечал, что «социальная жизнь полностью состоит из репрезентаций» [Auger 2003, 19]. Он разрабатывал идею доминирования коллективных стереотипов в обществе. По Дюркгейму, социокультурные репрезентации – это устоявшиеся стереотипы и понятия, фигурирующие у людей на подсознательном уровне, относя того или иного индивида к определенному социокультурному сообществу, предоставляя ему фиксированное место в социуме той или иной культуры. Ученый отмечал, что общество производит те или иные репрезентации, которые за определенный промежуток времени оседают в сознании и прочно фиксируются в ней. Они могут иметь историческую, идеологическую или религиозную основу, трансформируясь с годами.

Последователь Э. Дюркгейма, Серж Московичи, отмечает правильность его подхода к рассмотрению социокультурных репрезентаций как целостной системы и в своих исследованиях акцентирует внимание на том, что совокупность репрезента-

ций культуры любой страны составляет неделимое целое, которое нельзя разложить на отдельные идеи. Начиная с 60 лет XX века, именно благодаря С. Московичи понятие социально-культурных репрезентаций набирает широкое применение в социальной психологии. Он отмечает, что нормальное существование человека вне социума невозможно: «Индивид – ничто без общества, которое его развивает и дарит ему поле для развертывания собственной деятельности, мечтаний и судьбы» [Auger 2003, 22-23].

К обоснованию понятия социокультурных репрезентаций приложил немало усилий и французский ученый Д. Жодле [Auger 2003, 32]. Он утверждал, что «социокультурные репрезентации – это форма знания, созданная и развитая социумом, имеющая практический характер и конструирующая общепринятые реалии в обществе». По его мнению, социокультурные репрезентации служат для того, чтобы влиять на окружающий мир» [Auger 2003, 32].

Взгляды Д. Жодле разделяет и другой французский исследователь – П. Бурдьё. Для П. Бурдьё социокультурные репрезентации являются «перформативными высказываниями, цель которых сделать очевидным то, что они выражают» [Auger 2003, 46]. В своих трудах, посвященных изучению социально-культурных репрезентаций, П. Бурдьё подчеркивал важность нормативной метасистемы, на которой базируется любая репрезентативная деятельность. Сам П. Бурдьё понимает понятие метасистемы следующим образом: «Метасистема, образованная общественными представлениями и идеями, является анализом этих идей, которые составляют объект изучения в рамках социокультурных репрезентаций» [Auger 2003, 47].

В своих научных работах многие исследователи отождествляют понятия социально-культурных репрезентаций с такими понятиями, как «отношение», «воображение», «стереотипы» и «образы». Однако мы поддерживаем мнение С. Московичи, который отмечает, что понятие социокультурных репрезентаций намного шире и вклю-

чает в себя все вышеперечисленные понятия.

С. Московичи выделяет определенные черты, которыми характеризуется та или иная социокультурная репрезентация, и называет их когнемами. Эти «когнемы» он разделяет на две группы. Первую группу составляют когнемы, образующие ядро каждой репрезентации. Они придают репрезентации стабильности, именно на их основе основывается семантическое содержание когнем. Ко второй группе С. Московичи причисляет второстепенные, или периферийные, когнемы, которые, по его мнению, факультативны, поскольку варьируются в зависимости от ассоциаций, которые вызывает та или иная репрезентация, ее контекстуальных черт и имплицитного содержания. Именно благодаря этим периферическим чертам каждая социокультурная репрезентация может адаптироваться к любой сфере деятельности и позже закрепляться в ней [Boyer 2003, 23].

Согласно учению, С. Московичи, центральное ядро каждой социокультурной репрезентации состоит из двух элементов, первый приоритетный – «дружба» и второй дополнительный – «равенство» («отсутствие руководителя»). Периферическую систему также образуют два элемента: принадлежность к конкретной социальной среде и конвергенция взглядов.

Такие ученые как И. Рукет и А. Рато также выделяют два типа элементов центрального ядра репрезентации – нормативные и функциональные элементы. По мнению исследователей, нормативные элементы принадлежат системе индивидуальных ценностей и связаны с историей и идеологией. Относительно функциональных элементов они связаны с дескриптивной характеристикой предмета и его функцией в социальной практике. Таким образом, сосуществование этих двух типов элементов позволяет центральному ядру выполнять двойную роль: оценочную и прагматическую. [Boyer 2003, 24].

Другой французский ученый В. Дуаз [Boyer 2003, 31] критикует подход С. Московичи, отмечая, что он не выделяет «консенсус» как основную характеристику

функционирования и создания социально-культурных репрезентаций. В. Дуаз указывает на то, что идентичность принципов регулирования несколько не мешает разнообразию позиций, проявляющихся через выражение мнений и отношений. Он считает, что именно благодаря такой черте как консенсус, основные и периферийные элементы могут сочетаться в единое целое, что позволяет любой репрезентации свободно функционировать в обществе. «Социокультурные репрезентации создают общепринятые или частичные видения действительности», – пишет В. Дуаз [Boyer 2003, 31].

Переходя к практической части необходимо подчеркнуть, что в рекламном дискурсе социокультурные репрезентации играют важную роль при создании рекламодателями нового рекламного сообщения. Ценности и стереотипы, положенные в базу той либо другой репрезентации, распространяются в социуме методом рекламы. Именно в рекламе запечатлены социокультурные репрезентации общества. Поэтому связь между ними требует тщательного исследования.

Далее мы хотим предложить свою классификацию социокультурных репрезентаций, чтобы, определенным образом, систематизировать наше исследование. Социокультурные репрезентации, воспроизводимые той или иной рекламой, нами были распределены на такие группы.

В первую группу мы отнесли такие социокультурные репрезентации, которые отражают разные общественные ценности, а именно: здоровый образ жизни и связь человека с природой. Особое внимание уделено рекламе, представляющей красоту, любовь, романтические и семейные отношения.

С природой и чистой экологией рекламодатели связывают производство автомобилей с экологически чистыми двигателями, представленные слоганом «LA CAMPAGNE DES VOITURES VERTES». Имея специальный фильтр, который задерживает и расщепляет вредные части выбросов газа, такие автомобили защищают атмосферное пространство от озоновых дыр. Биодизельное топливо, на котором рабо-

тают такие двигатели, стоит гораздо меньше, чем обычный бензин. Поэтому рекламодатели апеллируют к потребителям со слоганом: «ÉCONOMIE RIME AVEC ÉCOLOGIE».

Производитель духов компания AZZARO, продвигая на рынке свой новый аромат для мужчин под названием «Chrome», также обращается к социально-культурной репрезентации единства поколений. На постере изображена счастливая семья, а именно: отец, сын и внук, сопровождающаяся надписью «TANT QU'IL Y AURA DES HOMMES...». Рекламодатели акцентируют внимание на том, что именно мужчины являются продолжателями рода, и если не будет мужчин, жизнь на земле остановится. А настоящие мужчины используют духи только от AZZARO.

Итак, анализ материала свидетельствует о том, что почти весь рекламный дискурс выстроен на основе социокультурных репрезентаций общечеловеческих базовых ценностей. Апеллируя к семье, любви, красоте и здоровому образу жизни, рекламодателю гораздо легче заставить потребителя приобрести тот или иной товар, поэтому эта группа является наиболее распространенной в рекламном дискурсе.

Во вторую группу мы отнесли такие социокультурные репрезентации, которые характеризуют связь человека с культурно-историческими ценностями. В этой группе нами была выделена реклама, воспроизводящая культурные ценности прошлого, будущего и связь между ними.

Ярким примером проявления культурно-исторического аспекта во французской рекламе служит реклама евро. Французский банк, вводя в широкое обращение европейскую валюту, апеллирует к деньгам будущего. Рекламодатели акцентируют внимание на том, что в ближайшее время дети Франции и дети других стран, вошедшие в зону европейской интеграции, будут иметь одинаковые карманные деньги. Однако, чтобы сохранить национальную идентичность, на обратной стороне монеты будет изображен национальный символ каждой страны, где будет использоваться эта денежная единица. Рекламодатели отме-

чают, что каждая страна имеет собственную национальную историю и культуру, что вместе с тем не мешает ей объединяться с другими странами.

Третью группу составляют социокультурные репрезентации интертекстуального характера. Здесь мы рассмотрели связь рекламного дискурса с другими художественными жанрами в рамках социокультурных репрезентаций, на которых основывается дискурс.

Использование приема интертекстуальности в рекламе преимущественно проявляется в заимствовании элементов из таких жанров как сказка, комикс, фильм и мультфильм. Сказочные и мультипликационные персонажи очень часто используются в детской рекламе. Например, Французская авиакомпания Air France, изобразив на своем рекламном постере слоненка Бимбо, летящего в волшебный дворец, призывает детей и их родителей посетить сказочную страну Диснейленд, воспользовавшись услугами именно компании Air France. Рекламодатели апеллируют к будущим потенциальным клиентам следующим слоганом: «Envolez-vous vers Disneyland avec Air France».

Однако сказочные герои вырисовываются рекламодателями не только при создании детской рекламы, но и для взрослых. К примеру, производитель косметики французская компания BOURJOIS использует образ золушки для рекламы своей новой суперстойкой туши. Рекламодатели изображают полужу, сидя верхом на тыкве в лохмотьях, однако с длинными накрашенными ресницами. Эта карикатура сопровождается надписью: «Minuit et quart, et mon mascara tient toujours!» Это свидетельствует о том, что настоящий стойкий макияж не разрушит никакое волшебство. Таким образом, рекламодатели подчеркнули чрезвычайную стойкость туши Volume Glamour от компании BOURJOIS.

К четвертой группе относятся иностранные традиции во французской рекламе и социокультурные репрезентации других стран, доминирующие для французов, и как они используются при распро-

странении иностранных товаров на французском рынке.

Известный японский автопроизводитель MITSUBISHI MOTORS изображает свою новую модель авто Pajero Sport рядом с борцом сумо. Борец сумо представляет именно японскую культуру, а все мы знаем, что японские автомобили одни из лучших в мире. Такая интерпретация убеждает потребителей в хорошем качестве продукта. Презентация рекламы японского автомобиля сопровождается слоганом:

«MITSUBISHI PAJERO ÉDITION
EXCLUSIVE X-STORM
MONSTRUEUSEMENT SURÉQUIPÉ».

Чрезвычайно оригинально создание рекламы для пакета телеканалов CANALSAT. На их рекламном плакате рекламодатели изобразили девушку, сидящую на чемодане среди кучи предметов, каждый из которых символизирует ту или иную страну. Например, матрешки представляют Россию, кактус и сомбреро – Мексику, танцовщица фламенко – Испанию, слон – Индию и т.д. Девушка, сидя на чемодане с закрытыми глазами, представляет, как она идет пустынями Африки или едет верхом на индийском слоне. Внизу под изображением следует надпись: «GRACE A CANALSAT JEANNE NOURRIT SA PASSION POUR LES VOYAGES.» Этим надписью рекламодатели хотят убедить нас в том, что стоит только просмотреть каналы пакета CANALSAT и этого будет достаточно, чтобы получить незабываемые впечатления о той или иной стране.

По нашему мнению, реклама для пакета телеканалов CANALSAT является лучшим примером воплощения социокультурных репрезентаций других стран во французской рекламе, поскольку в ней искусно совмещены предметы-символы многих стран.

Пятую группу мы посвятили социально-культурным репрезентациям, связанным с наиболее распространенными традициями, на которые ориентируются рекламодатели при создании образа Франции в рекламном сообщении.

Типичная для Франции презентация рекламного объявления мелом на деревян-

ной дощечке, а дощечку, которую держит в руках кукольный повар, можно увидеть у входа почти каждого французского кафе. Именно такой прием использовал немецкий автопроизводитель Volkswagen при создании рекламы новой модели авто Volkswagen Occasions.

Завершить эту группу мы хотим примером, который, по нашему мнению, лучше всего иллюстрирует безудержный дух свободы и бунтарства, живущий в душе каждого француза. Это реклама нового FIAT STILO, на рекламном постере которого изображена кучка уличных музыкантов с табличкой. Как известно, уличные музыканты символизируют свободу и независимость, а надпись на табличке означает свободу от наличных денег и открытие множества новых возможностей именно при покупке этого автомобиля.

Итак, мы видим, что социокультурные репрезентации, связанные с национальными традициями, переполняют французскую рекламу, поскольку родные обычаи и традиции очень близки каждому французу.

Таким образом, исследовав роль и место социокультурных репрезентаций во

французской рекламе, мы можем со всей уверенностью утверждать, что именно на их основе основывается любое рекламное сообщение. При создании своих рекламных сообщениях, рекламодатели обращаются именно к социокультурным репрезентациям, которые существуют в подсознании каждого человека и составляют неотъемлемую часть менталитета жителя любой страны мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Auger N. Результирующие интер-культуры в дидактике в ангелах-культурах Введение и анализ / N. Auger, P. Cardies, E. Kotul, M.-Carmen Alén Garabato. – Paris: L’Harmattan, 2003. – 127 p.
2. Boyer H. De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires /Henry Boyer. – Paris : L’Harmattan, 2003 – 124 p.
3. Boyer H. Stereotypage и stereotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène. Tome 1. Media(tisation)s/Henry Boyer. – Paris: L’Harmattan, 2007 – 298 p.

SOCIO-CULTURAL REPRESENTATIONS IN FRENCH ADVERTISING DISCOURSE

© 2022 I.S. Bagautdinova

Uzbek state world languages university (Tashkent, Uzbekistan)

The article is devoted to studying the concept of socio-cultural representations, including their roles, functions and features used in the creation of French advertising discourse. In the article according to these criteria there is the classification of socio-cultural representations with examples taken from contemporary French-speaking press.

Keywords: *kognem, advertising discourse, sociolinguistics, socio-cultural representation, stereotype.*

УДК: 811.16

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ В СИЕГО ДЕ АВИЛА

© 2022 Дугарева Елена Анатольевна

д.п.н, профессор Университета Сиего де Авила им. Максима Гомеса Базса
(Сиего де Авила, Куба)

В статье представлен опыт работы по преподаванию русского языка студентам, обучающимся на специальностях Английский язык и Туризм в университете в Сиего де Авила на Кубе. Несмотря на небольшое количество часов, отведенных этому предмету в учебных планах, применение коммуникативно-ситуативного подхода в обучении позволяет, на базе использования различных речевых контекстов, более быстрое усвоение лексического и грамматического материала. Обучение максимально приближено к естественному общению, речевой материал тесно связан с речевым реализмом избранной студентами профессии. Обращается внимание на использование игровых заданий и их роли в мотивации изучения русского языка.

Ключевые слова: высшее образование, русский язык как иностранный, коммуникативно-ситуативный подход

Начало XXI века отмечено на Кубе большими изменениями в сфере высшего образования. Среди них можно отметить такие меры, как введение новых учебных планов, изменение содержания обучения, включение различных дисциплин, связанных с местными экономическими интересами, использование новых технологий преподавания, внедрение новых эффективных форм контроля знаний студентов и повышение качества полученных знаний.

Настоящее исследование связано с проблемой преподавания русского языка студентам, обучающимся по специальностям Английский язык и Туризм в Университете в Сиего де Авила. Провинция Сиего де Авила расположена в центральной части Кубы и одним из важных аспектов ее экономического развития является укрепление и совершенствование туристического сервиса. На ее территории находится один из самых известных на Кубе туристических комплексов «Царские сады», расположенный на островах Кайо Коко и Кайо Гермо. Выпускники гуманитарного и экономического факультета составляют основу профессионального потенциала этого комплекса.

Развитие коммуникативных способностей будущих специалистов является

неотъемлемой частью профессиональной подготовки студента, так как общение составляет основу любой деятельности человека. Для работников туристической сферы обслуживания помимо безупречного владения родным языком, необходимо также свободное владение иностранными языками для предоставления качественного обслуживания зарубежным гостям. Канада является одним из основных поставщиков туристов на Кубе, поэтому английский и французский языки входят в учебные планы будущих переводчиков, гидов и менеджеров.

В последние годы, в связи с укреплением взаимоотношений между Кубой и Россией, увеличилось число российских туристов, предпочитающих провести свой отпуск на кубинских пляжах. В связи с этим возникла необходимость в подготовке будущих специалистов туристического бизнеса к общению на русском языке. И хотя одной из первых мер, предпринятых революционным кубинским правительством, было введение преподавания русского языка во всех учебных заведениях, в настоящее время русским владеет только поколение 70-х и 80-х годов. Молодежь, которая составляет рабочий потенциал турбизнеса, русским не владеет. Это связано с тем, что

после падения социализма в Европе русский язык был исключен из учебных планов школ и университетов.

По просьбе руководителей туристической промышленности в провинции Сиерра-де-Авила и, благодаря изменениям в системе высшего образования, которые сделали возможным включение в учебные планы новых дисциплин, отвечающих местным экономическим интересам, в 2012 году было введено обучение русскому языку на специальностях Английский язык и Туризм. В связи с ростом этого интереса в Университете в Сиерра-де-Авила была открыта кафедра русского языка и культуры, задачей которой было возобновить преподавание русского языка на основе факультативных курсов.

К сожалению, программы рассчитаны на небольшое количество часов. Так, на специальности Туризм русскому языку отводится всего 32 часа, а на специальности Английский язык 192. Имея ввиду, что выпускники этих специальностей в основном работают в туристическом комплексе провинции, применяется коммуникативно-ситуативный подход в обучении русскому языку на обеих специальностях, который предоставляет возможность использования различных речевых контекстов для более быстрого усвоения лексического и грамматического материала. Коммуникативным центром является отношение «турист – работник турсервиса». Вокруг этого центра разыгрываются различные речевые ситуации.

Шляхов В. И. [1] отмечает, что цель ситуативной методики сводится к обучению стандартному речевому поведению. Учитывая небольшое количество часов, отведенных в учебных планах русскому языку, эта методика позволяет приблизить студентов к возможным речевым ситуациям в сфере туристического сервиса и закрепить минимально-необходимую для этого лексику. Обучение максимально приближено к естественному общению, речевой материал тесно связан с речевым реализмом и грамматический материал дается в согласии с коммуникативной необходимостью.

По мнению Жарковой Т. Л., «ситуация – единица высшего порядка в организации учебного материала [...]. Она должна быть моделью общения, а речевые единицы, входящие в нее, должны быть представлены во множестве вариантов» [2, с. 37].

Перечень тем и ситуаций определяется сферой профессиональной деятельности: регистрация в отеле, ресторан, бар, обмен валюты, магазин, туристическое бюро и др. Для работы по этим темам были разработаны различные речевые ситуации, максимально приближенные к настоящим. Жаркова Т. Л. [2] называет их коммуникативными блоками и считает, что они определяют мотивированность и целенаправленность речевой ситуации.

Вот пример одной из таких тем: заезд туристов, регистрация и распределение их по номерам. Для этой темы отбирается лексический материал, который согласуется с элементами грамматики. Приведенный ниже коммуникативный блок гарантирует средства для множества вариантных ситуаций.

Здравствуйте. Мое имя Хорхе. Я рад приветствовать вас в нашем отеле.

Пожалуйста, приготовьте ваши паспорта.

На каком этаже есть свободные номера?

Есть свободные номера на третьем и пятом этажах. Какой этаж вы желаете?

Есть свободные номера с видом на море?

Есть номера с видом на море и с видом на природу.

В отеле имеется также бассейн с морской водой.

А что еще есть в отеле?

На первом этаже магазин, где вы можете купить сувениры и товары первой необходимости.

Дискотека тоже на первом этаже.

Ресторан и бары на втором этаже.

Рядом с бассейном спортивные площадки.

У вас есть еще вопросы?

Начинаем регистрацию.

Этот материал представляет собой речевые образцы, которые тщательно отрабатываются на занятиях: произношение, понимание говорящего, грамматические конструкции (почему так, а не иначе). В речевом материале представлены простые и сложные высказывания как в грамматическом, так и в лексическом плане. После ознакомления с различными вариантами речевых единиц, студенты сами составляют диалоги, разыгрывая различные возможные ситуации и драматизируют их. В каждой теме есть несколько коммуникативных блоков, что позволяет лучше подготовить студентов для их будущей работы.

Широко используются на занятиях игровые коммуникативные задания. Они способствуют формированию и развитию лексических, грамматических, фонетических и речевых навыков и умений. Все уровни языка тесно связаны между собой: лексика гарантирует связь и соотношение с реальной действительностью избранной профессии, грамматика предлагает организующую схему, фонетика определяет звуковое оформление. Эта связь предопределяет формирование языковых навыков. Вот несколько примеров этого типа заданий: разыгрывание диалогов по заданной модели, составление и разыгрывание диалогов по описанной ситуации и предложенному сценарию, восстановление текста с пропущенными словами, составление текста с использованием предложенных слов и выражений, составление текстов по заданной теме.

Очень мотивируют студентов задания конкурсного характера, где сами студенты подводят итоги и выбирают победителей. Это могут быть слова приветствия для новоприбывшей группы туристов, описание отеля, составление меню, экскурсионная программа по городу и пр. Для выполнения этих заданий студенты используют не только материал, который предоставил им преподаватель на занятиях, но и дополняют его новой лексикой, новыми конструкциями. Ведь это конкурс и каждый стремится быть победителем. Так стимулируется

стремление к самообучению, которое пригодится им в их будущей работе.

Вот содержание одного меню, подготовленного студентом.

МЕНЮ КУБИНСКОЙ КУХНИ

Завтрак

Кофе черный без сахара.

Кофе черный с сахаром.

Кофе с молоком.

Бутерброд с сыром.

Бутерброд с ветчиной.

Бутерброд с ветчиной и сыром.

Бутерброд со сливочным маслом.

Яичница-глазунья из трех яиц.

Яичница с сыром.

Яичница с ветчиной.

Яичница с сыром и ветчиной.

Яичница с луком.

Свежие фрукты: ананасы, апельсины, бананы, манго.

Соки из свежих фруктов: ананасовый, апельсиновый.

В заключение важно отметить, что использование коммуникативно-ситуативного подхода в обучении русскому языку позволяет в сравнительно короткий срок подготовить студентов к участию в различных речевых ситуациях, доступных им в плане изученного лексического материала. Важно и то, что студенты чувствуют необходимость в самостоятельном дальнейшем совершенствовании русского языка как необходимого инструмента в своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шляхов В. И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы... // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.

2. Жаркова Т. Л. Что такое интенсивный курс русского речевого поведения // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. - 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.

TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN CIEGO DE AVILA UNIVERSITY

© 2022 E.A. Dugareva

University of Ciego de Avila «Max-imo Gomez Baez» (Ciego de Avila, Cuba)

In the article is present the experience of the Russian language teaching for the students, studied English Language and Tourism in the Ciego de Avila University in Cuba. Despite of a limited hours of the subject in the academic planes, use of the communicative and situated approach in the teaching permits, on the base of the using of different language's contexts, that the apprehension of the lexical and grammatical material is more fast. The teaching is closing to real communication, the linguistic material related with the communicative reality of the select profession. The attention directed to the using of games test and their role on the motivation for studding Russian.

Keywords: *high education, Russian as foreign language, communicative and situated approach.*

COPYRIGHT PROTECTION

ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК: 81-13.316

СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ (сопоставительный анализ концепта *душа* в русской, персидской и хинди языках)



© 2022 Якубов Жамалидин Абдувалиевич

д.ф.н., профессор Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

В статье рассмотрено специфику семантико-когнитивного подхода к анализу языковых явлений как одного из направлений когнитивной лингвистики, целью которого является моделирование содержания и структуры отдельных концептов как единиц национального сознания. На примере сопоставительного анализа совокупности когнитивных признаков концепта душа в русской, персидской и хинди языковой картине мира показано возможность и особенности применения этого подхода к анализу восточных языков.

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, когнитивные признаки, семантико-когнитивный анализ языка.

На современном этапе развития языкознания, учитывая антропоцентричность общенаучной парадигмы, все большую актуальность приобретают исследования, выполненные в речи когнитивной лингвистики – отрасли, которая активно развивается и во многом определяет лицо современной лингвистической науки. Вместе с этим это сравнительно новая, молодая область науки, которая на сегодняшний день еще не имеет окончательно сформированного терминологического и категориального аппарата, а потому демонстрирует наличие определенных разногласий и дискуссионных моментов как в теоретических аспектах, так и с точки зрения исследовательских приемов и практик.

Когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, осмыслении и, соответственно, познании действительности сознанием, а также виды и формы ментальных репрезентаций этих процессов. В отличие от других когнитивных наук, таких как когнитивная психология, теория искусственного интеллекта, нейрофизиология, философская теория когниции, когнитивная антропология, когнитивная социология и т.п.,

которые также исследуют сознание человека, когнитивная лингвистика прежде всего опирается на язык. При этом цели лингвокогнитивного анализа в различных конкретных направлениях (школах) когнитивной лингвистики могут отличаться – от углубленного исследования языка с помощью когнитивного категориально-терминологического аппарата до конкретного моделирования содержания и структуры отдельных концептов как единиц национального сознания (концептосфер¹) [Попова 2007, 10 – 12]

В своей статье мы поставили целью осветить специфику лишь одного из многочисленных направлений когнитивной лингвистики – семантико-когнитивного подхода к анализу языковых явлений, который был сформулирован исследователями русских теоретико-лингвистических школ и ныне активно применяется молодыми учеными при проведении собственных лингвокогнитивных исследований. Как показывает обзор литературы, такие исследования проводятся преимущественно либо на материале родного языка, либо на материале иностранных, в основном западноевропейских языков. Реже можно встретить лингвокогни-

тивные исследования, проведенные в сравнительном аспекте. Восточные языки, однако, в этом отношении пока остаются в стороне от общего процесса. Поэтому нам показалось необходимым и актуальным сделать разведку в области современных лингвокогнитивных исследований и очертить возможные и наиболее подходящие для восточных языков направления исследований. Следовательно, предметом данной разведки является специфика семантико-когнитивного анализа языка; объектом – особенности его применения на материале восточных языков. Новизна исследования заключается в очертании перспектив и направлений применения семантико-когнитивного подхода к анализу речевых явлений в восточных языках.

Как уже было отмечено, одним из возможных направлений применения семантико-когнитивного подхода к анализу языковых явлений, может быть, моделирование содержания и структуры отдельных концептов как единиц национального сознания (концептосферы). Концепт является ключевым понятием когнитивной лингвистики, однако его содержание существенно варьирует в концепциях разных научных школ и отдельных ученых. Это объясняется тем, что концепт – категория сознания, которая не может быть непосредственно наблюдается, и это открывает широкое пространство для его толкования. Кроме когнитивной лингвистики категория концепта сегодня фигурирует и в исследованиях философов, логиков, психологов, культурологов и т.д.

Проанализировав многочисленные определения концепта, которые можно встретить в современной лингвистической литературе, приходим к выводу, что все они, несмотря на некоторые отличия, имеют несколько общих черт и сходны в том, что: а) концепт является единицей сознания, а следовательно ментальным, а не языковым образованием; б) концепт имеет вещественное выражение средствами языка, то есть вербализованным (репрезентированным, объективированным и т.п.); в) сквозь анализ совокупности объективирующих его языковых средств можно

составить представление о содержании и структуре концепта в концептосфере народа (или отдельного его представителя, например, писателя или поэта) и описать этот концепт. При этом нужно помнить, что в любом случае такое описание, основанное только на языковых данных, никогда не будет исчерпывающим, поскольку концепты как единицы сознания, кроме вербализованной составляющей, имеют еще и невербализованную долю содержания. Ю.С. Степанов отмечает, что «во всех духовных концептах мы можем довести свое описание только до определенной черты, за которой лежит некоторая духовная реальность, которая не описывается, а только переживается» [Степанов 1997, 13].

Применительно к структуре концепта мнения ученых различаются, но все они соглашаются в том, что он имеет неоднородное, шаровое строение. Большинство ученых (С.Г. Ворочачев, В.И. Карасик, М.В. Никитин, З.Д. Попова и др.) выделяют в составе концепта образ, определенное информационно-понятийное ядро и некоторые дополнительные признаки (ценностный, прагматический или интерпретационный компоненты) [Попова 2007, 104-106]. Вопрос о типологии концептов также решается по-разному. Полагают, что концепты как структуры, разнообразные по своему содержанию и организации, в сознании человека существуют посредством мыслительных картинок, представлений, схем, понятий, фреймов, сценариев, скриптов, гештальтов, прототипов, предложений и т.д. По принадлежности концептов к определенным группам носителей языка концепты делятся на универсальные, национальные, индивидуальные, групповые, познавательные, художественные, культурные и т.д. По степени абстрактности содержания – абстрактные (ментефакты) и конкретные (натурфакты и артефакты) [Там же, 115–121].

По нашему мнению, наиболее подходящим полем применения семантико-когнитивного подхода к анализу языкового материала на базе восточных языков является исследование культурных (национальных), художественных и индивидуальных

концептов. Экспликация структуры культурных (национальных) концептов должна происходить на материале всей совокупности текстов, доступных для анализа: переводные и толковые словари, энциклопедии, паремиологический фонд, произведения художественной литературы, философские труды, публицистика и т.д.

Для установления смыслового объема того или иного концепта и места, которое он занимает в культуре определенного языково-культурного социума, В.А. Маслова предлагает выполнить следующие процедуры: 1) определить референтную ситуацию, к которой принадлежит данный концепт, а при наличии художественного текста эту операцию провести на его основе; 2) установить место данного концепта в языковой картине мира и языкового сознания нации с помощью энциклопедических и лингвистических словарей; 3) обратиться к этимологии для учета ее особенностей; 4) поскольку словарные толкования дают только общее представление о значении слова, а энциклопедические словари – о понятии, нужно приобщить к анализу разнообразные контексты: поэтические, научные, философские, публицистические, пословицы, поговорки и т.п.; 5) полученные результаты следует соотнести с анализом ассоциативных связей ключевой лексики (ядра концепта); 6) если для анализа выбран важный концепт культуры, то он должен быть многократно повторен и интерпретирован в живописи, музыке, скульптуре [Маслова 2008, 65-66].

Представители семантико-когнитивного подхода к анализу культурных концептов предлагают методику, по которой нужно: 1) построить номинативное поле концепта, включающее ядро (прямые номинации концепта, его гипонимы, другие разные признаки) и периферию (ближнюю, дальнюю, крайнюю); для определения последней привлекают паремии, афоризмы, фразеологизмы, художественные и публицистические тексты; 2) проанализировать и описать семантику языковых средств, входящих в номинативное поле концепта; 3) произвести когнитивную интерпретацию результатов описания семантики языковых

средств, то есть выявить когнитивные признаки, формирующие изучаемый концепт как ментальную единицу; 4) провести верификацию полученного когнитивного описания у носителей языка (этот этап факультативный, но желательный, поскольку носители языка в ходе специального эксперимента могут подтвердить или опровергнуть правильность выводов исследователя, всегда в определенной степени субъективных); 5) описать содержание концепта посредством перечня когнитивных признаков.

Последующие шаги будут зависеть от того, какую цель ставит перед собой исследователь: либо описать семантику тех или иных языковых единиц с использованием когнитивных данных, либо моделировать концепт как единицу сознания. Если исследователь преследует цель моделирования концепта как единицы сознания, он должен двигаться дальше и описать макроструктуру концепта, его категориальную структуру и представить содержание концепта в виде полевой структуры [Попова 2007, 160–161].

Анализ рассмотренных методик побуждает к определенным размышлениям об их применении со стороны студентов, изучающих восточные языки в университете. Как можно заметить, исследование культурных или национальных концептов требует основательных знаний языка и предполагает широкую осведомленность исследователя не только с лексико-фразеологическим и паремиологическим фондом, но и публицистическими, философскими и художественными произведениями, созданными на этом языке. Понятно, что студентам восточных языков во время учебы вряд ли по силам сделать комплексное исследование того или иного культурного концепта, ведь в течение учебы они просто не успевают прочесть достаточное количество художественной и другой литературы, чтобы апеллировать к ней в процессе анализа. Такие исследования вполне уместно проводить уже в аспирантуре в рамках диссертационного исследования. Студентам же можно предлагать более узкий подход к анализу концептов. Например, в русской научной литературе уже сделано описание

таких культурных концептов как *сердце*, *душа*, *судьба*, *воля*, *ум*, *совесть* и т.д. Студенты старших курсов могут сделать сопоставимое исследование таких (или любых других) концептов в русском и восточном языках с опорой на лексико-фразеологическую систему двух языков или на материале пословиц, поговорок, сказок и т.д. Анализ репрезентации одного и того же концепта в разных языках позволяет выявить национальную специфику языковых систем, проявляющуюся в разных способах вербализации этого концепта, определить его важность и место в коллективном сознании представителей разных языково-культурных социумов.

В качестве примера контрастивного исследования одного концепта в разных языках приведем данные, полученные нами в результате сопоставимого анализа когнитивных признаков абстрактного концепта внутренней жизни человека, душа, реконструкция которого отчасти уже осуществлена в русском, персидском и языке хинди.

Душа относится к компонентам модели человека, недостижимым для непосредственного наблюдения. Это продукт человеческого мышления, идеальное явление, которое невозможно окончательно понять и описать. Как отмечает М. Михеев, “денотат в душе отсутствует, а десигнат представляет собой довольно аморфное образование – по сути, лишь некоторый расплывчатый набор свойств, не поддающихся экспериментальной проверке” [Михеев 1999, 145]. В пределах русского культурного ареала *душа* выступает «символом внутреннего психического мира человека, местом локализации его эмоций и «высоких» желаний, связанных с удовлетворением духовных потребностей» [Голубовская 2002, 114]. “Душа – это орган внутренней жизни человека, то есть всего того, что не связано непосредственно ни с физиологией, ни с деятельностью интеллекта. Это сосредоточение внутреннего мира человека, его истинных желаний и чувств, всего жизненно важного для данной личности” [Урысон 2003, 22]. Этот невидимый орган может болеть; выступает как вместилище; является компактным; локализован где-то в

груди; может функционировать независимо от воли субъекта, хотя и частично контролируется им” [Михеев 1999, 146].

В протекании М.В. Пименовой продемонстрировано, что российский концепт душа концептаализируется через метафору дом: *душу можно запереть на замок, в чужую душу можно проникнуть как в чужой дом – забраться/влезть в душу, можно войти в душу, в душу может проникнуть холод, но душу можно и согреть, в душе может погаснуть свет, в душе можно жить (например, в ней может жить страх, надежда, любовь и т.д.), ее можно очистить, в душу можно открыть дверь, а можно и закрыть перед кем-то, она может быть открыта. той и закрытой* [Пименова 2004, 351-353].

О.М. Мотриченко в результате исследования лексической репрезентации этого концепта в языке хинди пришла к выводу, что индийская душа также имеет признаки вместилища: в ней селятся, живут, держат что-то, сидят воры (т.е. грехи); в ней что-то может оставаться, образовываться узел (когда возникает проблема), который потом может решиться, из него можно выплеснуть жар (когда человек успокаивается), его можно открыть и т.д. Кроме того, душа в индийском языковом сознании может расцвести (когда человек радуется), ее можно загрязнить, укрепить и т.д.

Проанализировав лексические и фразеологические средства выражения концепта душа в персидском языке, мы установили определенный набор его когнитивных признаков, который перечислим кратко [дет. см. Мазепова 2008]. Носители персидского языка представляют душу как некоторую субстанцию, локализованную внутри человеческого тела, которую можно отобрать, вырвать, украсть, вытянуть наружу и т.д. Это подтверждает внутренняя форма таких производных слов, как *jānsetān* забирающий, захватывающий душу, *jānrobā* похищающий душу, *jānbar* уносящий душу, а также сложные глаголы *jān kandan* (исл.: вырывать душу) со значениями: 1) страдать, терпеть несогласия; 2) тяжело, до изнеможения, работать и *jān kešidan* (опыт: тянуть душу) со значениями:

1) лишать жизни, убивать; 2) мучить, пытать.

Персидская душа – подвижная субстанция; она как сама может изменять локализацию, так и кто-то посторонний может двигать ее. Это зафиксировано в таких фразеологизмах, как: *jān-am be lab rasid (āmad)* 1) я истощился, истощился; 2) мне надоело, мое терпение прервалось (опыт: моя душа дошла до губ); *jān-aš raft / jān-aš šod* он умер (опыт: его душа ушла); *jān-aš barāye u dar miravad* он души в нем не слышит (опыт: его душа ради него идет в дверь); *jān-e kas-i-rā be lab āvordan/rasāndan* выводить из себя; обессидивать (исл. чью душу приносить к губам); *jān be salāmat bordan* (исслед. благополучно унести душу) в значении спастись и т.д. Персидскую душу, как и русскую, нужно держать в чистоте, можно проиграть, поцарапать, зажечь, подарить; она может летать, быть сухой, жесткой, тяжелой, подобной стеклу; ее нужно воспитывать, а можно и истощить, успокоить, освежить, вылечить, сделать для нее укрытие и т.д.

Общим для русского и персидского языковых ареалов также то, что: 1) персидское слово **جان** *jān*, как и русский соответствия, используется для положительно-оценочного обращения к человеку; 2) этим номеном метонимически можно обозначить человека в определенном морально-нравственном ракурсе; 3) в языковом сознании персов душа составляет высшую ценность и аналогизируется с жизнью; 4) во многих устоявшихся выражениях номен душа варьируется с номеном сердце.

Оригинальным персидским представлением есть то, что душу можно рассыпать, разбрасывать. Несколько фразеологических соединений с соответствующими глаголами передают идею жертвования жизнью: *jān andāxtan* (исл.: бросать душу), *jān afšandan / jān pāšidan* (досл.: рассыпать душу), *jān dar xatar andāxtan* (досл.: *jān dar pā-ye kas-i (dar qadam) rixtan* (опыт: рассыпать душу перед чьими-то ногами/шагами) и т.д.

Кроме того, анализ лексико-фразеологической системы персидского языка не подтвердил корреляции между представле-

ниями персов и представителей других индоевропейских народов, а именно русских и индусов, о душе как определенном месте, в котором что-то может жить, возникает вдохновение, содержатся чувства и эмоции. В отличие от русской души, персидская душа не может функционировать якобы независимо от воли субъекта, а именно чего хотеть, просить, что-то принимать или не принимать, куда-то рваться, болеть и т.д. Никакого фразеологизма, подтверждающего наличие подобных представлений у персов, найти не удалось.

Итак, анализ лингвистических средств выражения того или иного культурного концепта в восточных языках, а контрастивные исследования в этом аспекте и подавно – перспективная область поисков, которая еще только ждет своих исследователей. Составив перечень когнитивных признаков того или иного концепта культуры, можно лучше понять, каким образом представляют и воспринимают этот концепт представители разных этносов, а контрастивные исследования позволят установить общее и отличное в сознании людей разных языково-культурных социумов. Концептуальные разыскания с применением семантико-когнитивного подхода к анализу языковых явлений могут не только открыть путь к лучшему пониманию ментальности и речевого поведения носителей восточных языков, но и сыграть незаурядную роль в процессе установления и качественной поддержки межкультурной коммуникации в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голевая Г.С. Фарси-русский фразеологический словарь / Галина Сергеевна Голева. – М.: Грааль, 2000. – 648 с.
2. Голубовская И.А. Этнические особенности языковых картин мира: [монография] / Ирина Александровна Голубовская. – М., 2002. – 293 с.
3. Мазепова О.В. Лексические и фразеологические средства выражения концепта Душа в персидском языке / О.В. Мазепова // Восточный мир. – М., 2008. – №

4. – С. 104–108. 4. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: [учебное пособие] / Валентина Авраамовна Маслова. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.

5. Михеев М. Отражение слова “душа” в наивной мифологии русского языка (опыт размытого описания образной коннотативной семантики) / М. Михеев // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – С. 145–158.

6. Мотриченко О.М. Сердце и душа как концепты индийской культуры / О.М.

Мотриченко // Языковые и концептуальные картины мира. – М., 2007. – Вып. 23. – Ч. 2. – С. 197–201.

7. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации / Марина Владимировна Пименова. – Кемерово: Комплекс «Графика», 2004. – 386 с.

8. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика: [учебное издание] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.

SEMANTIC-COGNITIVE APPROACH TO THE ANALYSIS OF LANGUAGE PHENOMENA (comparative analysis of the concept of *soul* in Russian, Persian and Hindi languages)

© 2022 J.A.Yakubov

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

The article deals with specifics of semantic-cognitive approach to analysis of language phenomena as one of the fields of cognitive linguistics, the goal of which is modeling the content and structure of discrete concepts as units of national consciousness. The example of comparative analysis of a set of cognitive features of the ‘soul’ concept in Russian, Persian and Hindi linguistic pictures of the world is used to show the possibility and peculiarities of using this approach to Oriental languages.

Keywords: concept, cognitive linguistics, cognitive features, semantic-cognitive language analysis.

УДК: 811.111

БАЗОВЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ BLACK ENGLISH И ЛИТЕРАТУРНЫМ АНГЛИЙСКИМ

© 2022 Аранбаев Марлен Патаевич

PhD, доцент Международного университета гуманитарных наук и развития
(Ашхабад, Туркменистан)

В статье рассматривается такое понятие как «правильный английский язык» и объясняется, почему он не может быть единым, то есть «стандартом» языка, на котором должно вестись преподавание в школах и колледжах. Также приводятся примеры из Black English, свидетельствующие о том, что данный диалект имеет особую грамматическую систему и следует определенным правилам грамматики.

Ключевые слова и фразы: литературный английский язык; диалект; Black English; обучение диалекту; языковой уровень; грамматические особенности.

Не все знакомы с Black English. Для переводчика, тем не менее, очень важно знать англ-ийские диалекты. Переводчик должен быть способен опознавать различные диалекты и знать их особенности. Для переводчика может быть трудным и даже невозможным полностью понять все уровни переводимого текста, будучи не знакомым с диалектами, Black English зачастую появляется в современной литературе и на телевидении, что означает, что переводчик может столкнуться с диалектом довольно часто.

Все языки и диалекты следуют определенным правилам грамматики и произношения. Black English имеет ряд интересных грамматических особенностей, с которыми должен быть знаком переводчик. Black English один из наиболее особых вариантов американского английского, отличающегося от стандартного английского. [Rickford]. Сегодня его рассматривают как диалект с определенными правилами и не просто набор случайных ошибок сделанных темнокожими “пытающимися говорить на английском языке”, который привык быть обычным неправильным представлением. [Whatley].

Тем не менее, существует много отклонений в формах и конструкциях Black English. Практически все, что можно сказать о Black English включает степень такие как “may occur” (возможно), “sometimes” (иногда), “often” (часто) и “generally” (обычно). Это отклонение более распро-

странено, чем в других вариантах американского английского. Существует также отклонения и в речи разных людей в зависимости, как от ситуации, так и от того, кто говорит. [Whatley].

По сравнению со стандартным английским языком в Black English существует много различий. Возможно, наиболее трудной и важной особенностью является обозначение времени. Глаголы в Black English часто используются без какого-либо окончания. Первая особенность обозначения времени — это отсутствие суффикса -s указывающего на настоящее время, если подлежащее предложения выражено существительным третьего лица, единственного числа [Jurm].

В стандартном английском языке настоящее время обозначено суффиксом -s. Глагол “learn” например, приобретает форму “learns”. Когда говорящий на стандартном английском говорит “he learns”, темнокожие обычно говорят “he learn”. Эта особенность не только ослабление группы согласных, но и то, что окончание опускается после согласных [Rickford]. Кроме того, на примере неправильных глаголов, таких как be, have и do, и их формами третьего лица единственного числа в стандартном английском языке, is, has и does, которые образованы не по правилу добавления -s, можно заметить, что Black English теряет конечное -s этих форм. Такие предложения как “He have a bicycle” и “He do strange things” можно часто встретить в

Black English. Эти глаголы показывают такое же отсутствие окончания в третьем лице единственного числа, как и большинство правильных глаголов [Jurmu].

Прошедшее время необязательно в Black English и одна и та же форма глагола иногда может быть использована и в настоящем, и в прошедшем времени. Это вызывает трудность в понимании: либо говорящий использует настоящее время для прошедшего, либо это просто ослабление группы согласных [Whatley]. Так или иначе, эта особенность может создать иллюзорное представление о том, что в Black English отсутствуют категории прошедшего времени. Но дело в том, что суффикс опускается, но прошедшее время остается тем же самым. Дальнейшее доказательство существования прошедшего времени в Black English — это использование вспомогательного глагола *did* с правильными и неправильными глаголами [Whatley]. Прошедшее время может быть определено из контекста (с помощью таких наречий как *“last night”* (прошлой ночью), *“three years ago”* (три года назад), и другие, или с использованием союзов, указывающих на последовательность действий *“then”* (тогда, в то время), или с помощью использования окончаний стандартного английского языка). Частота использования окончания *–ed* зависит от некоторых факторов, включая звуки, которые следуют за ним.

Некоторые события в прошлом выражаются с помощью глагола *“been”*, расположенного перед глаголом. Говорящие на стандартном английском могут принять это за *“present perfect”* (настоящее совершенное) где отсутствует глагол *“have”* или *“has”*. Тем не менее, предложение в Black English с *“been”* довольно отличается от предложения в *“present perfect”* стандартного английского языка. Это можно увидеть на примере двух предложений:

Стандартный английский язык в *“present perfect”*: *He has been married.*

Black English: *He been married.*

В стандартном английском предложении подразумевается, что он сейчас больше не женат. Тем не менее, в предложении на Black English смысл абсолютно противоположный: он до сих пор женат.

Предложения на Black English равнозначны предложениям на стандартном ан-

глийском во временах *perfect* могут быть выражены с помощью использования глагола *“done”* в Black English. Например, предложение на стандартном английском языке: *“He has eaten his dinner”* может быть выражено как: *“He done eat his dinner”* на Black English.

Будущее время.

Будущие события и те, которые еще не произошли, обозначаются глаголами *“gon”* или *“gonna”* (смотри выше).

Кроме использования глагольных окончаний *–ing* или *–in* для определения длительности действий, в Black English есть ряд других слов, которые добавляют особые нюансы. Например, если действие решительное и преднамеренное, в предложении может быть слово *“steady”* (сильный, решительный). Слово *“steady”* может быть использовано для обозначения действий, которые совершаются постоянно или упорно, настойчиво, например в предложении: *“Ricky Bell be steady stepping in them number nines”*.

События, происходящие обычно, и неоднократно зачастую обозначаются в Black English глаголом *“be”* например: *“She be working all the time”*.

Глагол *“Be”*.

В стандартном английском языке используется спрягаемый глагол *“be”* (также называемый *“copula”*) в различных предложениях. (Он может быть выражен формами *“is”*, *“s”*, *“are”*, *“re”*, и др.). В Black English этот глагол обычно не используется. Частота его использования зависит от некоторых факторов:

- В предложениях будущего времени с *“gonna”* и *“gon”*:

*I don't care what he say, you gon laugh.
...as long as I's kids around he's gon
play rough or however they're playing.*

- Перед глаголами с окончанием *–ing* или *–in*:

*I tell him to be quiet because he doesn't
know what he talking about.*

*I mean, he may say something's out of
place but he cleaning up it and you can't get
mad at him.*

- Перед именем прилагательным или выражениями, обозначающими место действия:

He all right.

And Alvin, he kind of big, you know?

She_at home. The club_on one corner, the Bock is on the other.

- Перед существительными (или фразами, содержащими существительные):

He_the one who had to go try to pick up the peacock.

I say, you_the one jumping up to leave, not me.

Использование глагола "be" является одним из наиболее часто обсуждаемых грамматических признаков Black English. Он не употребляется в тех случаях, где должен употребляться в стандартном английском языке и используется там, где не может быть использован в стандартном английском. Для стандартного английского языка характерно его сокращение, например: "She's married" вместо "She is married". Black English тоже присуще сокращение, но очень часто пропускается весь глагол: "Wha's his name? He - David, too." Но в тех случаях, где глагол "is" или другие формы глагола "be" в стандартном английском не сокращаются, то и в Black English не пропускаются [Whatley].

В Black English форма может быть использована как личный глагол, так называемый "distributive be" (дистрибутивный глагол "be"). Предложения "He usually be around" и "She be nice and happy" стандартные и обычные для Black English. "Distributive be" указывает на обычные часто повторяющиеся события, а не на их длительность. Так, например предложение: «He working right now» является грамматически правильным в Black English, но "He be working right now" грамматически не правильное предложение в Black English. [Jurmu].

Различия между Black English и стандартным английским языком проявляются не только во времени глаголов, но и в грамматических временах. Можно прийти к выводу, что в Black English пять настоящих времен, каждое из которых отличается от стандартного английского.

1.He runnin. ("He is running").

2.He be runnin. ("He is usually running").

3.He be steady runnin. ("He is usually running in an intensive, sustained manner").

4.He bin runnin. ("He has been running").

5.He BIN runnin. ("He has been running for a long time and still is").

В стандартном английском языке разница между обычными, часто повторяющимися и единичными действиями выражается такими наречиями, например, как "usually" (обычно, как правило) [Rickford].

Отрицание.

В Black English существует несколько способов выражения отрицания. В Black English

используется ain'(t) как общеизвестный элемент отрицания стандартного английского: "am not", "isn't", "aren't", "hasn't", "haven't" и "didn't". Например, говорящий на Black English скажет: "He ain' here" вместо "He isn't here" на стандартном английском, или: "He ain' do it" вместо "He didn't do it". Кроме того, ain't but и don't but могут использоваться вместо "only", например: "He ain't but fourteen years old" вместо "He is only fourteen years old" [Rickford].

Как и ряд других вариантов английского языка, в Black English ain't используется для отрицания глагола в простом предложении. Например, "I ain't seen him" вместо "I haven't seen him".

Из предложения: I ain't step on no line видно, что в Black English возможно отрицание в нескольких местах предложения (так называемое двойное или многократное отрицание).

Многие выражают неодобрение по поводу возможности грамматического выбора между двойным и многократным отрицания. Говорящие на Black English часто используют двойное отрицание тем самым сбивают с толка говорящих на стандартном английском языке. В стандартном английском отрицание согласуется с неопределенными местоимениями и является обязательным, если отрицание стоит перед глаголом: "Nobody knows anything". "John knows nothing"/ "John doesn't know anything". Но в Black English отрицание согласуется с личными местоимениями и это значит, что в одном предложении может быть больше, чем одно отрицание: "Nobody had no bloody nose or nosebleed" [Jurmu, 1977]. Для предложения на стандартном английском: "I didn't see anything like that anywhere", в Black English будет: "I ain't nothin' like dat no place" [Whatley].

Вспомогательное и неопределенное подлежащее, выраженное местоимением, может быть инвертировано, например: "Can't nobody say nothing" (инвертированное предложение "Nobody can't say nothing") для предложения на стандартном английском: "Nobody can say anything" [Rickford]. Хотя двойное и многократное отрицание рассматривается как "неправильное" в стандартном английском, важно помнить о том, что такое отрицание присуще многим языкам (испанский, например), и что в старом английском существовало такое правило.

Использование окончаний множественного числа в Black English не обязательно. В стандартном английском языке три фонологических показателя -z, -s и -iz для обозначения множественного числа существительных. В Black English тоже используются эти показатели, но они могут и опускаться. Их отсутствие не случайно; существуют определенные правила, по которым окончания могут быть опущены. Например, если перед существительным стоит число или другое выражение, указывающее на множественность, существительное остается без изменения: "A whole lotta song", "so many million dollar". Смысл здесь заключается в том, что числительное, предшествующее существительному, уже

несет в себе множественность и понятно, что речь идет не об одном предмете, а о нескольких: "five chaire". Если перед существительным нет такого слова, то в этом случае, к существительному прибавляется суффикс: «the songs», "the dollars". Однако, эта особенность - наименее встречающаяся в Black English, чем другие его особенности [Jurmu].

ЛИТЕРАТУРА

1. Jurmu, Arja. Black English and Its use in James Baldwin's Play "Blues for Mister Charlie" and Novel "If Beale Street Could Talk". Master's Thesis in English Philology, University of Tampere, 1977.

2. Rickford John.R. The creole origins of AAVE: evidence from copula absence // African-American English. Structure, history and use. / Ed. by Mufwene S., Rickford J., Bailey G., Baugh J., London and New York, 1998.

3. Rickford, John R. African American Vernacular English. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, Inc., 1999.

4. Whatley, Elizabeth. Language Among Black Americans. Language in the USA. Ed. Charles A. Ferguson and Shirleu Brice Heath. New York: Cambridge University Press, 1981. 92-197.

BASIC GRAMMAR DIFFERENCES BETWEEN BLACK ENGLISH AND LITERARY ENGLISH

© 2022 M.P. Aranbaev

University for the humanities and development (Ashgabat, Turkmenistan)

The article discusses such a concept as "correct English" and explains why it cannot be a single, that is, a "standard" of the language in which teaching in schools and colleges should be conducted. Examples from Black English are also given, indicating that this dialect has a special grammatical system and follows certain grammar rules.

Keywords and phrases: literary English; dialect; Black English; dialect teaching; language level; grammatical features.

УДК: 81'42

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ К АНАЛИЗУ МЕДИАДИСКУРСА

© 2022 Маширибов Гайрат Тураевич

ст. препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена исследованию современных теорий коммуникативных стратегий и их применения к медиадискурсу.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, речевая цель, стратегия каптации, стратегия легитимации, стратегия определения степени достоверности.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в области коммуникативной лингвистики значительное внимание уделяется изучению коммуникативных стратегий. Понятие стратегии является важным для коммуникации в целом, потому что оно определяет направленность процесса коммуникации, его содержание и результат.

В исследовании мы преследуем цель рассмотреть современные теории коммуникативных стратегий, разработанные, в частности, А.С. Иссерс, Т. ван Дейк и П. Шаро, а также их применение к медиадискурсу.

Объектом исследования является медиадискурс.

Предметом исследования есть коммуникативные стратегии в медиадискурсе.

Научная новизна выбранной проблемы обусловлена отсутствием системных лингвистических исследований современных теорий коммуникативных стратегий в применении к масс-медийной коммуникации.

Понятие стратегии было взято многими дисциплинами по военной науке, где оно означало искусство ведения войны, планирование военных действий. Это понятие применяется для общего определения любого действия, строящегося определенным образом для достижения определенной цели. Термин стратегии вошел в терминологический аппарат таких наук как ко-

гнитивная и социальная психология, дискурсивный анализ и многие другие.

В 80-х годах XX века этот термин стал широко употребляться в рамках лингвистики. Многие исследователи пытались дать определение стратегии, классифицировать стратегии по разным критериям, изучить их с точки зрения различных подходов [ван Дейк 1989, Белова 1997, Янко 1999, Иссерс 2002, Толмачева 2008, Яшенкова 2010].

В своей монографии [Иссерс 2002] А.С. Иссерс рассматривает речевые стратегии с точки зрения различных теорий речевого общения.

Выделив из общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева наиболее продуктивные для анализа общения категории цели, мотива и действия, автор делает вывод о том, что речь имеет не только непосредственную цель, но и мотив, то есть то, ради чего достигается речевая цель. Поэтому коммуникативные стратегии как разновидность человеческой деятельности имеют глубинную связь с мотивами, руководящими речевым поведением личности, и явную связь с потребностями и установками коммуникантов.

С точки зрения автора, в основе механизма речевых стратегий лежат превращение мотива в мотив-цель, выбор одной из нескольких целей, выделение промежуточных целей и определение средств их достижения. А.С. Иссерс предлагает подходить к

анализу дискурса с точки зрения двух типов целей – первостепенных и второстепенных. Первостепенные цели инициируют коммуникативный процесс и управляют речевыми действиями, а второстепенные служат границами, определяющими вербальный выбор, тип речевого поведения.

По А.С. Иссерс, прогноз будущей вербальной коммуникации строится на основе представлений о речевом акте, коммуникативном взаимодействии (с учетом мотивов и целей говорящего и слушателя) и обо всей ситуации в целом. Эти представления обуславливают стратегический выбор значимых единиц разных уровней и способов их организации, т.е. конструирование связанного текста, оптимального для решения коммуникативной задачи говорящего. При этом нужно учитывать, что планирование речевого поведения – это не просто конструирование речевых высказываний, а часть интерактивного процесса, в котором слушатель не пассивно воспринимает текст сообщения говорящего, а активно интерпретирует его речевые действия, реализуя собственную стратегическую линию.

Заметим, что одной из важнейших особенностей массовой коммуникации является специальный характер получателя – читателя, зрителя или слушателя. Получатель всегда удален в пространстве или времени, и это обуславливает отсутствие непосредственного контакта с ним и отсроченность обратной связи. По М.В. Луканиной, особый вид аудитории массовой коммуникации имеет следующие характеристики: массовость, рассредоточенность, относительная анонимность и разнородность по многим признакам (культура, мгновенный опыт, возраст, профессия) [Луканина 2003, 129]

Речевое планирование коммуникации напрямую связано с контролем за осуществлением плана. Применительно к речевой стратегии контроль означает, что в процессе речевого взаимодействия говорящий пытается направлять релевантные интеллектуальные и эмоциональные процессы слушателя (его интересы, оценки, сужде-

ния) таким образом, чтобы они в конце привели его к нужному решению (состоянию).

В теории речевого общения важное значение по отношению к стратегиям имеет схема основных факторов общения Р.А. Якобсона [Якобсон 1985], разработавшего ее и шесть базисных функций речевой коммуникации под влиянием идей К. Бюлера [Бюллер 1993]. Основными факторами общения являются отправитель, сообщение, получатель, контекст, канал и код. А.С. Иссерс утверждает, что стратегически значимы все компоненты коммуникативной ситуации, потому что каждая из составляющих модели имеет деятельный потенциал и может использоваться для решения стратегических и тактических задач. Например, способ общения, то есть канал связи, обуславливает разнообразные имитационные стратегии, цель которых – приблизить адресата, привлечь его к восприятию сообщений. Так, популярный ныне в молодежных теле- и радиопередачах жанр “болтовня” создает иллюзию непосредственного контакта.

В отличие от речевых актов и жанров речевые стратегии могут иметь несколько целей или задач. По Т. ван Дейку [ван Дейк 1989, 272], самое оптимальное достижение цели является одним из типичных признаков эффективной стратегии. При этом либо достигается максимальное количество целей, либо достижение каждой из целей осуществляется в соответствии с желаниями, предшествующими составлению плана действий.

Французский лингвист П. Шародо разработал свою теорию дискурсивных стратегий. По его мнению, речевые стратегии базируются на трех понятиях – каптации, легитимации и определения степени вероятности [Dictionnaire d'analyse du discours 2002, 549].

Стратегия каптации (*strategie de captation*) тесно связана с целевой ориентацией сообщения. Одной из основных конечных целей любой стратегии является коррекция модели мира адресата или модели конкретной ситуации. Понятие мо-

дели ситуации было разработано голландским ученым Т. ван Дейком [ван Дейком 1989, 247]. По его мнению, модель ситуации – это представление в памяти индивида обобщенного опыта и информации об определенной ситуации в восприятии и трактовке ее этим индивидом. То есть модели ситуации – это когнитивные представления различных ситуаций в памяти отдельного человека, его личные знания как результат предыдущего опыта. По Т. ван Дейку, целью чтения, например, статьи в печати является именно построение модели события, описанной в тексте, или обновление ранее созданной модели. Стратегия каптации (*strategie de captation*) преследует цель убедить собеседника таким образом, чтобы он перенял модель мира, лежащего в основе коммуникативного акта и разделившего ее ценности.

Для этого говорящий может выбрать один из приемов: полемику или драматизацию. В первом случае он будет подвергать сомнению некоторые позиции, которые защищает его собеседник. Во время драматизации говорящий разворачивает дискурсивную деятельность с использованием аналогий, сравнений, метафор и т.д., которая больше ориентируется на веру, чем на знания, чтобы заставить собеседника испытать определенные эмоции.

Стратегия каптации может приобретать различные дискурсивные конфигурации в зависимости от ситуации коммуникации. В медиакоммуникации она используется для того, чтобы представить информацию в виде определенного представления, зрелища, чтобы задеть чувство зрителя. Поэтому масс-медиа представляют информацию, пытаясь создать эффект соучастия, призывая к чувствам.

Стратегия определения степени вероятности (*strategie de credibilité*) пытается выявить правдоподобие чьих-то слов или определенной ситуации. Степень вероятности определяется вследствие вывода, который выносится человеком о том, что он видит или слышит. Этот вывод, заключающийся в определении способности говоря-

щего говорить правду, делается на основе понимания того, что любой говорящий, желающий, чтобы ему поверили, пытается представить свою речь таким образом, чтобы он мог обрести это доверие. Здесь вступает в действие одно из общих правил общения, а именно конвертационная максима Качества, предложенная логиком П. Грайсом [Грайс 1985] в пределах принципа Кооперации. Принцип Кооперации объединяет несколько постулатов, содержащих рекомендации по правильному ведению разговора, а именно максимы Количества, Отношения, Манеры речи и Качества, которая предусматривает сообщение только истинной информации и обоснованных оценок [Лингвистический энциклопедический словарь 1990, 487].

Постулаты Грайса действуют в массовой коммуникации так же, как и в любой другой. Аудитория часто воспринимает сообщения СМИ на веру, потому что она действует по правилам речевой кооперации, согласно которым собеседник должен говорить только правду.

По мнению А.С. Иссерс, для понятия стратегии важнее не кооперация в процессе общения, а победа, понимаемая как результативное влияние на слушателя, как трансформация его модели мира в желаемом для говорящего направлении. Поэтому здесь даже более целесообразно говорить о принципе Некооперации, в основе которого лежит приоритет интересов говорящего над интересами слушателя. Это заставляет считать исходной точкой в анализе речевых стратегий коммуникативные цели говорящего.

Для говорящего эта стратегия определения степени вероятности состоит в том, чтобы придерживаться позиции правдивого изложения информации таким образом, чтобы сообщение было воспринято всерьез. Для этого коммуникант может выбрать одну из трех позиций: позицию нейтральности, ангажированности или отчуждения.

Эти позиции выражаются по-разному в зависимости от ситуации коммуникации. В медиакоммуникации для журналиста, ис-

ЛИТЕРАТУРА

полняющего роль говорящего, говорится о том, чтобы привести доказательства правдивости его слов либо самим существованием фактов, либо предоставлением какого-либо объяснения.

Цель стратегии легитимации (*strategie de légitimation*) — определить правовую авторитетную позицию, позволяющую говорящему взять слово. Эта авторитетная позиция может состоять из двух элементов: институционального авторитета, являющегося следствием статуса говорящего, предоставляющего ему право знания (например, авторитет эксперта, специалиста) и личного авторитета.

Понятие легитимации означает, что говорящий входит в дискурсивное пространство, потому что имеет право слова и легитимно вступает в разговор. Например, поскольку журналист от имени определенного печатного органа выступает посредником между каким-либо событием или общественным явлением и массовым читателем, аудитория воспринимает его сообщение как заявление легитимно действующего лица.

Таким образом, современные теории коммуникативных стратегий разработаны, в частности, А.С. Иссерс, Т. ван Дейком и П. Шародо, рассматривают механизм воплощения речевой стратегии в зависимости от прогноза будущей вербальной коммуникации, а также различные аспекты функционирования и применения стратегий в дискурсе. В медиадискурсе использование речевых стратегий зависит от специфического характера получателя. Его удаленность, массовость и разнородность вынуждают отправителя прибегать к все более искусному и изящному искусству использования стратегий каптации, легитимации и стратегии определения степени вероятности. К тому же, кроме получателя, интересы которого в медиакommunikации выходят на первый план, стратегически важны все компоненты коммуникативной ситуации.

1. Белова А.Д. Коммуникативные стратегии и тактики: проблемы систематики / Алла Дмитриевна Белова // Языковые и концептуальные картины мира: сб. науч. трудов. — М.: Логос, 2004. — Вып. 10. — С. 11–16.

2. Бюлер К. Теория языка: репрезентативная функция языка/Карл Бюлер. — М.: Прогресс, 1993. — 501 с.

3. Грайс П. Логика и речевое общение / П. Грайс; [пер. с англ.] // Новое в зарубежной лингвистике/ред. Нина Давыдовна Арутюнова, Елена Викторовна Падучева. — Вып. 16: Лингвистическая прагматика. — М.: Прогресс, 1985. — С. 217-237.

4. Дейк ван Т. Когнитивные и вещевые стратегии выражения этнических предубеждений / Теун ван Дейк; [пер. с англ.] // Мова. Познание. Коммуникация/ред. В.И. Герасимов. — М.: Прогресс, 1989. — 268-304 с.

5. Дейк ван Т. Структура новостей в прессе / Теун ван Дейк; [пер. с англ.] // Мова. Познание. Коммуникация/ред. В.И. Герасимов.—М.: Прогресс, 1989.— 228-267 с.

6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / Оксана Сергеевна Иссерс. — М.: Эдиториал УРСС, 2002. — 284 с.

7. Луканина М.В. Газетный текст через призму теории коммуникации / М.В. Луканина // Вестник Московского университета. — Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — М.: Издательство Столичного института, 2003. — № 2. — С. 123-133.

8. Толмачева Т.А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного вещного поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе / Татьяна Анатольевна Толмачева // Международный научный журнал: Мир науки, культуры, образования. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008. — № 4 (11). — С. 95-98.

9. Якобсон Р.О. Избранные работы / Роман Осипович Якобсон. – М.: Прогресс, 1985, 460 с.

10. Янко Т.Е. О понятиях коммуникативной структуры и коммуникативной стратегии / Т.Е. Янко // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1999. - №4 – С.28-53.

11. Яшенкова Е.В. Основы теории речевой коммуникации / Ольга Владимировна Яшенкова. – М.: ВЦ Академия, 2010. 312 с.

СПРАВОЧНИКИ

12. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. Виктория Николаевна Ярцево]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

13. Dictionnaire d'analyse du discours / [sous la dir. de P. Charaudeau, D. Maingueneau]. – P.: Éditions du Seuil, 2002. – 661 p.

MODERN THEORIES OF COMMUNICATION STRATEGIES AND THEIR APPLICATION TO THE ANALYSIS OF MEDIA DISCOURSE.

© 2022 G.T. Masharibov

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

The article is focused on the modern theories of communication strategies and their application to the media discourse.

Keywords: *communicative strategie, media discourse, speech objective, capture strategie, legitimization strategie, credibility strategie.*

УДК: 316.454.5

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ ЧУЖДОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ (на материале диалектных высказываний с лексемой «там»)

© 2022 Курикова Наталья Владимировна

к.ф.н., доцент Томского политехнического университета
(Томск, Россия)

При исследовании вопросов функционирования языка все большее значение приобретает фактор человека как активного субъекта познания, обладающего индивидуальным и социальным опытом, системой знаний о мире, отраженной в его сознании. Особенность функциональной парадигмы в лингвистике сочетает в себе коммуникативный и когнитивный подходы в научно-исследовательской языковой практике, которые ориентированы на изучение функционально-коммуникативных аспектов языка, использование когнитивных методов при анализе последнего как средства организации и передачи информации.

Ключевые слова: язык, мысли, семантические категории, отрицательные оценки, коммуникативная категория.

В последние годы существенно возрос интерес к исследованию дихотомии «свой - чужой», эксплицируемой в языке и культуре [1 и др.]. Появляются отдельные публикации, касающиеся частных аспектов этой универсальной оппозиции [2 и др.].

Актуальность исследования названной проблемы обусловлена развитием тенденции последних лет рассматривать язык как часть культуры этноса. В этнокультурологическом аспекте становятся актуальными проблемы, которые связаны с интеграцией общества, интенсивным развитием процесса глобализации, делающего относительно любыми национальные границы.

«Как естественная реакция на этот процесс развивается местничество (чаще всего этническое, религиозное), стремление противопоставить себя интегрирующему «центру», чтобы сохранить существующие отличия людей друг друга. Язык, бесспорно, занимает важнейшее место среди оснований этнической идентичности», - утверждает Л.П. Дронова [3, с.267].

По мысли Ю.С. Степанова, «свои» и «чужие» — это противопоставление, в разных видах, пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мышления» [4, с.126].

А.Б. Пеньковский выдвигает предположение, что рассматриваемый семиотический принцип отражается и в языке - в его системе, категориях и механизмах. Исследователь предлагает гипотезу о существовании семантической категории «чуждости», которая сопрягается с категорией отрицательной оценки («чужое - плохое») и имеет специальные средства языкового выражения [5, с.14].

Разумеется, наше исследование - лишь один из необходимых шагов в этом аспекте, направленном на рассмотрение глобальной функционально-семантической проблемы на предельно ограниченном языковом материале. Подчеркнем, в работе не ставится цель сопоставительного анализа диалекта и литературного языка. Диалект рассматривается как форма коммуникации, включающая языковые единицы разной системной принадлежности.

Мы предполагаем, что существует коммуникативная категория «чуждости», которая эксплицируется в различных модусных смыслах диалектных контекстов с лексемой «там».

Лексема «там» как объект изучения вызывает интерес у многих исследователей русской литературной разговорной речи [6] и рассматривается как метаречевой маркер,

который говорящий использует в устной спонтанной речи для указания на неточность, приблизительность, маловажность, неопределенность выражения, оттенок скрытого пренебрежения к характеризующему объекту посредством местоимения «там». Заметим, что в названных работах наблюдается фрагментарное описание семантики названного указателя, который обычно представлен в ряду других показателей устной спонтанной речи (например, «всякий», «такой», «как бы», «так сказать» и др.).

Настоящее исследование проведено на материале русских старожильческих говоров Среднего Приобья.

Цель данной работы – определить организующую роль коммуникативной категории чуждости, которая эксплицируется в различных модусных смыслах диалектных контекстов с лексемой «там».

Семантическим центром слова «там» является значение «отчуждения», обеспечивающее «чистоту» семантики «чуждости». Отчуждение обуславливает контекстные приращения – обобщение, приблизительность, неодобрение, сомнение, пренебрежение и т.д.

Отчуждение может проявляться по разным основаниям: другой мир, другое время, пренебрежение, неопределенность, неизвестность, негативная оценка, отрицание и другое. Иногда эти признаки выступают не в «чистом» виде – негативная оценка, неопределенность могут порождать пейоратив (пренебрежение). Поскольку главной фигурой выражения оценки является говорящий, то лингвоцентрическое направление изучения субъективной модальности осложняется социолингвистическим контекстом, требующим обращения к речевой ситуации.

«Там» в значении частицы передает указание на неличное, чужое пространство, которое представляет

- реальный локус (хозяйство, дом, человек и т.д.): 1) У тебя нету там ничё выпить?;

Я пошла к Гуте. Ну, Гутя там чай согрела; У тебя, Катя, сколь пирогов в руках там?; Тоже она у вас работает, я не знаю

кто; Может, у нас не так скажут, а там по-другому; 2) «Пойдем к тете Нюре сходим!» А мне неохота: ково там делать; Моют её [собаку], и Катя ходит с ей гуляет там - ой! Вы там не усаживайтесь, а давайте надевайте фартуки и давайте стряпать;

- ментальный мир (внутреннее, душевное состояние другого человека, его возраст): 1) Пойдем, Аня, как она там чувствуют [себя]; Вот она только уволилась нынче зимой [на пенсию]. Там писят пять; 2) Чё ему там, еще холостой пока.

«Чужое» пространство представляется нейтрально (в противопоставлении «своему») (примеры 1) и в коннотативном оформлении (с сопутствующим значением) (примеры 2). Например, указание на реальный или ментальный локус может сопровождаться эмоциональной окрашенностью («не хочу идти туда, потому что там скучно», или «ухаживать за животным, как за человеком, — это воспринимается сельским человеком с непониманием, поэтому осуждается», или «можно снисходительно относиться к холостому мужчине, потому что большая ответственность будет у женатого человека»).

«Чужое» выявляется на фоне «своего» мира, где господствуют законы, хорошие установления и порядок.

Высказывания со словом «там» в значении «тогда», «в то время», то есть «не сейчас – значит не здесь», реализуют представление о времени как о пространстве: Ну все равно мне было там 20 лет; Мы-то были молоды, незамужние там; Сосед позвал в кумовья, там крестили детей.

В момент говорения определяются границы коммуникативного пространства, и в случае неполного «погружения» коммуникантов в ситуацию, прожитые до момента речепроизводства, прошлая жизнь рассказчика осознается в данной ситуации как необратимая во времени и в пространстве, поскольку молодые годы не вернуть, дети выросли и т.п. Лексема «там» в данном случае «работает» для собеседника: субъект намеренно выражает идею «чуждости», противопоставляя прошлое (свое пространство) и настоящее (общее с собеседником пространство). Таким образом проявляются не

только правила речевого этикета, но и особенности восприятия временных отрезков и собственного «я»: человек представляет его как бы «расщепленным» - «я-сейчас» в рамках коммуникативного пространства и «я-тогда» в другом, уже чужом пространстве. Отчуждение от происходившего способствует отстраненной (объективной) демонстрации картин прошлого.

Лексико-семантическая категория «чуждости» пересекается с семантическими категориями персуазивности и неопределенности.

Значение персуазивности основывается на оценке информации автором высказывания с точки зрения степени ее достоверности. Утверждение Т.А. Демешкиной о том, что «квалификация информации как чужой в большинстве случаев автоматически влечет за собой сомнение в ее достоверности» [7, с.112-113], можно рассмотреть с другой точки зрения: неуверенность в достоверности сообщения (например, по причине опосредованного способа его получения), незнание предмета или неполное знание о нем, порождающее неопределенность, ведет к квалификации информации как чужой.

Языковая экспликация отчуждения осуществляется посредством самостоятельного указателя «там» и сочетаний «там + чё ли (цё ли)», «там + чё-то», «какой-то + там», «вроде + там», «там + где-то», «там + не знаю»: То ли там попы хозяйничали, то ли чё ли, я не знаю; По-славянски ли цё ли там [читают над покойником]; Наверно, чё, много там мыла ли чё ли; Я слышу, чё-то там собаки лают; Боронили, боронили, тятя там чё-то делал, не знаю; Не знаю, кем она работала, в профилактории там чё-то, не знаю; Колыванов там ставил корчажки ли чё ли; В сорок пятом, однако, Япония там чё-то; Щас там какой-то ремонт, чё ли там; Взяли и пропал где-то там; Она как вроде приветила там как уж их, не знаю; Там где-то какой-то городок; Чьи они там были, каки они там были [тарелки]?

Дейктик «там» вносит в нейтральный контекст семантику нарочитой небрежности, связанной с намеренным отстранением в ментальном пространстве неприятного

сообщения (например, информации о болезни), или сферы неизвестных говорящему имен: Так-то вроде, это само, не интересуюсь, и не знаешь, котора там стриж; И так просил этот – вот тут-то живет – Михаил ли как его там; Не знаю, у Пашки там инвалидность или чё; А он в больнице лежал, у его чё-то в мочевом, чё ли там канале, чё-то у его там заболевание было; Щас-то в больнице её [рожу] лечат, а тода не лечили, там резали-резали-отрезали [ногу].

Коннотативное значение «там» может содержать субъективную оценку, которая согласуется с тем же значением рематического центра: А с одним проездила все имушество, она там голенька приехала; А у ей муж был, она давай крутить с одним там парнем; Девка кака хороша-то была. А потом за её каку-то подобрал там толсту.

Основное сообщение сопровождается негативной оценкой человеческих поступков, не укладывающихся в традиционные (= правильные) представления об устройстве личной жизни в данном коллективе. Отрицательно оцениваются действия людей, которые не хранят собственное достоинство, верность супругу, непостоянны в отношениях с другими людьми и т.п. Отстранение, порожденное негативным отношением к предмету и выражаемое в речи знаком «там», сопровождается словоформой «один» (вариант: «какой-то») в значении «неопределенный, малозначительный», что способствует, полагаем, усилению степени невысокой оценки.

Т.В. Маркелова пишет о врожденности оценочного смысла, зафиксированного в психической сфере личности положительных и отрицательных эмоций в различных оппозиционных номинациях (вкус-безвкусница, зрячий-слепой, аромат-смад и т.п.), «формирующих бессознательное и сознательное отношение к действительности, мотивирующих поступки, ориентирующих «добро» и «зло» на вырабатывающую социальной природой общественного устройства «шкалу оценок», оценочный стереотип, существующий в сознании говорящего» [8, с.67].

А.Б. Пеньковский обращает внимание на особую функциональную нагрузку указателя «там» в сочинительном ряду однородных членов в примерах типа: В книжках пишут: весна, птицы поют, солнце заходит, а что тут приятного? Птица и есть птица и больше ничего. Я люблю хорошее общество, чтоб людей послушать <...>, а эти там соловьи или цветочки – бог с ними (А. Чехов. Убийство)» (подчеркнуто нами - Н.К.) [5, с.80].

Исследователь предполагает, что «чужим» и потому отрицательно оцениваемым и отвергаемым оказывается во многих случаях не сам «чужой» мир, а его, противоречащее стандартному о нем представлению, внутреннее разнообразие.

Считаем, что в данном случае указатель «там» выполняет функцию обобщения (генерализации) для слов однородного ряда.

За счет генерализации, выражаемой лексемой «там», объект исключается из коммуникативного пространства, из своего культурного, ценностного мира. Обобщение может доводиться говорящим до предела, в этом случае объект интерпретируется не только как другой, чужой, но и как «чужой, поэтому плохой».

Обобщение становится основой для семантики отчуждения в «чистом» виде, когда отрицательная экспрессия сведена к минимуму или вообще отсутствует, но семантика отторжения, тем не менее, присутствует, вероятно, из-за наличия идеи неопределенности и/или незначительности факта – то, что не стоит внимания («не в моем внимании»): Вот по цене это там Болгария, Чехословакия или кто нам пришлет, те цены разны; Только рыба на эти на поминки, ну там пироги сладкие; Купить чё-нибудь там, ситчик куплю; Говорю, пойду посмотрю чё-нибудь там на подарочек; Насос надо там какой-то, а где его взять? Где чё там натычут, привяжут всяко разнo; придет, принесет мне варенья или там...ну, чё-нибудь принесут.

Обобщение может сопровождаться безразличным отношением к предмету: Ну, парень да и парень, а чё там, и не узнашь, чтоб прям это само; И там ешо чё-то, каки-

то эти, как их, витамины; Где она работала? Каким-то этим, инженер-плановик ли кто ли она была там.

В приведенных высказываниях «там» выражает безразличие и/или пренебрежение, эксплицирующиеся в сочетании с местоимениями «чё-то», «чё», «каки-то», «ли кто ли».

Пренебрежение может выражаться и знаком «там» в сочетании со словом «всякий» и/или формой множественного числа существительного (ср. конструкции с определителем «всякий» и противопоставление по числу в литературной речи: [5, с.14-29]: Кажна музыкато на этой накручена там всяка разна, а танец один и тот же; Ельцы там, всяко, хорошей рыбы не было.

Говорящий стремится передать пресуппозитивную информацию: «музыки слишком много, а танцы однообразны — это плохо», «есть рыба елец (мелкая рыба) и другая подобная ей рыба – и это незначительный факт, а хорошей (= крупной) нет»).

Исключительно высокий уровень обобщения ведет к однородности предметов «чужого» мира и отказу от выделения их отличительных признаков. «Если «свой» мир — это мир, познанный и познаваемый, открывающийся познающему «своему» через выделение из общего и единого отличительных признаков отдельных дискретных объектов, то «чужой» мир — это мир неведомый и незнаемый, более того, это мир, который и не следует знать» [5, с.22].

Частица «там» регулярно передает значение приближенности. Ей свойственно значение «и так далее», «это и подобное»: Каки вилы бывают... Там чащеобразные, ваннообразные, козы вилы называцца; Специально там десяточек яичек, сколько-то масло там кладут; Называли трешшотка. Аґа. Коней запрягут, два там или ишо парочкой запрягут коней; Кастрюля поставят варенье или ведро там, а раньше горшки были; Лошадей пять едут, чтоб от них гостей везти первых, там родителей, приданое, там уже поезд идет; Ну, не скажешь, что там было пять ли сколь коров, на моёй памяти две-три было.

Генерализующий принцип функционирования частицы «там» порождает значе-

ние «к примеру, например», «на выбор»: В други праздники, там Троица, например, в Яру там Рождество или там Крещение; Ну, такого ничё [в приданое], чтоб скот там, а только из одеж-ды; Ну раз огонь зажегся у там вот Сидоровых, у Ивановых ли, всё, наверно, у них сваты; И вот это...расплетают, ну, там матери или там, ну, кто, родственники плачут, причитают; Кле-вушну там ли, баню ли, ли каво ли - всё из лесу строили; Свадебный поезд едет, перед ним ворота заламывают, выкуп просят. Самогон там или водки.

Распространены в говоре следующие комбинации: частица «там» в сочетании с местоимениями и наречиями «какой» («каки», «кака»), «сколько», «где», «что» («чё»), «ково»: Каки там учителя были! Я так крепко всё посылки слава - и мясо, и сало, и варенье. Кака там стипенка! Кака там деревня, там мало домов; Сколько там огурцов продажи было! А там чё: нажимай на рычаг [о тракторе]; Поросят зажаривали. Возни много. Ну, и сейчас делают, конечно, чё там говорить; Ну а где там - стречишша такая!

Эти комбинации, полагаем, являются устойчивыми сочетаниями, «фразеологическими построениями» (термин Н.Ю. Шведовой) [9, с.10]. В их основе лежит определенная модель, специфика которой состоит в ограниченной возможности наполнения одного из составляющих элементов или во фразеологическом характере самой этой модели, которая используется для выражения дискредитации объекта наблюдения, мысли, оценки как элементов «чужого» мира за счет семантики «отрицания чего-либо, возражения на что-либо, указания на невозможность чего-либо, на недостаточность, незначительность какого-либо факта, действия, признака», сопровождаемой эмоционально-экспрессивным компонентом в значении. Например, сочетания «какой там», «сколько там» употребляются для указания на недостаточность: А кака там пенсия-то была колхозная? (= маленькая пенсия – это плохо), Сколько огурцов-то там, господи! (= мало огурцов – не стоит внимания); незначительность, невысокую оценку: Ну, какой там квасок? Преснова-

тый (= плохой квас); «чё там», «какой там», «где там» - для усиления эмоционального отрицания обычно на вопрос собеседника: Кака там ягода! Вся погорела (= нет ягоды – это плохо); Раз упиват, дак чё там хорошего? (= употреблять спиртное – это плохо).

Таким образом, категория чуждости играет значимую роль в организации коммуникативного пространства. Механизм речевого миромоделирования посредством единицы «там», исследованного в аксиологическом плане, обнаружил пространственный спектр эмоциональных, персуазивных, темпоральных и других отношений. Анализ лексемы «там» показал связь категории «чуждости» с категориями неопределенности, модальности, персуазивности.

Указатель «там» выступает в роли пресуппозитивного знака, несущего субъективно-модальную информацию, которая определяется коммуникативно-когнитивной интенцией говорящего, определяемой особенностями восприятия объекта, нормами бытия языковой личности или языкового коллектива.

Анализ пространственного дейктика «там» выявил его коммуникативную и оценочно-коммуникативную функцию: посредством этой лексемы говорящий определяет начало границ некоммуникативного пространства, а также вводит в высказывание экспрессивно-оценочный план дискредитирующего характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Показатели чужой речи «де», «дескать», «мол». К проблеме интерпретации речеповеденческих актов // Язык о языке: Сб. статей/ Под ред. Н.Д. Арутюновой. - М.: Языки русской культуры, 2000. - С.437-450; Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке // Проблемы структурной лингвистики. - М., 1989. - С.54-82; Пеньковский А.Б. Очерки по русской семантике. - М.: Языки славянской культуры, 2004.; Порядина Р.Н. О семантической категории «свойственности» в русском языке // Картина мира: модели, методы, концепты. Ма-

териалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых ученых «Картина мира: язык, философия, наука» (1-3 ноября 2001 года). - Томск: Издание ТГУ, 2002. - С.74-80; Славкина И.А. Динамика лексического выражения понятия «чужой» в истории русского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Томск, 2003; Серебренникова А.Н. Речевое воплощение понятия «свое»-«чужое»: социальноэкологический аспект // Актуальные проблемы дериватологии, мотивологии, лексикографии. - Томск: Изд-во ТГУ, 1998. - С.96-99; Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. - М., 1997. - 824 с.; Паршина О.Н. Концепт «чужой» в реализации тактики дистантирования (на материале политического дискурса) // Филологические науки. - 2004. - № 3. - С.85-94

2. Баранов А.Н. Заметки о «дескать» и «мол» // Вопросы языкознания. - 1994. - № 4. - С.114-124

3. Дронова Л.П. Языковая история становления оппозиции «свой-чужой» и категория оценочности // Европейские иссле-

дования в Сибири: Материалы Всероссийской научной конференции «Мир и общество в ситуации фронта: проблемы идентификации». Вып.4. - Томск: Изд-во ТГУ, 2004. - С.267-279

4. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. - М., 2001

5. Пеньковский А.Б. Очерки по русской семантике. - М.: Языки славянской культуры, 2004

6. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. - М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960; Пигрова Е.К. О метаязыковых маркерах в устной спонтанной речи// Язык. Человек. Картина мира: Материалы Всероссийской научной конференции/ под ред. М.П.Одинцовой. - Ч.1. - Омск: Омск. гос. ун-т, 2000. - С.140-143; Пеньковский А.Б. Очерки по русской семантике. - М.: Языки славянской культуры, 2004

7. Демешкина Т.А. Теория диалектного высказывания. Аспекты семантики. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000

THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE CATEGORY OF ALIENNESS IN THE ORGANIZATION OF ORAL COMMUNICATION (based on dialect utterances with the lexeme "there")

© 2022 N.V. Kurikova

Tomsk polytechnic university (Tomsk, Russia)

In the study of questions of the functioning of the language, the factor of a person as an active subject of cognition, having individual and social experience, a system of knowledge about the world reflected in his mind, is becoming increasingly important. The peculiarity of the functional paradigm in linguistics combines communicative and cognitive approaches in research language practice, which are focused on the study of functional and communicative aspects of the language, the use of cognitive methods in the analysis of the latter as a means of organizing and transmitting information.

Keywords: language, thoughts, semantic categories, negative evaluations, communicative category.

УДК: 81-13.316.77

СТЕРЕОТИПЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА И ГЕНДЕРА

© 2022 Мустафаев Шахбоз Бахтиёрович

*препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)*

Статья посвящена лингво-прагматическому гендерному анализу в иностранном языке. Некоторые стереотипы оказываются непреодолимыми для лингвистов, занимающихся выявлением гендерных различий. Поскольку данная тема порождает многочисленные дискуссии, ее изучение требует комплексного подхода.

Ключевые слова: гендер, текст, коммуникация, языковые стереотипы.

Цель исследования состоит в исследовании гендерных стереотипов в испаноязычном дискурсе.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена необходимостью поиска адекватных путей изучения такого сложного явления, как гендерные стереотипы в испанском языке.

Раскрыть значение того или иного дискурсивного фактора, в этом случае фактора гендера, для интеракции определенного типа означает выявить по результатам речевой деятельности коммуникантов текста – в каких условиях и между какими коммуникантами с какой целью произошла коммуникация, и также почему они выбрали именно эти, а не другие, потенциально возможные изофункциональные средства вербализации сведений в соответствующих условиях интеракции.

Гендер (социокультурный пол) относится к важнейшим характеристикам языковой личности и определяется в современной лингвистике как конвенциональный идеологический конструкт, содержащий в себе представление о том, что значит быть мужчиной и женщиной в определенной культуре. Язык при этом рассматривается как бессознательный фон, фиксирующий гендерные стереотипы, идеалы и ценности с помощью аксиологически не нейтральных структур речи, и как инструмент,

предоставляющий возможность воспроизведения гендерных содержаний в социальной практике [1]. Гендерные стереотипы имеют обобщающую функцию, цель которой состоит в упорядочении информации. Это аффективная функция (противопоставление своего и чужого); социальная функция (разграничение внутригруппового и вне группового), ведущее к социальной категоризации и возникновению структур, на которые ориентируются индивиды в повседневной жизни.

Гендерные стереотипы являются особым случаем стереотипа и представляют культурно и социально обусловленные мысли о качествах, атрибутах и нормах поведения мужчин и женщин, и их отражении в языке. Гендерная стереотипизация фиксируется в языке, она тесно связана с выражением оценки и влияет на формирование ожиданий определенного типа поведения представителей мужского или женского пола. Гендерные стереотипы упрощают реальную ситуацию, но в коллективном сознании они закреплены очень крепко и изменяются медленно. Согласно представлениям, женщина играет в обществе менее важную роль, чем мужчина. Представления о мужестве и женственности имеют место в каждой культуре, им отводится определенное место в обрядах, мифологическом сознании. Вместе с этим, стереотипизация и

ценностная шкала гендера не одинаковы в разных культурах. Они обычно регламентированы: такая регламентация стереотипизируется, а затем функционирует в коллективном сознании по схеме верно/не верно. Одинаковым действиям человека в зависимости от его пола придается разное содержание в разных культурах, одно и то же содержание находит разное выражение в поступках. Следовательно, стереотип выполняет роль программы поведения. Социокультурная обусловленность пола, его ретуализация и институционализация делают правомерным изучение гендерных стереотипов и их отражение в языке. Каждому из статей в определенной культуре предоставляется ряд норм и оценок, регламентирующих гендерное поведение. Эта регламентация отображается в языке как постоянные сочетания, например: женщина – это, прежде всего, мать; мужчина – глава семьи. Язык, таким образом, является одним из важнейших источников знания о гендерной стереотипизации и ее изменениях во времени.

Уход от глобальных обобщений и стереотипных трактовок мужского и женского языков П.Экерт и С.Мкконнел-Джине охарактеризовали тезисом думать на практике, наблюдать локально. В своей работе ученые аргументируют необходимость исследовать взаимодействие языка и гендера в социальных практиках местных сообществ, тем что гендер не всегда возможно отделить от других аспектов социальной идентичности и отношений; он не всегда имеет одинаковые значения в разных сообществах и культурах; гендерные лингвистические манифестации могут варьировать в разных сообществах [2]. Понимая гендер как способ переживания других социальных статусов таких как класс, возраст, а также менее очевидные социальные качества: амбициозность, атлетизм, музыкальность, в основе которых находится половая принадлежность, исследователи подчеркивают, что анализировать гендер без учета

других аспектов социальной идентичности означает рисовать с другим глазом [2:94]. С этим сложно не согласиться. Гендер – это часть комплексного участия индивида в жизни определенного социума и должна исследоваться в разных своих проявлениях и вместе с другими аспектами социального опыта. Это подчеркивает Д.Камерон, считающий, что гендер нуждается в комплексном изучении [3].

Гендерная лингвистика как новое направление в исследовании языка возникла не благодаря распространению феминистского движения, а развивалась в контексте актуальных для своего времени научных парадигм и традиций. Идеи французского структурализма и постструктурализма связаны с именами Р.Барта, Ж.Дерриды, М.Фуко оказали значительное влияние на формирование современных подходов к изучению языка и гендера. Интенсивное развитие гендерной лингвистики приходится на последние декады XX века, этот факт связан с развитием постмодернистской философии и сменой научной парадигмы в гуманитарных науках.

Для гендерного исследования в языкознании разграничение понятий биологического пола и гендера, или социального пола, принципиально важно. Бинарная оппозиция разграничивает индивидов на мужчин и женщин в обоих случаях, но по-разному: биологический пол констатирует половую принадлежность индивида на физиологическом уровне; гендер, в свою очередь, идентифицирует индивида как представителя своего пола, то есть его полноценность. Различие биологического пола и гендера дает возможность анализа репрезентации пола в языке как культурного и социального механизма. Термин гендер, введенный в научный оборот западными исследователями в 70-х годах прошлого века для социокультурной характеристики пола, обычно определяется через представление о совокупности тех или иных особенностей. Так, под понятием гендер понимают сово-

купность стереотипных представлений о межполовых различиях, обусловленных социальными, культурно-историческими, религиозными и психологическими причинами, совокупность социальных ожиданий и норм, ценностей и реакций, связанных с мужским и женским поведением.

С позиций социального конструирования, гендер – это повседневный мир взаимодействия мужского и женского, воплощенный в представлениях, опытах; это системная характеристика социологического порядка, от которой невозможно отказаться. Задача исследователя – выяснить, как создается мужское и женское в этом взаимодействии, как оно поддерживается и воплощается в социальной практике [4:150].

Под практикой понимаются ситуативные акты, получившие определенную интерпретацию на основе данного контекста. Теоретические модели, релевантные для изучения языка и гендера в социальной практике, предложены П.Бурдье, Дж.Батлером, М.де Серто. Теория П.Бурдье объясняет динамику поддержания социального порядка. Исследователь признает роль индивида в конструировании знания, но больше его интересует каким образом социальные условия и опыт индивида сдерживают его гипотетически возможные действия и поступки.

Традиционно социолингвистика исходила из положения, что именно гендер является причиной того, что мужчины и женщины по-разному используют язык (я говорю так, потому что я женщина/мужчина). Перформативный подход предполагает, что мужчины и женщины используют язык именно таким образом, чтобы быть (и восприниматься) представителями определенного пола. Исследователи-сторонники данного подхода указывают на то, что индивиды конструируют гендер по-разному в разных контекстах. При этом, по Дж.Батлеру, агентивность

субъекта таким образом реализуется через возможность речевого варьирования цитат.

Перформативность некоторые лингвисты связывают с понятием стиля, имея в виду, что гендерные речевые стили являются не унифицированными и однородными наборами лингвистических маркеров, а представляют собой эксплуатацию языковых ресурсов для передачи определенных установок в конкретных ситуациях. При этом появляется понятие стилистической практики и констатируется, что каждое действие – это стилистическое действие, и наше строительство самих себя есть стилистический поиск [5].

С введением практики как основы взаимодействия языка и гендера изменились вопросы исследователей. Вместо вопроса как говорят мужчины и женщины? сегодня в кругу научных интересов находится вопрос, какие виды ресурсов они используют? (или могут использовать), чтобы вообразить себя тем или иным типом мужчин и женщин. Вместо вопроса как говорят о мужчинах и женщинах? возникает интерес, какие типы лингвистических практик выражают и поддерживают определенные гендерные идеологии и нормы.

С точки зрения гендерной лингвистики язык как система и речь как реализация языка получают гендерные параметры. Ошибочным было бы прибегать к крайности и считать, что речь закрепляет дискриминацию женщин или существуют специфические женские и мужские языки как самостоятельные коммуникативные системы. В языке, объективно воспроизводящем реальную действительность, представлены устоявшиеся стереотипы, сложившиеся на протяжении многих веков, поэтому речь в общем не может дискриминировать, или, наоборот, возносить. Что касается живой речи, то в ней в необходимых случаях производится своеобразная замена, в результате которой в мужской или женской коммуникации появляются в большей или

меньшей степени определенные феминные или маскулинные признаки.

Вместе с этим эти сначала противоположные признаки постоянно взаимодействуют между собой. Изучение языка и речи в аспекте гендерной лингвистики позволяет получить информацию о том, какую роль играет гендер в той или иной культуре; какие нормы поведения, присущие мужчинам и инкам, фиксируются в текстах разного типа; как меняется представление о гендерных нормах, о мужестве и женственности во времени; какие стилевые особенности могут быть отнесены к преимущественно женским или мужским; как понимаются мужество и женственность в разных языках и культурах; каким образом гендерная принадлежность влияет на усвоение языка; с какими фрагментами и тематическими областями речевой картины мира она связана.

Гендерные стереотипы – это сложившиеся в культуре общие представления о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины [5]. Возникновение гендерных стереотипов обусловлено тем, что модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия находились над индивидуальными, качественными отличиями мужчин и женщин. Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражении в языке. Гендерная стереотипизация фиксируется в языке, она тесно связана с выражением оценки и влияет на формирование ожиданий от представителей того или иного пола определенного типа поведения [5:66].

В последние декады картина динамично менялась. Проблема заключается в том, что эти изменения происходят неравномерно в разных культурах и в разных языковых системах, по-разному воспринимаются представителями разных лингвокультур и по-разному интерпретируются в

речевом этнокультурном сознании. Отсюда становится очевидной необходимость изучения гендерных стереотипов внутри одной культуры. В странах Европы, США и Латинской Америки расовый фактор в межличностных отношениях традиционно играет очень важную роль.

Лингвогендерный подход позволяет также установить, с помощью каких лингвистических механизмов становится возможной манипуляция гендерными стереотипами. В рамках гендерной лингвистики становится возможным, кроме того, проанализировать закрепление в языке стереотипных представлений о статусе и социальных ролях мужчин и женщин. Не менее важно также при лингвистическом анализе текста художественного произведения обратить внимание на то, что перед нами не бесполое литературные герои, а персонажи-мужчины и персонажи-женщины с характерной для них психологией, и потому с присущими им особенностями речевого общения. Мужское начало многими авторами трактуется как начинающее, а женское – как то, что воспринимает; первое – инициативное, второе – рецептивное, первое – динамическое, второе – статическое. Во многих культурах, в частности в испаноязычной латиноамериканской, основное влияние на формирование гендерных стереотипов оказали существенное влияние патриархальное сознание и христианская религия, следствием чего было подчиненное положение женщины, непризнание ее полноценной личностью, представление о ее более низком интеллектуальном и нравственном.

Перспективы исследования. Проведенное исследование позволяет углубить изучение особенностей функционирования гендерных стереотипов, продвинуться в установлении раскрытия этого лингвистического феномена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты / Алла Викторовна Кирилина. – М.: Изд-во “Институт социологии РАН”, 1999. – 180 с.
2. Eckert P. Language and gender / Penelope Eckert, Sally McConnel-Ginet. – NY.: Oxford University Press, 2003. – 165 p.
3. Cameron D. Феминист critique of language / Deborah Cameron. – L.: Macmillan and New York: St Martin’s Press, 195p.
4. Коноплева Н. А. Гендерные стереотипы / Наталья Александровна Коноплева // Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М.: Информация–XXI век, 2002. – 65 с.
5. Батлер Дж. Гендерное беспокойство / Дж. Батлер // Антология гендерной теории / сост.: Э. Гапова, А. Усманова. – Минск: Пропилеи, 2000. – С. 297–346.

STEREOTYPES IN THE STUDY OF LANGUAGE AND GENDER

© 2022 Sh.B. Mustafaev

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

The article is devoted a lingvo-pragmatic gender’s analysis in Spanish. Some stereotypes appear insuperable for linguists, gender’s distinctions engaged in an exposure. As this theme generates numerous discussions, its study requires complex approach.

Keywords: *gender, text, communication, language stereotype.*

УДК: 372.881.161.1.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ ПО РКИ

© 2022 Павлюк Николай Анатольевич

к.ф.н, доцент Российского университета дружбы народов
(Москва, Россия)

Статья посвящена использованию современных информационных технологий при создании электронных курсов по РКИ. В ней рассказывается об организации самостоятельной работы студентов в режиме интерактивного обучения. Описывается разработанный и внедренный электронный курс «Русский интернет».

Ключевые слова: интерактивное обучение, Moodle, ТУИС, электронный курс, самостоятельная работа студентов.

Информационные технологии активно используются в преподавании различных дисциплин, в том числе и лингвистических [1]. В этой связи особый интерес представляет организация самостоятельной работы студентов и контроль за ее выполнением в интерактивном режиме. В Российском университете дружбы народов с этой целью внедряется система ТУИС.

ТУИС – телекоммуникационная учебно-информационная система, разработанная на базе Moodle. В свою очередь MOODLE – это модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения. Первая версия Moodle была выпущена в 2002 году и получила большую популярность в мире.

Учебный материал в системе структурирован в курсах [2; 3]. Курсы могут использовать различные форматы. Содержимое курсов представляют ресурсы (веб-страницы, файлы), деятельностные элементы – задания, тесты, форумы, анкеты и т. д. Преподаватель может планировать онлайн-обучение, гибко настраивать доступ к учебным элементам, делать массовую и выборочную рассылку, анализировать результаты деятельности обучающихся. Возможна реализация обучения по группам в рамках одного курса. Высокую степень погружения в интерактивное обучение обеспечивают такие элементы, как глоссарий [4], база данных, вики (совместное создание наборов веб-страниц), семинар (работа по оценке сокурсников). Moodle более ори-

ентирована на реализацию смешанного, нежели чисто дистанционного обучения. Благодаря высокой гибкости в настройках в курсах могут реализовываться любые авторские идеи.

Система ТУИС разрабатывается прежде всего для самостоятельной работы студентов. Разработка курсов ведется в строгом соответствии с учебными планами, программами, учебно-методическими комплексами. Например, для иностранных студентов 2-го курса бакалавриата Инженерной академии РУДН учебным планом предусмотрено 36 часов для самостоятельной работы по русскому языку как иностранному. Электронный курс, разработанный для этой категории обучаемых, рассчитан именно на такое количество часов.

В отличие от Moodle ТУИС не является полностью открытой системой. Рольное участие и возможности доступа распределяются в ней следующим образом:

1. Гость. Любой пользователь Интернета по ссылке <http://esystem.rfu.ru> может ознакомиться с работой ТУИС, новостями, обучением, списком курсов и т. п. Однако гость не имеет доступа к самим курсам, что исключает возможность несанкционированного использования учебных материалов и плагиата.

2. Автор. Автор, как разработчик курса, имеет не только право доступа, но и возможность редактирования, изменения, дополнения курса и управления им. Для

этого администрация ТУИС представляет автору специальный пароль.

3. Преподаватель. Имеет доступ к интерактивному управлению курсом без права редактирования, изменения, дополнения. Прикрепляется к курсу администрацией ТУИС.

4. Студент. Имеет доступ к интерактивной работе с курсом для выполнения самостоятельной работы, тестов, участия в форумах и т. д. Время выполнения заданий, сроки, временные ограничения устанавливаются преподавателем. Доступ к выполнению может быть закрыт при переходе к следующей теме. Таким образом, у студента автоматически образуется задолженность.

Общее управление, руководство разработкой, внедрение, создание гипер-групп осуществляется администраторами и управляющими от факультета. Таким образом, система предусматривает от шести и более ролей с разными функциями.

На кафедре русского языка Инженерной академии РУДН разрабатываются и внедряются следующие электронные курсы:

1. Русский язык как иностранный (для разных специальностей, курсов, уровня владения языком).

2. Русский язык в профессиональной деятельности.

3. Русский язык и культура речи для иностранцев.

Разработан и внедрен электронный курс для бакалавров (4-й семестр).

В его основу положено интерактивное учебное пособие Л. К Серовой «Русский Интернет» [5]. Данное пособие было создано на основе лингво-культурологического подхода к обучению иностранных студентов, который позволяет дать иностранцам и студентам-билингвам, обучающимся на инженерном и физико-математическом факультетах, знания о русской культуре, связанные с будущей профессиональной деятельностью учащихся [6].

Структура пособия предполагает деление изучаемого материала на четыре темы, в соответствии с учебным планом семестра.

Тема 1. История Рунета.

Тема 2. Социальные сети Рунета.

Тема 3. Интернет-мемы.

Тема 4. Сетикет и нетикет.

В каждой теме представлен текст и послетекстовые вопросы, определяющие степень понимания текста, а также специальные задания, направленные на корректировку знаний учащихся в области грамматики и лексики русского языка.

По каждой теме студентам даны интернет-ресурсы, позволяющие расширить знания по изучаемой проблематике.

Студентам предлагаются темы для дискуссии, а также задания по составлению презентаций для устного выступления с использованием компьютера.

В электронном курсе по каждой из тем разработано 4 модуля, структурированных следующим образом: Текст. Глоссарий. Послетекстовые задания. Самостоятельная работа. Тест.

Текст в курсе может быть представлен в виде файла или веб-страницы. Практика показала, что последний вариант более приемлем, так как студенты получают возможность работать с текстом с айфона или планшета, не обращаясь к Windows. Поскольку каждый студент идентифицируется в ТУИС по логину и паролю, то работа с текстом фиксируется автоматически – когда, сколько раз и сколько времени обучаемый обращался к тексту.

Глоссарий строится по системному принципу. Здесь, помимо дефиниций, представлены все возможные употребления искомой лексической единицы во всех словарных статьях данного словаря, где она встречается, также представлены гиперссылки на источники из Интернета.

Послетекстовые задания состоят из вопросов по содержанию текста и упражнений по коммуникативной грамматике. Студент отвечает на вопросы в открытом окне. Преподаватель оставляет замечания в окне «комментарий». Студенту дается время на исправление. После этого преподаватель оценивает ответ, и задания закрываются.

В самостоятельной работе представлены видеоролики по теме. Студенты должны написать эссе, в котором они вы-

сказывают мнение о просмотренном материале. Преподаватель оценивает эссе.

Тесты могут разрабатываться в разных форматах. Для данного курса был выбран множественный выбор. В этом типе текста нужно выбрать правильный ответ из четырех возможных. Результаты тестирования оцениваются автоматически. В конце не только выставляются баллы, но и предлагаются правильные варианты ответов. Время прохождения теста фиксируется.

После выполнения всех заданий выставляется общий балл по теме, модуль автоматически закрывается, осуществляется переход к следующему модулю.

Апробация и внедрение курса показали, что обучаемые работают в основном самостоятельно, особенно в разделах ЭССЕ и ТЕСТ. Эффективность курса подтвердилась на последних интерактивных занятиях, где студенты показали высокую степень усвоения материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сабитова Р. Р. О разработке электронных учебников по русскому языку как иностранному: лингводидактические особенности. // Образовательные технологии и

общество. Выпуск №3 / том 18 / 2015, С. 452–454.

2. Берарди С. Русский язык в Moodle и новые компетенции преподавателя РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 4. С. 26–30.

3. Плеханова М. В. Опыт использования электронной платформы Moodle как средства организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 47–49.

4. Павлюк Н. А. Электронные коннотативные словари и коннотативная система // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Теория языка. Семантика. №1, 2012. М.: РУДН. С. 117–121.

5. Серова Л. К. Русский Интернет: интерактивное учебное пособие по лингвострановедению для студентов-билингвов инженерного факультета. М: РУДН, 2016.

6. Ипатова Г. Н., Серова Л. К. Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов. Вестник РУДН 2016. Серия «Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания», № 1, С. 50–58.

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE E-COURSES

© 2022 N.A. Pavlyuk

Peoples' friendship university of Russia (Moscow, Russia)

The article is devoted to the use of modern information technologies in creation of e-courses on Russian as a foreign language. It describes the organization of independent work of students in interactive training, based on the developed and implemented e-course «Russian Internet».

Keywords: *interactive training, Moodle, educational information system TUIS, e-course, independent work of students.*

УДК: 81'25:355.343.18

СООТНОШЕНИЕ ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ «АДЕКВАТНОСТЬ» И «ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ»

© 2022 Хомидов Наврузбек Рамазонович

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

Обосновываются понятия «адекватность» и «эквивалентность» в переводческих студиях, осуществляется анализ определений данных понятий учеными в диахроническом аспекте, исследуется соотношение этих феноменов. Предлагается новый подход к определению «эквивалентности» сквозь призму перевода конвенций.

Ключевые слова: адекватность, эквивалентность, скопос-теория, переводческие сдвиги, иерархические модели эквивалентности.

Специфика перевода, отличающая его от других видов деятельности, заключается в полноправной замене текста оригинала текстом перевода. Полное соответствие невозможно из-за потерь, неизбежных при переводе, связанных с различиями культурных и исторических ассоциаций, несоответствие отдельных элементов содержания в языке оригинала и перевода, различие в грамматическом построении языка, стилистических особенностях. Таким образом, для обозначения характера и взаимоотношения между исходным текстом и целевым текстом используются термины «адекватность» и «эквивалентность».

Разными учеными был предложен широкий круг дефиниций для этих понятий. Одни считают их синонимами, другие – взаимно поглощающими, а третьи – взаимоисключающими понятиями. Например, Комиссаров считает, что эквивалентный перевод и адекватный перевод не являются идентичными понятиями, хотя и тесно связаны друг с другом. Эквивалентность, по его мнению, – это смысловая общность приравняемых друг к другу единиц языка и речи. См. также В.Н. Комиссаров утверждает, что адекватный перевод имеет более широкий смысл и используется как синоним «хорошего» перевода, обеспечивающего необходимую полноту межъязыковой коммуникации в конкретных условиях [Комиссаров 2004, 58].

Феномен «адекватность» в большинстве своих определений имеет оценочный, даже нормативный характер, однако идут споры по его употреблению, поскольку он иногда употребляется как синоним, иногда вместо, иногда в противоположность связанному термину эквивалентность. Следует отметить, что эти два термина употребляются рядом, адекватность, как правило, касается более свободного, менее абсолютного соотношения текстов оригинала и перевода, чем эквивалентность. В частности, адекватность относится к модели теории «скопос» К. Райс и Г. Вермейера, которые обозначали данным термином соотношение между текстом оригинала и текстом перевода с учетом цели сообщения, воспроизводимого в процессе перевода [Селиванова 2011, 145]. А. Швейцер, придерживающийся традиции, что эквивалентность является абсолютным критерием, определяет адекватность сквозь призму реакции переводчика на коммуникативную ситуацию, ведь адекватность отталкивается от предположения, что решение, принятое переводчиком, часто является компромиссом, что перевод требует жертв, и что в процессе перевода толкователь часто вынужден прибегнуть к определенным потерям для передачи главного, основных аспектов исходного текста. Исходя из этого, перевод может быть адекватным, даже если он эквивалентен исходному тексту только в одном функциональном измерении, однако каж-

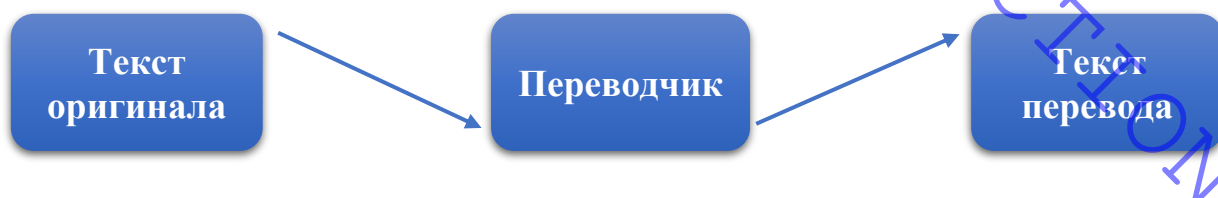
дое отклонение от эквивалентности должно быть продиктовано объективной необходимостью, а не желанием переводчика [Shuttleworth 1997, 5]. Полная эквивалентность предполагает исчерпывающую передачу коммуникативно-функционального инварианта, то есть речь идет о максимальном приближении текста к оригиналу. Требование адекватности носит оптимальный характер: перевод должен оптимально отвечать определенным коммуникативным целям и задачам.

Согласно Тури, одним из двух полюсов континуума, который связан с нормами, используемыми в процессе перевода, перевод можно назвать адекватным, если переводчик главным образом пытается следовать тексту оригинала, а не лингвистические и литературные нормы целевого текста [Toury 1980, 218]. Иными словами, переводчик, осуществляющий адекватный перевод, будет делать только те переводческие оползни, которые в действительности обязательны, таким образом создавая текст в целевой речи, который сохранит черты исходного текста по возможности как можно более неизменными. Переводческий процесс, подобно этому, может породить целевой текст, который будет в определенных аспектах несовместимым литературными и лингвистическими нормами целевого языка. Он объясняет это тем, что перевод осуществляется не на целевой язык, а на модельный язык, накладывая, а не вводя

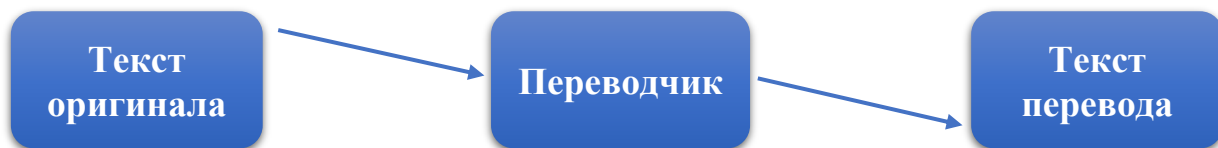
литературную полисистему в целевой язык. Такое наложение может привести как к положительным, так и негативным последствиям, поскольку в целевом языке могут попадать инновации, и он может испытывать нарушения. Понятно, что перевод является определенным компромиссом между адекватностью и приемлемостью, в некоторых случаях следуя нормам исходного текста, в других, приспособляясь к правилам функционирования целевого языка. Согласно типу, адекватный перевод содержит только обязательные оползни, как инвариант сравнение, целью чего открыть, какие факультативные оползни возникли в переводе и соответственно тип переводческих стратегий, которые использовал переводчик [Shuttleworth 1997, 6].

Таким образом, можно прийти к выводу, что в центре адекватности - процесс ориентирования на целевую или на исходную речи, субъективный характер в связи с выстраиванием треугольника смысловых горизонтов (текст оригинала – переводчик – текст перевода), переводчик отражает оригинал с определенным углом преломления исходного текста в зависимости от избранных им стратегий. В центре эквивалентности результат соотношения текстов оригинала и перевода, объективный характер ведь переводчик полностью отражает оригинал в исходном тексте. Графически эти соотношения можно изобразить следующим образом.

1. Адекватность:



2. Эквивалентность:



Эквивалентность, как правило, рассматривается как основной признак и усло-

вие существования перевода, что, во-первых, обуславливает включение условия эк-

вивалентности в определение перевода. Так, английский переводчик Дж. Кетфорд определяет перевод как замену текстового материала одного языка эквивалентным текстовым материалом другого языка, и утверждает, что основные задачи теории перевода заключаются в детерминации характера и условий переводческой эквивалентности. Американский исследователь Ю. Найда утверждает, что перевод состоит в создании на языке перевода «ближайшего природного эквивалента» оригинала [Nida 1982, 27]. Во-вторых, понятие «эквивалентность» приобретает оценочный характер и «хорошим» или «правильным» переводом признается только эквивалентный перевод [Комиссаров 2004, 117]. В-третьих, поскольку эквивалентность является условием перевода, задача состоит в том, чтобы определить это условие, отметить, в чем состоит переводческая эквивалентность, которую нужно обязательно сохранить при переводе.

Стоит отметить, что поле понятия «эквивалентность» сложно и концепт эквивалентности стал спорным вопросом среди многих лингвистов; Германс, например, называл его «проблемным понятием». Первоисточник кроется в том, что термин для обозначения данного концепта является полисемантическим, а потому переводческая эквивалентность, собственно, трактуется по-разному. Некоторые ученые по аналогии сравнивают переводческую эквивалентность с математической, объясняя тем самым симметричность и реверсивность перевода. Например, видение эквивалентности Дж. Кэтфордом сквозь призму количественного выражения, а перевода, как замену единицы исходного языка наиболее метким эквивалентом целевого языка было определено аллегорией лингвистических ограничений, что впоследствии подняло вопрос о симметрии между языками и искажения основополагающих проблем перевода. упражнения, которые игнорировали культурные, текстуальные и прагматические факторы [Catford 1965, 19]. Единственным условием эквивалентности Дж. Кетфорд считает требование, чтобы они могли заменять друг друга в данной ситуа-

ции, и устанавливается при эмпирическом анализе. Элементарные смыслы являются совокупностью различительных признаков как суммы ситуативных черт, которые существенны для данного текста. Отсюда вывод, что эквивалентность перевода появляется тогда, когда устанавливается соответствие между различительными признаками текста в исходном языке и текста языка перевода. Дж. Кэтфорд утверждает, что существуют два основных типа сдвигов для достижения эквивалентного перевода: уровневые сдвиги, когда единица исходного языка на одном лингвистическом уровне имеет эквивалент в целевом языке на грамматическом уровне, категорические сдвиги, делящиеся на четыре типа [Catford 196 : структурные смещения, включающие грамматическое изменение между структурой исходного и целевого языков; классовые оползни, когда единица исходного языка переводится единицей языка перевода, которая принадлежит к другому грамматическому классу, например, глагол переводится существительным: (to achieve – для достижения); единичные оползни, включающие смену ранга; внутрисистемные сдвиги, возникающие, когда исходный язык и язык перевода имеют системы, которые формально примерно отвечают друг другу по своему строению, но когда перевод включает выбор единицы в языке перевода, не эквивалентном.

Такая перцепция феномена эквивалентности привела к разным подходам к трактовке понятия «эквивалентность». Некоторые ученые определяют эквивалентность через уровни разных единиц перевода, в то время как другие сформировали целые теории и типологии эквивалентности.

К примеру, отечественные ученые подошли к данному вопросу, окутывая лексический уровень языка. Я. Рецкер разработал теорию закономерных соответствий, в которой понятие эквивалентности распространялось только на микроединицы текста. В рамках данной теории была предложена следующая классификация межъязыковых соответствий [Рецкер 1974, 58]: эквиваленты; вариантные и контекстуальные

ответчики; разные виды переводческих трансформаций или адекватных замен.

Но другие ученые пошли дальше, охватывая все уровни языка, разработав такие теории переводческой эквивалентности, которые охватывали все уровни языка. Таким образом возникли «Теория уровней эквивалентности» В.Н. Комиссарова и другие иерархические модели эквивалентности, над которыми работали такие выдающиеся переводоведы, как В. Гак, Ю. Львов, В. Коллер, М. Бейкер. Именно благодаря иерархическим теориям в переводоведении появляются такие понятия как: денотативная эквивалентность, предполагающая сохранение предметного содержания текста; коннотативная эквивалентность – передача коннотаций текста путем целенаправленного выбора синонимических языковых средств; текстуально-нормативная эквивалентность – ориентированная на жанровые признаки текста, на речевые и речевые нормы; прагматическая эквивалентность, предполагающая определенную установку на реципиента; формальная эквивалентность, ориентированная на передачу художественно-эстетических, каламбурных, индивидуализирующих и других формальных признаков оригинала.

Учитывая вышеизложенное решение проблемы переводческой эквивалентности, может заключаться в попытке установить в содержании оригинала какую-либо инвариантную часть, сохранение которой необходимо и достаточно для достижения эквивалентности перевода. Чаще всего на роль та-

кого инварианта предлагается либо функция текста оригинала, либо ситуация, описываемая в данном тексте. Иными словами, если перевод может выполнить ту же функцию, или описывает ту же реальность, что и оригинал, такой перевод эквивалентен [Комиссаров 2004, 118]. К сожалению, такой подход не дает желаемых результатов. Какая бы часть содержания оригинала ни выбиралась в качестве основы для достижения эквивалентности, всегда обнаруживается множественность переводов, реально выполняющих и обеспечивающих межкультурную коммуникацию, в которых эта часть исходной информации не сохранена. И наоборот, существуют переводы, где она сохранена, но они не способны выполнять свою функцию в качестве эквивалентного оригиналу. В таких случаях мы стоим перед выбором: либо отказать этим переводам в праве быть переводами, либо признать, что инвариантность этой части содержания не является обязательным признаком перевода.

В заключение переводческую эквивалентность можно определить на основе эмпирического подхода. Его суть состоит в том, чтобы не пытаться априори решать в чем должна выражаться всеобщность перевода и оригинала, а сопоставить большее количество реально выполненных переводов с их оригиналами и посмотреть, на чем основывается их эквивалентность.

Таким образом, соотношение феноменов «адекватность» и «эквивалентность» можно изобразить следующим образом:

	Направление Действия	Характер	Признак	Строение	Способы достижения
Адекватность	Процесс	Субъективность	Оценка	Целостность	Стратегии толкователя
Эквивалентность	Результат	Объективность	Условие	Отрасль	Переводнаучные теории

Учитывая вышеизложенное и учитывая, что язык международных договоров, в частности конвенций, состоит из лексических, морфологических, синтаксических и

семантических средств, которые направлены на достижение в языке четкости и однозначности, поскольку конвенциям присущ стандартизированный тип речи, кле-

шированность, сохранение императивности, четкости и точности изложения информации, а синтаксические особенности текстов, т.е. феномен «эквивалентность», а главная задача – воспроизвести содержание оригинала на разных уровнях эквивалентности, а способы достижения эквивалентности переводов оригинальным текстам международных конвенций на всех уровнях языка являются темой для дальнейших переводоведческих студий. Что касается феномена «адекватность», то следует отметить, что, поскольку его первоочередной целью является выполнить поставленную прагматическую задачу и ответить требованию смысловой точности, что фактически дублирует прагматическую эквивалентность по иерархическим моделям эквивалентности, употребление понятия «адекватность»

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие/В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
2. Рецкер. Я.И. Теория перевода и переводческая практика: очерки лингв. теории пер. /Я.И. Рецкер. – М.: «Междунар. отношения», 1974. – 216 с.
3. Селиванова Е.А. Лингвистическая энциклопедия/О.А. Селиванова. – П.: Окружающая среда-К, 2011. – 844 с.
4. Baker, Mona. В других словах: Спортивные книги на переводе / Mona Baker. – London: Routledge, 1992. – pp 1-78, 180-212, 217-254.
5. Catford, John. Лингвистические Теория перевода: на повестке дня на Applied Linguistics / J.C. Котфорд. – London: Oxford University Press, 1965. – 103 p.
6. Nida, Eugene, Taber, Charles. Теория и практика перевода / Eugene A. Nida, Charles R. Taber. – Leiden: E J. Brill, 1982. – pp 1-50.
7. Shuttleworth, Mark, Cowie, Moira. Dictionary of Translation Studies / Mark Shuttleworth, Moira Cowie. – Manchester M239NH, UK, 1997. – 223 p.
8. Toury, Gideon. В Search of Theory of Translation / Gideon Toury. – Tel-Aviv: Понтерский институт для поэтики и семиотики, 1980. – pp. 215-223.

CORRELATION OF TRANSLATION PHENOMENA «ADEQUACY» AND «EQUIVALENCE»

© 2022 N.R. Khomidov

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

Article deals with the phenomena of adequacy and equivalence in translation studios, analyzes the definitions of these notions by scholars in the diachronic aspect, studies the correlation of these phenomena. It suggests a new approach towards the determination of equivalence through the prism of conventions translation.

Keywords: *adequacy, equivalence, skopos theory, translational shifts, hierarchical models of equivalence.*

УДК: 378

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2022 Пушкарева Евгения Александровна

препод. Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета
(Нижний Новгород, Россия)

Формирование критического мышления студентов технических вузов в условиях информатизации высшего образования требует использования инновационных методов обучения. В статье рассматривается возможность формирования критического мышления при обучении иностранному языку с использованием активных методов в сочетании с образовательными ресурсами сети Интернет. Описываются стадии технологии развития критического мышления через чтение и письмо на занятии по теме «From Inventions to Innovations». Приводятся примеры приемов и стратегий. Использование современных педагогических технологий помогает реализовать личностно ориентированный подход в обучении.

Ключевые слова: критическое мышление, информационно-коммуникационные технологии, изучение иностранных языков, вызов, осмысление, рефлексия.

Современный этап развития инженерной деятельности характеризуется значительными изменениями, сопряженными с инновационностью технологических процессов, высоким ростом и обновлением научно-технической информации, увеличением методов и разновидностей инженерных решений, расширением международных контактов. Осуществление на высоком уровне профессиональной деятельности, в том числе иноязычной, требует сформированности определенных качеств мышления, его рефлексивной, критической направленности. Формирование и развитие нового качества мышления ставит задачу разработки соответствующего инновационного личностно ориентированного инструментария. При обучении иностранному языку возможности эффективного формирования критического мышления реализуются путем интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с активными методами обучения иностранному языку [1–5].

Проиллюстрируем использование приемов технологии РКМЧП в сочетании с образовательными ресурсами сети Интернет на занятии по английскому языку со студентами 1 курса общетехнического факультета.

Тема: «From Inventions to Innovations»

Цель занятия: закрепить теоретические знания и сформировать практические

умения анализа изобретательской деятельности на иностранном языке.

Занятие направлено на формирование следующих компетенций:

- общекультурных: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

- общепрофессиональных: владением одним из иностранных языков на уровне профессионального общения и письменного перевода (ОПК-9).

Стадия вызова

1. На первом этапе занятия преподаватель задает направления для актуализации знаний, предлагая обсудить цитаты, связанные с темой.

Преподаватель спрашивает, какие цитаты студенты считают интересными; важными; странными. Какие главные идеи затронуты и как они взаимосвязаны? Студенты читают цитаты и анализируют, заполняя индивидуальные кластеры, которые обсуждаются затем в группах. После обсуждения студенты составляют таблицу, обобщая индивидуальные позиции. Позиции группы озвучиваются, преподаватель фиксирует и систематизирует информацию, полученную от обучающихся.

2. После того как общий кластер составлен, преподаватель предлагает составить вопросы по теме занятия, на которые

обучающиеся хотели бы получить ответ. Обучающиеся записывают вопросы индивидуально, затем в группах выбираются 3 наиболее интересных вопроса и озвучиваются.

3. На стадии вызова осуществляется целеполагание: преподаватель предлагает студентам определить собственные цели изучения темы. Ответы записываются преподавателем на доске в двух колонках: «Хочу узнать» («Want to get to know») и «Хочу научиться» («Want to be able»). Преподаватель также записывает эти два списка в свой блокнот для того, чтобы внести соответствующие коррективы в содержание последующих занятий.

Таким образом, в случае успешной реализации стадии вызова у студентов возникает стимул для работы на следующем этапе – этапе получения новой информации.

Стадия осмысления содержания

Стадия осуществляется на данном занятии с помощью организации поисковой деятельности в сети Интернет (прием Treasure Hunt). По мере осмысления новой информации студентам предлагается вести записи, отмечая:

- положительные стороны явления – П «+»,
- отрицательные стороны явления – М «-»,
- а также информацию, которая интересует, – «И».

Вопросы, предлагаемые преподавателем:

1. What are you expecting to find?
2. What is the topic of Invention associated with in your mind? To what words is it closely related in meaning?

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/invention>

3. What is the difference between invention, discovery, and innovation?
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/>

4. What is the purpose of invention? Are there any useless inventions?

<http://www.ripleys.com/weird-news/chindogu/>

5. How do inventions happen? Can they happen by mistake?

<http://www.explain-thatstuff.com/inventors-and-inventions.html>

6. What kinds of things did this person need to know in order to create his invention?

<http://wonderopolis.org/wonder/are-all-inventors-scientists>

7. What Russian inventors can you name?

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of-Russian_inventors

8. What does it mean to patent an invention? In what way does patenting protect an inventor?

<http://www.wikihow.com/Patent-an-Invention>

9. Are there any films about inventions and inventors?
www.screenjunkies.com/movies/movie-lists/6-movie-inventors-based-on-real-people

10. How do you think inventions changed the way people live?

<http://www.coolthings.com/tag/cool-inventions/>

Студенты читают (смотрят, слушают) информацию на сайтах, ведут записи по мере осмысления новой информации. Обучающиеся производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути вопроса.

В процессе реализации стадии осмысления содержания приоритетной задачей преподавателя становится поддержание активности и интереса студентов.

Рефлексия

1. Для прояснения смысла нового материала преподаватель предлагает студентам обсудить полученные результаты. Вопросы преподавателя: Что подтвердилось из того, что было сказано вами до выполнения поисковой работы? Что не подтвердилось? Что вы узнали ещё? Как вы можете ответить на вопросы, составленные в начале урока? Какие новые вопросы у вас возникли?

2. На этой стадии проводится прием «мозговой штурм». Вопрос преподавателя: Как вы думаете, какие позитивные и негативные изменения вносят изобретения? В качестве домашнего задания студенты должны обосновать своё мнение, записать свои аргументы в форме эссе из 10-15 предложений.

3. Последним этапом является постановка студентами новых целей обучения. Студенты также обдумывают, какие методы они могут использовать для этого.

Педагогическая технология РКМЧП на занятиях по иностранному языку позволяет стимулировать познавательную деятельность обучающихся, строить ее на основе диалога со свободным обменом мнений о путях разрешения той или иной проблемы. Результатом обучения наряду с предметно-содержательными учебными результатами становится рефлексивно осмыслимое освоение процессуальной стороны учебно-познавательной деятельности. Использование технологии РКМЧП в сочетании с образовательными ресурсами Интернет повышает у студентов на занятиях по иностранному языку мотивацию, делает образовательный процесс личностно значимым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворина Н. Г. Компьютерная визуализация как эффективное средство обучения английскому языку студентов неязыкового вуза / Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: материалы IV Международной научно-практической конференции 27–28 марта 2013 г. В 2-х частях. Ч. II: Методика обучения иностранным языкам. Уфа: БГПУ, 2013, ISBN 978-5-87978-843-3
2. Кручинина Г. А., Дарьенкова Н. Н. Формирование у студентов первого курса навыков использования информационных и

коммуникационных технологий в образовательном процессе технического вуза (на примере обучения иностранному языку) // Современные Web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал; Под общей редакцией С. В. Мироновой, С. В. Напалкова. 2016. С. 286–290.

3. Кручинин М. В., Кручинина Г. А. Исследование использования информационнокоммуникационных технологий в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза технических и естественнонаучных направлений подготовки в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Фундаментальные исследования. 2015. №2-26. С. 5916–5924.

4. Кручинин М. В., Кручинина Г. А., Бутченко В. Н., Пушкарева Е. А. Применение сетевых коммуникаций в методической работе преподавателей гуманитарных дисциплин вуза // ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ материалы V международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. 2016. С. 66–71.

APPLICATION OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING ON FOREIGN LANGUAGE LESSON IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION

© 2022 E.A. Pushkareva

Nizhny Novgorod state university of architecture and civil engineering

The formation of critical thinking of students of technical universities in the context of informatization in higher education requires the use of innovative teaching methods. The article considers the possibility of forming critical thinking in teaching a foreign language using active methods in combination with the educational resources of the Internet. The stages of the Reading and Writing for Critical Thinking program in the lesson «From Inventions to Innovations» are described. Examples of techniques and strategies are given. The use of modern pedagogical technologies helps to realize a student-centered approach in education.

Keywords: *Critical thinking, information and communication technologies, study of foreign languages, challenge, comprehension, reflection.*

УДК: 811.133.1.81-11

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАНАДЫ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

© 2022 Боймуродова Холида Махмуд кизи

препод. Узбекского государственного университета мировых языков
(Ташкент, Узбекистан)

В статье рассмотрено явление вариативности французского языка Канады, обусловленное влиянием английского языка, наличием заимствований и архаизмов, выявлено основные лексико-семантические особенности канадских регионально маркированных единиц, которые необходимо учитывать при переводе.

Ключевые слова: канадизм, вариативность, языковая норма, региональный вариант, англицизм, архаизм, франкоканадское сообщество.

В наше бурное время глобализации, когда растет роль межкультурной коммуникации и возникает необходимость в налаживании межкультурного диалога, особое внимание переводчиков и лингвистов-исследователей направлено на изучение проблем национальной идентичности и культуры этнических сообществ, превалирующих в пределах определенного географического и социокультурного пространства. Это лингво-культурное разнообразие проявляется, в частности, в появлении и закреплении в употреблении региональных вариантов языка, иногда очень отличающихся от языковой нормы. Если эти региональные варианты широко распространены и прочно закрепляются узусом, то они получают статус национальных литературных норм. Как отмечает А. И. Чередниченко, именно эти национальные нормы обеспечивают интеграцию говорящих на определенных территориях и вместе с тем выделяют языковой коллектив как национальное сообщество среди других [Чередниченко 2007, 10].

Иногда эти национальные языковые нормы очень отличаются друг от друга, что может вызвать определенные трудности при переводе, а иногда даже привести к искривлению содержания исходного сообщения, если переводчик не знаком с нацио-

нальной нормой языка или не учитывает его при переводе, ориентированном на общество, которая пользуется таким региональным вариантом.

Говоря о вариативности французского языка, принято выделять такие его региональные варианты, как: канадский, бельгийский, швейцарский и варианты франкоязычных стран Африки. Каждый из них имеет свои особенности, а иногда и значительные разногласия по отношению к центрально-французскому варианту, то есть нормы французского языка «шестиугольника», требующие учета при переводе, адресованном тому или иному франкоязычному сообществу.

В данной статье мы ставим целью проанализировать самые распространенные лексические особенности французского языка Канады, в частности, Квебека, поскольку именно в этой франкоязычной провинции национальные чувства франкоканадцев и их стремление к самоидентичности заставили их бороться за существование собственного языка, сохранение его неповторимости, а также вести постоянную войну с влиянием английского языка и засильем англицизмов в условиях географического анклава на англоязычной территории.

Исследуя современный французский язык Квебека, можно увидеть, что он существенно отличается от центрально-французской нормы языка, проявляющейся в ее особом произношении, наличии большого количества англицизмов, архаизмов центрально-французского языка и неологизмов, собственно отражающих бурбекского происхождения. воздействия речевого и внеязыкового характера.

В этой статье мы рассмотрим важнейшие особенности, которые необходимо знать для осуществления перевода, ориентированного на франкоканадское сообщество. Для исследования и понимания этих особенностей необходимо совершить экскурс в прошлое, чтобы увидеть корни возникновения вариативности во французском языке в Канаде.

Наблюдая за особенностями речевого развития, можно отметить, что французский язык Канады стал активно эволюционировать начиная с XVII в., когда во Франции началась волна эмиграции в Новый Свет. В основном эмигрантами были жители северо-западной Франции и парижского региона, а население этих территорий говорило на французском языке, который часто отличался наличием провинциализмов, так называемых патуа, и арготических выражений, которые не могли не наложить свой отпечаток на французский язык Канады. Но уже начиная с XVIII века можно проследить четкое влияние языка Шекспира на французский язык Канады, учитывая, что Великобритания стала владелицей этих территорий. А Парижским договором 1763 года документально закрепляется британская власть и заканчивается режим французского господства на этой территории. Впрочем, несмотря на британскую экспансию и массовое распространение английского языка, в течение двух столетий франкоканадцы смогли сохранить свой родной язык. А в 1977 году была принята Хартия французского языка (которая еще называется закон 101), согласно которой

французский язык признается государственным наряду с английским. Однако век активного влияния английского языка не могли не оставить следа во французском языке Канады, которая, в частности, характеризуется большим количеством англицизмов (следует отметить, что из всех вариантов французского языка именно канадский вариант их содержит больше всего).

Итак, оказавшись в так называемом англоязычном «анклаве», французский язык Квебека испытывает постоянное влияние английского языка на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. В данной статье мы рассмотрим и проанализируем лексико-семантические особенности квебекского варианта французского языка, представляющие наибольший интерес с точки зрения перевода.

Говоря об англицизации французской лексики, можно определить несколько типов такого явления: полное заимствование лексических единиц из английского языка, частичное заимствование (когда заимствуется графическая форма лексемы, но произносится она в соответствии с нормами произношения французского языка или же, наоборот, английское произношение воспроизведения французской графической системой), калькирование как слов, так и словосочетаний, а также образование новых слов путем добавления французских аффиксов в английские слова.

Квебекский французский язык насчитывает большое количество полных заимствований из английского языка, полностью заменивших свои центрально-французские синонимические аналоги и переводчик должен их знать, чтобы понять и правильно воспроизвести содержание сообщения. Примерами таких полных заимствований являются следующие: *tip* (вместо французского *pourboire*) – чаевые, *toaster* (фр. *grille-pain*) – тостер, *bumper* (фр. *pare-chocs*) – бампер, *fun* (фр. *amusant, plaisant*) – смешной, *kit* (фр. *lot, panoplie*) – набор, *so so*

(фр. *comme ci comme ça*) – так себе, *full* (фр. *beaucoup, plein*) – много, *track* (фр. *voie ferrée*) – колей и т.д. Следует отметить, что эти заимствованные вариантные лексемы сохраняют в канадском французском языке свою графическую форму, фонетический состав и семантическое наполнение.

Часто можно встретить и примеры частичных заимствований, когда при сохранении графической формы заимствования, мы наблюдаем изменения в произношении или наоборот. Например: *game* [gaj-me] – игра, *mall* [ma-ul] – торговый центр, *parkin* [par-kin] – парковка, *fake* [faj-ke] – фальшивый, *shape* [fajp] – форма, *adapteur* (от *adapter*) – адаптер, *spré* (от *spray*) – спрей, аэрозоль и т.д.

Также можно привести большое количество «квебецизмов», образованных способом калькирования английских слов и словосочетаний, проиллюстрировав их следующими примерами: *couple de jours* (от англ. *couple of days*) – несколько дней, *seconde main* (от англ. *second hand*) – секунд хенд, *lait évaporé* (от англ. *evaporated milk*) – сгущенка и т.д. [Armange 2007, 34].

Еще одной характерной особенностью канадского французского языка является образование в нем неологизмов на базе английского корня (который под влиянием французского произношения иногда изменяет свое написание) и французского аффикса. Например: *steamé* (англ. *steam* – пара) – приготовленный на пару, *luncher* (англ. *lunch* – обед) – обедать, *tipper* (англ. *tip* – чаевые) – давать чаевые, *parquer* (англ. *park* – парковать) – парковать, *checker* (англ. *check* – проверять) – проверять, *ploguer* (англ. *plug* – включать) – включать и т.д. [Armange 2007, 86].

Следовательно, переводчик должен учитывать все особенности, без знания которых перевод может получиться неточным или даже неудачным.

Как видим, во французском языке Канады существует огромное количество англицизмов. Впрочем, последние несколько

десятилетий франкоканадцы прилагают значительные усилия, чтобы не допустить дальнейшую англицизацию своего языка. Особое развитие этот процесс получил после принятия Хартии французского языка. Как следствие такого стремления мы видим появление в канадском варианте удельно квебекских неологизмов, заменяющих аналогичное английское слово или словосочетание, употребляемое во французском языке Франции. Например: *magaziner* (франц. *faire du shopping*) – ходить за покупками, *fin de semaine* (франц. *week-end*) – выходные, напр., в выражении *bonne fin de semaine* – хороших выходных [Чередниченко 2007, 81], *nettoyeur* (франц. *pressing*) – химчистка, *traversier* (франц. *car-ferry*) – паром и т.д. [Gazaille 2009, 54]. Следовательно, франкоканадцы стремятся сохранить свой национальный колорит и языковую идентичность, которая, в частности, проявляется в появлении и закреплении в употреблении таких регионально маркированных вариантных единиц, которые необходимо учитывать при переводе, ориентированном на квебекское языковое сообщество.

Другой характерной особенностью французского языка является наличие в нем большого количества архаизмов французского языка Франции XVII-XVIII вв. Это объясняется тем, что после того, как Канада перешла в руки англичан, большинство представителей французской элиты вернулись во Францию, а постоянная связь между Францией и ее колонией была потеряна. Все исторические, социально-экономические и политические изменения, происходившие на территории Франции и оказывавшие влияние на развитие языка, прошли в стороне от Канады и ее языка, который остался почти неизменным.

Итак, «архаический» характер канадского варианта языка можно проиллюстрировать следующими примерами: *achaler* (в современном французском языке Франции – *importuner*) – надоедать, *possiblement*

(*peut-être*) – возможно *trâlée (flopée, bande)* – вагаза, стая, *canter (incliner)* – наклонять, *menterie (petit mensonge)* – незначительная ложь, *s'enfarger (trébucher)* – спотыкаться, *écarter (perdre)* – потерять, *accommoder (rendre service)* – услужить и т.д. [Gazaille 2009, 72]. Франкоканадцы используют и поныне устаревшие предлоги, как, например, *à cause que* (совр. франц. *parce que*) – потому что, *mais que (quand, au moment où)* – когда, в тот момент, когда. Например: *Il est part à cause qu'il était fatigué.* – Он уехал потому, что был уставший. *Tu m'appelleras mais que tu viendras chez toi.* – Ты мне позвонишь, когда вернешься домой [Gazaille 2009, 85].

Не зная этих «архаических», а на самом деле живых, слов и словосочетаний, получивших широкое употребление в современном французском языке Канады, переводчик не в состоянии понять и правильно передать содержание сообщения, что приводит к сложностям перевода или вообще недоразумения.

Еще одна особенность, отличающая канадский вариант французского языка, – это потеря словом первоначального значения и обретение им нового семантического наполнения. Кстати, само понятие канадизма может охватывать как слова и выражения канадского варианта французского языка, которые не существуют во французском языке Франции, так и лексические единицы, общеизвестные и употребляемые на территории Франции, но в Канаде они приобретают совсем другое значение, то есть речь идет о так называемых «ложных друзьях переводчика». Например: *fendant* – надменный, высокомерный (ранее во французском языке оно означало «забавный, приятный»), *piler* – идти по чему-то, ступать (тогда как в современном французском оно означает «толкти, растирать»), *piton* – кнопка (в франц. – пик, шпиль), *cadran* – будильник (во франц. – циферблат), *chaudière* – ведро, ведро (во франц. – котел, котел) [Boulanger 1983, 45]. Самыми

распространенными примерами таких ложных друзей перекладчика в канадском французском есть слова на обозначение приема пищи: *déjeuner* (франц. *petit déjeuner*) – завтрак, *dîner* (франц. *déjeuner*) – обед, *souper* (франц. *dîner*) – ужин. Знание этих лексико-семантических особенностей чрезвычайно важно для переводчика, который при переводе с французского канадского на русский и наоборот должен учитывать специфику данной лексики и приводить не центрально-французские соответствия, а именно канадские переводные эквиваленты.

Итак, как видим, французский язык Канады имеет свою специфику, обусловленную постоянным влиянием на нее английского языка, которое проявляется на всех языковых уровнях, но больше всего он ощущается именно в лексическом составе языка, характеризующегося динамическим характером развития. Кроме того, при переводе канадских вариантных единиц нужно быть особенно внимательным и избегать интерференции с французским языком Франции, поскольку иногда это может ввести в заблуждение переводчика и содержание исходного сообщения будет искажено в переводе.

Все эти лексико-семантические особенности требуют учета при переводе с русского на французский, ориентированного на франкоязычное канадское сообщество Квебека. Учет такой специфики французского языка Канады требуется, когда речь идет о налаживании межкультурного диалога между представителями франкоязычного квебекского сообщества и другой страны.

Говоря об русско-французском переводе, ориентированном на франкоязычную канадскую аудиторию, можно говорить о такой необходимости, как явление прагматичной адаптации, целью которой является воспроизведение содержания русского сообщения средствами французского языка с учетом региональной ва-

риативности нормы языка и соответствующим «приспособлением» к французскому языку Канады.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чередниченко Е.И. О языке и переводе. – М.: Лыбидь, 2007.
2. Armange C. Parlez-vous québécois? – Le Château-d'Olonne : Éditions d'Orbestier, 2007.

3. Bergeron L. Dictionnaire de la langue québécoise. – Montreal: V.L.B. Editor, 1981.

4. Boulanger J., Dubuc R. Regionalismes québécois usuels. – P. : Conseil international de la langue française, 1983.

5. Desruisseaux P. Le livre des expressions quebecoises. – Lassale: Hurtubise H.M.H., 1979.

6. Gazaille M., Guévin M. Le parler québécois. – P.: Éditions First, 2009.

LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF THE FRENCH LANGUAGE OF CANADA IN THE ASPECT OF TRANSLATION

© 2022 Kh.M. Boymurodova

Uzbek state world language university (Tashkent, Uzbekistan)

In the present article we examined the phenomenon of linguistic variation in Canada conditioned by the English language influence, the presence of borrowings and archaisms, we revealed the main lexical and semantic peculiarities of Canadian regionalisms that should be taken into account in translation.

Keywords: *canadism, variation, linguistic norm, regional variant, anglicism, archaism, French-Canadian community.*

УДК: 37.02

ФОРМИРОВАНИЕ «ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКА» С ПОМОЩЬЮ ЧТЕНИЯ

© 2022 *Искандаров Баходур Искандарович*

*PhD, доцент Худжандского государственного университета
(Худжанд, Таджикистан)*

В статье рассматривается проблема формирования понятийного мышления у студентов-переводчиков, актуальность решения которой состоит в описании и применении алгоритма чтения текстов, что позволяет избежать негативного влияния клипового мышления, характеризующего современное поколение. Автор утверждает, что извлечение смыслов художественного произведения через анализ вербализованных паралингвистических средств, различных экстралингвистических элементов, включенных в художественное произведение, а также параграфических средств, способствуют постижению подтекста, влияющего на формирование основных составляющих понятийного мышления, представляющего систему с внутренними и внешними системообразующими связями. Результаты проводимого автором в течение многих лет исследования показывают, что умение работать с извлеченными смыслами и понятиями, а также использование визуальных опор, алгоритмов, ассоциаций и аллегорий способствует формированию расширенного мышления.

Ключевые слова: клиповое мышление, понятийное мышление, перевод, чтение, смысл, подтекст, визуализаций, алгоритмическое мышление, расширенное мышление.

По мнению современных ученых (психологов, футурологов, педагогов), понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире, происходит замена линейного, бинарного мышления нелинейным мышлением, образцом которого является «клиповое мышление», определяющее отношения человека с информацией.

Феномен «клипового мышления» связан с ускорением темпов жизни и возрастанием объема информационного потока, что, в свою очередь, коррелирует с проблемой отбора и сокращения информации, выделения главного и фильтрации лишнего.

Основные характеристики «клипового мышления»:

- упрощение усвоения материала,
- игнорирование его глубины,
- потеря способности к анализу и выстраиванию длинных логических цепочек,
- неспособность строиться на уровне понятий.

Характеристикой «клипового» мышления являются неизвлеченные смыслы,

связанные, в первую очередь, с чтением книг.

В то же время «клиповое мышление» можно рассматривать как защитную реакцию организма на информационную перегрузку и способ получения большего объема информации. Это также способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, неспособность к восприятию длительной линейной последовательности – однородной информации.

Психологи сошлись во мнении, что «клиповое мышление» больше соответствует процессу восприятия, чем мышления. Учащийся оперирует клиповыми меняющимися образами и не использует мыслительные операции, связанные с аналитической деятельностью мозга. От этого нарушается последовательность сохранения осознанной информации, поскольку нет глубокого проникновения в суть понимания, осмысления, оценки, формирования отношения к воспринятой сенсорными системами информации.

В отличие от «клипового», «понятийное мышление» – это вид мышления, где используются понятия и логические конструкции. Оно использует богатый арсенал мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, систематизация, классификация, формирование аналогий, структур, алгоритмов. Другими важными мыслительными операциями, обязательными для понятийного мышления, являются: причина и следствие, цели и средства, т. е. «мысль → ее обоснование → полученный вывод».

Поскольку «клиповое мышление» – реалия современного мира, задачей педагогов является не борьба с ним, а умение приспособить его к изменившимся условиям и использовать для процесса обучения и воспитания.

В некоторых странах, например, в США, рассеянное внимание как результат «клипового», фрагментарного мышления у школьников лечат медикаментозно. В других странах проводятся специальные тренинги по борьбе с ним, на которых происходит обучение по концентрации внимания и анализу информации.

М. Казиник, профессор и педагог с мировым именем, в своей практике использовал «метод парадоксов», который развивает аналитические способности и критическое мышление (парадокс, по мнению автора, значит противоречие). Исследования показали, что дети с пассивным сознанием принимают утверждения учителя на веру. Но когда учитель озвучивает два взаимоисключающих утверждения, как правило, ученики задумываются [4].

Американский писатель и публицист Н. Карр советует читать классиков. Их произведения тренируют умение анализировать. В отличие от телевидения, где восприятием зрителя управляют, при чтении художественной литературы человек создаёт образы самостоятельно [5].

Чтобы глубоко и последовательно мыслить, нужно анализировать и понимать позиции людей с противоположными взглядами. Обсуждение и участие в дискуссионных клубах и круглых столах делает человека трезвомыслящим. Причём лучше

всего участвовать именно в дискуссиях, а не в полемике. В процессе полемики люди просто отстаивают свою позицию и хотят победить, участники же дискуссии защищают свои точки зрения, но пытаются понять друг друга и найти истину. Важны и полемика, и дискуссия, но именно второе развивает умение и желание думать.

В современной педагогике накопилось достаточно много образовательных технологий, которые могут быть использованы как способ борьбы с клиповым мышлением. В частности, чтение.

Именно чтение различного типа текстов, их анализ и поиск подтекста и смыслов, заложенных автором, развивают критическое отношение к прочитанному, способствуют извлечению имплицитной информации.

Чтение книги включает два основных момента – созерцание ее внешнего образа и постижение внутреннего смысла. И учебник и художественное произведение имеют эти две составляющие, которые очень важны, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Начиная с обложки, читатель настраивается на извлечение определенного рода информации. Именно внешний образ нацелен на антиципацию внутреннего содержания. Внутреннее содержание представляет собой взаимосвязь текста и иллюстраций любого рода. Параграфемные средства способствуют выделению основных мыслей, смысл которых закрепляется с помощью визуализированного материала, являющегося результатом «якорения» цвета/ иллюстрации/ параграфемки и смысла.

Параграфемные средства, иллюстративный материал, образ самой книги помогают активизировать мыслительную деятельность, развивают эстетические чувства.

Внешний образ книги – один из важнейших элементов, повышающий эмоциональный настрой потенциального читателя. С просмотра книги начинается первое знакомство обучающегося. Рассматривая иллюстрации, обращая внимание на другие элементы художественного оформления книги, читатель-учащийся составляет свое первое мнение о том, что ему предстоит прочитать/ изучить. С разглядывания книги

начинается процесс антиципации, когда читатель превращается в своеобразного соавтора, предвосхищая сюжет, мысленно продолжая фабулу произведения.

Конечно, одно лишь созерцание книги не дает читателю представление о ее содержании, но определяет желание или нежелание прочесть ее.

Образ книги как художественного произведения имеет, как уже было сказано, внешнюю и содержательную стороны. Книга как материальный объект представляет собой предмет для восприятия, данный в ощущениях. Ощущения – самая первая форма образного отражения (образа) в непосредственно наблюдаемой целостной форме.

Итак, восприятие можно рассматривать как процесс формирования из информации, поступившей через органы чувств, внутреннего образа предмета или явления. Ведущую роль в восприятии материальных объектов играют зрительные, тактильные, кинестетические анализаторы. Наиболее информативными признаками предметов являются их форма, величина, цвет, материал, из которого изготовлена книга или суперобложка, зафиксированные с помощью зрительного восприятия.

Целостная картина художественного текста начинает возникать еще на этапе выбора читателем книги, например, в книжном магазине. Общий эстетический вид художественного произведения влияет на эмоциональный настрой читателя, который лежит в основе выбора (стоит ли покупать данную книгу?).

Здесь речь идет о механизмах непосредственного чувственного познания объекта, которое связано с восприятием, ощущениями (осязанием), визуализацией и другими психическими процессами, это целостный образ материального предмета, полученный посредством наблюдения.

Восприятие – психический познавательный процесс, направленный на отражение предметов и явлений окружающего мира в совокупности их свойств и состояний. Восприятие оказывает влияние на анализаторы человека (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и т. д.).

С помощью зрения человек впервые знакомится с особенностями того или иного предмета, выявляет его свойства и характеристики. Первые впечатления о книге также формируются за счет зрительных образов. В дальнейшем человек начинает осознавать, привлекает ли его внимание данный объект, или он совсем не представляет никакого интереса. Восприятие цветовой гаммы в значительной степени связано с эмоциональной сферой человека. Каждой личности присуще выбирать для себя определенный цвет в одежде, интерьере, мебели, книгах. Предпочтение того или иного цвета формируется в результате личностных особенностей, ранее полученного опыта, эстетического вкуса и т. д. [9].

Кроме того, восприятие цвета играет далеко не последнюю роль в развитии памяти, мышления, воображения и речи. Глядя на внешний вид книги, человек уже может составить общее представление о ее содержании.

Представление о том, что может содержаться в книге, связано с воображением, а, значит, и с другими познавательными процессами, и занимает особое место в познавательной деятельности человека. Благодаря этому процессу человек может предвосхищать ход событий, предвидеть то, что может быть описано в книге, опираясь на ее внешний вид.

Воображение – это процесс мысленного преобразования реальности, способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта [7].

Осязание – филогенетически древний вид восприятия. На принятие решений, мыслительный процесс и прочую мозговую деятельность влияют наши органы чувств, а в особенности, осязание (тактильные ощущения). Например, предпочтительнее и надежнее любой товар (мы также имеем в виду книгу как товар, приобретаемый в магазине) перед покупкой потрогать – это дает какуюто информацию о нем. Одного лишь взгляда на продукт бывает недостаточно при получении информации. С помо-

щью тактильных ощущений становится возможным восприятие предмета иногда даже без необходимости смотреть на него. Так, тактильные ощущения при касании обложки книги, страниц создают определенные ощущения (позитивные или негативные). При этом анализ осязания обладает тем преимуществом, что он имеет дело с процессом, существеннейшее содержание которого выступает в форме внешнего движения, легкодоступного изучению. Это такой приспособительный процесс, который не осуществляет ни ассимилятивной, ни оборонительной функции; вместе с тем он не вносит и активного изменения в самый объект. Единственная функция, которую он выполняет, – функция воспроизведения своей динамикой отражаемого свойства объекта – его величины и формы.

Кстати, величина является важной характеристикой любого объекта. Субъект деятельности всегда обращает внимание, какого размера тот или иной предмет. При этом важную роль играют осязательные впечатления и зрительные ощущения, возникающие от того, что индивид держит предмет в руках. Величина и форма книги зависит от назначения. Читатель может выбрать книгу карманного размера для чтения, например, в транспорте. Но книга по искусству будет менее интересной с эстетической точки зрения, если окажется совсем небольшого размера, а на ее страницах будет сложно разобрать репродукцию картины в деталях.

Любая деятельность, которую мы выполняем, так или иначе, связана с эмоциями и чувствами. Восприятие предметов обязательно проходит через сферу эмоций, и только когда чувства позволяют мозгу усваивать информацию в полной мере, личность имеет возможность полноценно развиваться.

Таким образом, восприятие предметов в психологической науке базируется на нескольких важных компонентах, имеющих неоспоримое значение для личности в целом. Важность эмоций, особенностей восприятия человеком цвета, формы, величины и др. подчеркивает важность внеш-

него оформления художественного произведения.

Как уже отмечалось, в последнее время ученые обратили свое внимание на изучение параграфематики – семиотики текста. Задача параграфематики – изучить и описать не только вербальные знаки текста, но и параграфемы, т. е. невербальные знаки, охарактеризовать их роль, место и функции в тексте, а также способы оформления и представления текста [1, с. 7].

Параграфемные средства выступают в тексте в двух формах: как самостоятельные знаки, внешне обособленные от вербальных, и как способы изображения и расположения буквенных знаков и их сочетаний. Основное назначение параграфем сводится к развертыванию всех возможных способов выражения внутреннего содержания текста, к экспрессивности и мотивированности этого содержания, к оптимальному выявлению его сторон, свойств, оттенков, нюансов. Конкретное содержание, связанное с его восприятием непосредственно через органы чувств (преимущественно зрением), реализуется в тексте фотографиями, рисунками, чертежами [3]. Паралингвистические реалии в широком смысле являются единицей коммуникации и могут быть «представлены в виде поля средств, определяющих внешнюю организацию текста, создающих как бы его «оптический образ». К полю паралингвистических средств относятся: «графическая сегментация текста и его расположение на бумаге, шрифтовой и красочный наборы, типографские знаки, цифры, средства иконоческого языка (рисунки, фотографии, таблицы, схемы и др.), необычное написание и нестандартная расстановка пунктуационных знаков» [2, с. 71]. Все случаи игры с графическими средствами языка можно именовать общим термином графодеривация, а сами единицы – графодериватами [8].

«Способ образования слов, при котором в качестве словообразовательного оператора выступают графические и орфографические средства (графические выделения, знаки препинания и т. п.)» называют также графиксацией (термин Изотова В.П.).

Термин «паралингвистические реалии» мы используем в широком смысле, понимая под ним все графические средства. Что касается более узкого определения «параграфемные элементы» (об этом подробно говорилось выше), то под ним понимаются средства шрифтового выделения (написание прописными буквами, варьирование шрифтов, сочетание различных алфавитных систем), нестандартное расположение текста и использование пунктуационных знаков (запятой, вопросительного и восклицательного знаков, скобок, кавычек и др.), различных символов (математических, денежных, физических и др.). Параграфемные элементы можно разделить на три основные группы: синграфемика (механизмы пунктуационного варьирования); супраграфемика (механизмы шрифтового варьирования); топографемика (механизмы варьирования плоскостной синтагматики текста) [6].

Паралингвистические реалии могут быть как иконической, так и символической природы (физические символы), причём в этом случае коммуникация возможна только при наличии фоновых знаний, а перевод в другую знаковую систему может быть осуществлён только описательно-языковым способом, иначе нечитаемый символ станет причиной коммуникативного провала [10, с. 129].

В психологии существует понятие «визуальное мышление», которое рассматривается как творческий способ решения задач на основе образного моделирования. Сочетание свойств «клипового мышления» и «понятийного» способствует принятию правильных решений. А в сочетании с «визуальным мышлением» ведут к формированию «расширенного мышления», которое развивает творчество, воображение, особое видение объекта творчества, способствует развитию ассоциативных связей между, например, буквенным текстом и иллюстрациями, которыми снабжено художественное произведение или учебник.

Иллюстрации, рисунки, параграфемные средства, элементы НЛП-графики – это то, что помогает ответить на вопросы «Кто/что?», «Где/когда?» и «Зачем/почему?»

Когда человек делает вывод, распознаёт смысл, он использует привычное «логическое мышление». «Визуальное мышление» (самое быстрое, так как через зрение человек получает 90 % информации) позволяет использовать его преимущества: умение видеть ситуацию в целом, что позволяет человеку найти скрытый смысл; умение держать в голове много информации, при этом анализировать и структурировать ее для дальнейшего использования; умение видеть суть проблемы, фильтровать ненужные данные. Визуальное мышление является эффективным способом познания окружающего мира. Прочитывая художественный текст, снабженный иллюстрациями, репродукциями картин, рисунками, фотографиями, обучающийся получает наиболее полную картину смысла, заложенного в художественном произведении. В иллюстрации смысл закладывается ее автором или автором учебника, в котором используется конкретный рисунок. Текст и рисунок, коррелируя друг с другом, дополняют скрытые смыслы, раскрывают глубинные образы, выстраивают ассоциативные ряды.

Приемы визуализации (как части инфографики) значительно экономят время и энергию, делая процесс осмысления ситуаций художественного произведения занимательным и приятным. Кроме того, визуализация направлена и на тренировку памяти – быстрое запоминание с помощью визуальных образов. Также в процессе изучения человек приобретает навыки воспринимать и структурировать огромный поток информации.

Визуализированный образ элементов художественного текста является одной из педагогических опор, используемых при обучении чтению и пересказу текста.

В первую очередь остановимся на чтении учебной художественной литературы, являющейся продуктом творческой деятельности писателя или поэта. Учебная художественная литература – это совокупность письменных текстов, входящих в состав хрестоматии по обучению языку, или отдельные произведения (частично адаптированные или неадаптированные), исполь-

зуемые при изучении определенного языкового материала в учебной деятельности. Учебная художественная литература, также как и литература в широком смысле, имеет эстетический, познавательный и мирозерцательный аспекты.

Каждое художественное произведение – это особый мир, созданный с помощью образов. Образ порождается разумом и чувствами одновременно. В художественном тексте всегда присутствует подтекст (вторичная действительность), задача выявления которого стоит перед преподавателем и обучающимся.

Подтекст – это смысл, не выраженный прямо и открыто, а вытекающий из повествования, который восстанавливается на основе контекста с учетом ситуации, описанной в художественном произведении. Это скрытая часть произведения, которую читатель должен самостоятельно отыскать.

Лучше всего подтекст прижился в Японии, где недосказанность или намек – это особая художественная мера, которую можно часто встретить не только в произведениях литературы, но и других областях искусства: религия и менталитет Страны восходящего солнца ориентированы на то, чтобы увидеть за зримым незримое.

Подтекст в литературе – это художественный намек, особый вид информации, который открывает читателю глубинные стороны художественного произведения. Раскрывая подтекст, читатель становится соавтором, представляя, додумывая и воображая.

Поскольку художественное произведение представляет собой линейный текст, информацию из которого читатель получает при последовательном чтении, успешность его читательской деятельности зависит от того, насколько быстро будет получена информация. Это, в первую очередь, касается чтения учебных художественных текстов: для иностранного читателя большая часть времени уходит на поиски значений незнакомых слов в словаре, поиск ссылок, которые иногда располагаются в разных частях книги, поиск информации в Интернете и др.

Чтобы сократить время поиска информации, все данные, которые могут быть неизвестны читателю, должны располагаться непосредственно рядом с текстом. Создатель книги или хрестоматии для чтения должен учесть этот факт, чтобы анализ и декодирование контекстного смысла для иностранного читателя на начальном этапе обучения чтению не было отложено по времени.

Фаза прочтения включает правильное извлечение информации из текста: преподаватель должен ознакомить обучающегося (любого, кто столкнулся с учебным художественным произведением или учебником) с алгоритмом чтения, который представляет собой определенный набор действий:

1. Выбор автора и книги (ее внешний образ).
2. Чтение заголовка, интерпретация которого связана с принципом антиципации.
3. Чтение аннотации.
4. Первое быстрое прочтение текста.
5. Медленное вдумчивое прочтение текста.
6. Декодирование поведения персонажа, его образа, характера на основе вербализованных (НСК), если читатель сталкивается с художественным произведением.
7. Интерпретация параграфемных средств, участвующих в построении книги и оформляющих письменный текст.
8. Декодирование страноведческих, социокультурных маркеров, встречающихся в тексте (в большей степени относится к художественному тексту).

Целостный процесс интерпретации текста обычно разбивается на отдельные последовательные шаги, которые образуют дискретную, прерывистую структуру алгоритма. Например:

- соотнести внешний образ книги с содержанием в процессе антиципации;
- связать образ, иллюстрацию и текст;
- оценить параграфемiku текста, влияющую на общую оценку произведения или отдельных смыслов;
- определить основную эмоциональную тональность (в отношении художе-

ственного текста) и динамику авторских чувств;

- объяснить смену эмоционального поведения персонажей на основании толкования НСК (при чтении художественного текста);

- представить себе образы текста (увидеть читаемое в воображении);

- соединить выявленные образы, мысли и чувства, наполняющие текст, с собственным личным опытом, с пережитым в реальности;

- найти и сопоставить культурные особенности художественного текста в описании реалий и личности персонажа со своими представлениями и социокультурными особенностями страны;

- сопоставить все части текста (от заголовка до концовки, включая параграфемные средства, саму книгу, ее художественное оформление) для его правильной интерпретации;

- однозначно трактовать различные экстралингвистические элементы, вербализованные в тексте.

Чтение – процесс многоплановый, декодирование информации имеет пошаговый характер. Все аспекты прочтения взаимосвязаны и взаимообусловлены. Этой взаимосвязи на первых ступенях обучения чтению необходимо научить, чему и способствует алгоритмизация читательской деятельности.

Очень важен алгоритм чтения при изучении текстов учебника. На первый план выходит процесс анализа учебного материала, представляющего собой мысленное расчленение предмета описания, явления или контекста для выделения составляющих элементов. При этом происходит отделение несущественных связей от тех, которые дают представление о происходящем в книге.

Анализ – одна из составляющих частей понятийного мышления, при этом чтение формирует способность видеть суть явления, находить причину событий и представить их последствия, возможность обращаться с информацией, представленной автором книги, систематизировать ее, выстра-

ивать цельную картину происходящего в книге.

Итак, чтение – это сложный процесс декодирования различного рода символов (букв, иллюстраций, параграфемных средств, цветовых сочетаний), которые направлены на понимание любого типа текста. Чтение представляет собой одно из средств усвоения родного и иностранного языков, чтение – это процесс общения, обмена информацией и различного рода идеями, процесс постижения смыслов, подтекста произведения.

Чтение – это взаимодействие между текстом/ автором, читателем и иллюстратором, оформителем книги, способствующее антиципации содержания. Описание невербальных средств коммуникации (НСК) выполняет различные функции. Прежде всего, они ориентируют читателя в контекстной ситуации общения автора и читателя, героев произведения. Кроме того, создание экспрессии в тексте при описании невербального поведения героев; помощь в выявлении коннотаций, повышение коммуникативно-прагматической направленности текста – все это становится важным для интерпретации написанного, особенно в рамках современной антропоцентрической парадигмы, поскольку читатель активно участвует в декодировании и интерпретации их семантики и их функциональной нагрузки.

Декодированию смыслов, скрытых в произведении, помогает вербализация НСК, знание значений которых позволяет вскрыть подтекст поведения конкретного персонажа. При этом автор текста выступает в роли наблюдателя и фиксирует в художественном тексте коммуникативные акты различного типа, включающие, в том числе, и невербальное поведение героев.

Описывая внешнее поведение персонажа в момент коммуникации, НСК помогают создать полный, точный и убедительный образ героя, отражая его мысли, чувства, отношение к миру и взгляды на жизнь. Средства невербальной коммуникации «работают» на создание психологического портрета персонажа, характеризуя его психологические особенности, воспитание, уровень образования и раскрывая его внут-

ренный мир и показывая читателю все мысли и переживания героя.

Однако при чтении художественного текста, изобилующего описаниями НСК, у иностранных обучающихся могут возникнуть трудности при декодировании невербальной информации. Существует национальная специфика НСК. Декодированию такого рода информации помогут помещенные рядом с учебным текстом иллюстрации движений с их толкованием.

Знание и изучение значений НСК в художественном тексте играет особенно важную роль для адекватного понимания содержания и смысла художественного текста, а также для понимания национальных особенностей речевого поведения носителей языка.

Процесс иноязычного образования включает в себя познание, которое нацелено на овладение культуроведческим содержанием, в которое входит не только культура народа, собственно факты культуры, язык как своеобразная часть культуры, а также невербальные средства общения, которые имеют культурные особенности.

Только на упомянутой выше совокупной базе возможно формирование истинно коммуникативной компетенции, позволяющей ускорить ин(а)культурацию и инсоциализацию обучающегося. Решение этой методологической задачи требует разработки новых учебно-методических проектов и новых лингвокультурологических справочников предписывающего типа (Пассов Е.И.).

Одной из задач методики обучения чтению является обучение аудитории беглости в новом виде языка – искусстве чтения, понимания и оценки информации, передаваемой при помощи *altera lingua*, сложной знаковой системы, естественно или искусственно созданной и соотносящей понятийное содержание, и звучание или написание. Термин «язык» понимается нами в широком смысле: это язык художественного текста, визуальный язык рисунка, вербализованное представление НСК, язык конкретной культуры, язык эпохи, социума, природы.

Все эти элементы тесно связаны между собой, раскрывая смыслы текстов, составляющих подтекст. *Altera lingua* является педагогической опорой при декодировании этих смыслов, помогает проанализировать прочитанное, что, в свою очередь, развивает понятийное мышление, позволяет мыслительно концентрироваться, развивает способность воображения, рефлексии, понимания, в том числе, понимания другого человека.

В отличие от «понятийного», «клиповое мышление» отличается скоростью переработки информации. И в этом случае визуализированный материал, сопровождающий художественное произведение, легко обрабатывается обучающимися, способствует быстрому усвоению прочитанного.

Учебник должен обладать всеми теми же характеристиками текста, которые были описаны выше. Материал строится так, чтобы

- привлечь внимание обучающегося;
- уменьшить количество времени, необходимого для восприятия текста; – представить контекст-ситуацию и сравнить данные жизненного опыта читателя и ситуации, описанной в учебнике;
- обеспечить запоминаемость ключевых понятий;
- сделать информацию более доступной с помощью рисунков, параграфемных средств, иллюстраций, схем, чертежей и др.;
- в конечном итоге, расшифровать основные мысли и понятия, определить точку зрения обучающегося на полученную информацию.

Таким образом, преподавателю с помощью развития навыков чтения необходимо:

- 1) формировать у обучающихся «понятийное мышление»;
- 2) помнить, что наряду с «визуальным» и «алгоритмическим» «понятийное мышление» способствует формированию «равновесного мышления»; 3) знать, что «равновесное мышление» представляет собой одновременное развитие качеств «понятийного» и «клипового мышления»;

4) учитывать сохранение баланса качеств линейного и нелинейного мышления и направлять его на созидание, используя возможности «визуального мышления».

Деятельность преподавателя должна строиться на использовании инновационных технологий, форм, методов и приемов, на основе знания *altera lin-gua*, который является тактическим приемом при овладении стратегией чтения текста любого типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амири Л.П. Параграфемные средства языковой игры как паралингвистические реалии в рекламной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/335249-paragraphemnye-sredstva-yazykovoi-igry-kak-paralingvisticheskie-realii-v-reklamnoi-kommunikats> [дата обращения 05.03.2022, с. 7].

2. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е.Е. Анисимова // Вопросы языкознания. 1992. №1. С. 71–78. с. 71.

3. Кавинкина И.Н. Основы семиотики. – Гродно: К ГрГУ, 2011. 47 с.

4. Казиник М. Тайны гениев. - М.: Изд-во Феникс, 2012. 220 с.

5. Карр Н. Делает ли Google нас глупее? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://media-ecology.blogspot.ru/2011/03/google.html> [дата обращения: 25.09.2021].

6. Клюканов И.Э. К функциональной характеристике графических приёмов / И.Э. Клюканов // Стилистика художественной речи: Межвузовский тематический сборник. – Калинин: КГУ, 1982. 171 с., С. 120–121.

7. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. – Тбилиси, 1972. 25 с.

8. Попова Т.В. Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI в. / Т.В. Попова // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы. – М.: МАКС Пресс, 2007. С. 230–231.

9. Свирепо О.А., Туманова О.С. Образ, символ, метафора в современной психотерапии. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. 270 с.

10. Фещенко Л.Г. Структура рекламного текста: учебно-практ. пособие / Л.Г. Фещенко. – СПб.: Петербургский институт печати, 2003. 232 с., с. 129.

FORMATION OF "CONCEPTUAL THINKING OF THE TRANSLATOR" WITH THE HELP OF READING

© 2022 B.I. Iskandarov

Khujand state university (Khujand, Tajikistan)

The article deals with the problem of translation students conceptual thinking formation, the actuality of which is to describe and apply the text reading algorithm, which avoids the negative impact of the mosaic thinking that characterizes the modern generation. The author claims that the extraction of the meanings of a work of art through the analysis of verbalized paralinguistic means, various extralinguistic elements included in the work of art, and also of paragraphic means, contribute to the comprehension of the implied sense that influences the formation of the main components of conceptual thinking, representing a system with internal and external system-forming links. The results of the research conducted by the author over many years show that the ability to work with extracted meanings and concepts, as well as the use of visual supports, algorithms, associations and allegories, favors the formation of expanded thinking.

Keywords: *mosaic thinking, conceptual thinking, reading, meaning, implication, visualizations, algorithmic thinking, expanded thinking.*

ПРАВИЛА

оформления статей, предоставляемых для публикации в научном журнале Вестник «УКРАЇНСЬКА МОВА» Украинского государственного университета гуманитарных наук

1. Авторами могут быть преподаватели, аспиранты, докторанты, научные работники УГУГН и других учебных и научно-исследовательских заведений и организаций.

2. Для публикации материалов в журнале авторам необходимо предоставить в редакционно-издательский отдел печатный вариант статьи, включающий УДК, название, аннотацию, текст статьи, иллюстрации и таблицы, подписи к рисункам, сведения об авторах с указанием места работы, должности, контактного телефона и электронного адреса.

Данные материалы должны быть предоставлены в редакционно-издательский отдел (г. Одесса, Приморский район, Французский бульвар, дом 26. 65044).

Возможно представление материалов по электронной почте на адрес ugugn@email.ua. Высылается электронный вариант статьи и документа об оплате.

3. Страницы документа должны иметь следующие размеры полей: верхнее - 2 см; нижнее - 2 см; внутреннее - 3 см; внешнее - 2 см. Шрифт всего текста Times New Roman, размер 11, одинарный межстрочный интервал, стиль «Обычный».

4. На первой странице текста в левом верхнем углу листа указывается УДК; ниже, по центру - название статьи (заглавными буквами, полужирным шрифтом), инициалы и фамилию автора / авторов (полужирный курсив), название организации (полужирный курсив), аннотацию (курсив от 5 до 12 строк), ключевые слова (не менее 3, не более 7 слов, курсив). Далее следует текст статьи и литература. В конце помещают название статьи, ФИО автора / авторов, название организации, аннотацию, ключевые слова, переведенные на английский язык. В конце первой страницы слева под чертой - краткие сведения об авторе (авторах) (фамилия, имя, отчество полностью, место работы, ученая степень и звание, телефон или E-mail, 9 размером шрифта). Краткие сведения об авторах должны представлять собой обычную сноску редактора Word for Windows без символа, которая приводится в начале первого абзаца первой колонки статьи.

5. Материалы должны быть набраны с соблюдением следующих условий:

- текст статьи и цитируемую литературу представляют на листе в две колонки (ширина 7,5; промежуток 1), выравнивание по ширине;
- абзац - 0,8 см. Не допускается формирование абзацного отступа при помощи пробелов и табуляции!
- страницы не нумеруются;
- все инициалы в тексте набираются через неразрывный пробел (выполняется командой [Ctrl + Shift + Пробел] или командой «Вставка» — «Символ» — «Специальные символы» — «Неразрывный пробел»);
- короткое тире (-) и дефис (-) различаются размером и наличием/отсутствием пробелов, например, Байрон - поэт-романтик; 60-е годы, XVI-XIX вв. (неразрывный дефис выполняется командой [Ctrl + Shift + клавиша «-»] или: «Вставка» - «Символ» - «Специальные символы» - «Неразрывный дефис»);
- сокращения типа т. д., т. п. набираются с неразрывным пробелом; 60-е, 1-ого - с неразрывным дефисом - см. прим.;
- используются кавычки «...», если встречаются внутренние и внешние кавычки, то цитата принимает следующий вид: «...”...”»;

- список литературы дается в конце статьи по алфавиту с обязательной нумерацией и озаглавляется ЛИТЕРАТУРА (выравнивание по центру, прописные буквы, полужирный шрифт);

6. Набор формул осуществляется непосредственно за текстом, только в формульном редакторе MathType или Microsoft Equation (химических - ISIS/Draw) и с соблюдением следующих условий:

- формулы по всему изданию унифицируются по оформлению: гарнитура шрифта, применение индексов, линеек и др.;
- номер формулы располагается в конце строки в полукруглых скобках; в формулах, объединенных фигурной скобкой, - против середины скобки. Номер формулы набирается как основной текст, а не в формульном редакторе;
- середина всех цифр и знаков однострочной формулы должна размещаться строго по средней линии формулы;
- знаки препинания в позициях с формулами расставляются в соответствии с правилами пунктуации;
- формулы должны выглядеть так, как показано ниже на примере формулы (1). По тексту параметры абзаца: отступ 0, выравнивание по центру, номер формулы в скобках по правому краю:

$$|R_{jk}(\lambda)| = \exp \left\{ \int_0^{\lambda} d\lambda \sum_{j=1}^n \sum_{k=1}^n \frac{dR_{jk}(\lambda)}{d\lambda} \cdot D_{jk}(\lambda) \right\}. \quad (1)$$

Таблица 1

Размеры символов в редакторе формул

Размер (sizes)	
Обычный (full)	11
Крупный индекс (Subscript/Superscript)	8
Мелкий индекс (Sub-subscript/Superscript)	6
Крупный символ (symbol)	11
Мелкий символ (subsymbol)	9

7. Рисунки и таблицы оформляются с соблюдением следующих условий:

- рисунки и таблицы располагаются внутри текста. Каждый элемент таблицы должен представлять собой отдельную ячейку. Не допускается размещать колонку или строку с данными в одной ячейке. Если в статье одна таблица, то слово «Таблица» в названии не пишется. Если в статье несколько таблиц, то над названием таблицы справа пишут «Таблица 1 (2, 3 и т. д.)». Ссылки на таблицу оформляются следующим образом: (табл. 1 (2, 3 и т. д.));
- изображения должны быть высокого качества. Для хорошего различения тонких и толстых линий их толщина должна различаться в 2-3 раза. На рабочем поле рисунка следует использовать минимальное количество буквенных и цифровых обозначений. Текстовые пояснения желательно включать только в подрисунковые подписи. Рекомендуемая ширина рисунков - не более ширины колонки. Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей (минимальный размер 90-120 мм, максимальный - 130-200 мм). Цветные иллюстрации не допускаются. Графика может быть представлена в векторных EPS с разрешением не ниже 300 dpi.

8. Рисунки и таблицы оформляются с соблюдением следующих условий:

- рисунки и таблицы располагаются внутри текста. Каждый элемент таблицы должен представлять собой отдельную ячейку. Не допускается размещать колонку или строку с данными в одной ячейке. Если в статье одна таблица, то номер в названии таблицы не пишется. Если в статье несколько таблиц, то над названием таблицы справа пишут «Таблица 1 (2, 3 и т. д.)». Ссылки на таблицу оформляются следующим образом: (табл. 1 (2, 3 и т. д.));
- изображения должны быть высокого качества. Для хорошего различения тонких и толстых линий их толщина должна различаться в 2-3 раза. На рабочем поле рисунка следует использовать минимальное количество буквенных и цифровых обозначений. Текстовые пояснения желательно включать только в подрисуночные подписи. Формат рисунка должен обеспечивать ясность передачи всех деталей (минимальный размер 90-120 мм, максимальный - 130200 мм). Цветные иллюстрации не допускаются. Графика может быть представлена в векторных EPS с разрешением не ниже 300 dpi. Если в статье один рисунок, то номер в названии рисунка не пишется. Если в статье несколько рисунков, то над названием таблицы справа пишут «Рисунок 1 (2, 3 и т. д.)». Ссылки на рисунок оформляются следующим образом: (рис. 1 (2, 3 и т. д.))



а)



б)

Рисунок 1. Проектирование детали «корпус»:
а) 3D-модель детали, б) макет корпуса из АВС-металла.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

1. Книга под фамилией автора

Описание книги начинается с фамилии автора, если книга имеет не более трех авторов.

Один автор

Бирюков П. Н. Международное право: учеб. пособ. / П. Н. Бирюков. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юристъ, 2000. - 416 с.

Два автора

Винников А. З. Дорогами тысячелетий: Археологи о древней истории Воронежского края / А. З. Винников, А. Т. Синюк. - 2-е изд., испр. и доп. - Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2003. - 280 с.

Три автора

Степин В. С. Философия науки и техники: учебное пособие для ВУЗов / В. С. Степин, В. Г. Горохов, И. А. Розов. - Москва: Гардарика, 1996. - 400 с.

2. Книга под заглавием

Описание книги дается на заглавие, если книга написана четырьмя и более авторами. На заглавие описываются также коллективные монографии, сборники статей и т. п.

Психолого-педагогическая эффективность преподавателя высшей школы как фактор развития современного профессионального образования: сборник статей / редкол.: Н. И. Вьюнова (отв. ред.), Е. В. Кривотулова, Л. А. Кунаковска - Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012. - 376. - (90-летию кафедры педагогики и педагогической психологии посвящается).

Культурология: учебное пособие для ВУЗов / [под ред. А. И. Марковой]. - 3-е изд. - Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. - 315 с.

Если у книги четыре или более авторов, то после заглавия за косой чертой (/) в области ответственности приводится первый из них с добавлением [и др.].

Методы интеллектуальной поддержки принятия решений в задачах диагностики и лечения хронической сердечной недостаточности: монография / Т. В. Бессонова [и др.]. - Воронеж: Научная книга, 2009. - 108 с.

3. Статья из журнала

Иванова Е. Ю. На грани элитарной и массовой культур: К осмыслению «игрового пространства» русского авангарда / Е. Ю. Иванова // Общественные науки и современность. - 2001. - № 1. - С. 162-174.

Кряжков, В. Административные суды: какими им быть? / В. Кряжков, Ю. Старилов // Российская юстиция. - 2001. - № 1. - С. 18-20.

4. Статья из газеты

Чирков В. Культура в ожидании холодов / В. Чирков // Молодой коммунар. - 2001. - 14 сент.

В аналитическом описании статьи из газеты область количественной характеристики (страница) указывается, если газета имеет более 8 страниц.

Козлов, М. Очеловеченность человека / М. Козлов // Книжное обозрение. - 2001. - 4 июня. - С. 10.

5. Статья из продолжающегося издания

Арапов А. В. Идея Священного брака в русской философии Серебряного века / А. В. Арапов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. 1, Гуманитарные науки. - 1998. - № 2. - С. 223-230.

Трещевский Ю. И. Регион как институциональная система / Ю. И. Трещевский, Е. М. Исаева // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Экономика и управление. - Воронеж, 2012. - №1. - С. 81-88.

Леженин, В. Н. Развитие положений римского частного права в российском гражданском законодательстве / В. Н. Леженин // Юридические записки. - Воронеж, 2000. - Вып. 11. - С. 1933.

6. Статья из сборника

Астафьев Ю. В. Судебная власть: федеральный и региональный уровни / Ю. В. Астафьев, В. А. Панюшкин // Государственная и местная власть: правовые проблемы: Россия - Испания: Сб. науч. тр. - Воронеж, 2000. - С. 75-92.

7. Статья из собрания сочинений

Локк Дж. Опыт о веротерпимости / Дж. Локк // Собр. соч. в 3-х т. - М., 1985. - Т. 3. - С. 66-90.

Асмус В. Метафизика Аристотеля / В. Асмус // Сочинения: в 4 т. / Аристотель. - Москва, 1975. - Т. 1. - С. 5-50.

8. Рецензия

Боков С. Н. [Рецензия] / С. Н. Боков // Вопросы психологии. - 1999. - № 6. - С. 140-141. - Рец. на кн.: Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Юристъ, 2000. - 416 с.

Макушин А. В. [Рецензия] / А. В. Макушин, А. Ю. Минаков // Отечественная история. - 2002. - № 5. - С. 203-205. - Рец. на кн.: Политические партии России: страницы истории. - Москва: Московский государственный университет, 2000. - 352 с.

Гришаева Л. И. Как преодолеть трудности немецкой грамматики? / Л. И. Гришаева // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2012. - № 2. - С. 226-228. - Рец. на кн. Немецко-русский и русско-немецкий словарь трудностей. Предлоги / Н. И. Рахманова, Е. Н. Цветаева. - Москва: Русский язык: Медиа: Дрофа, 2010. - 399 с.

9. Нормативные акты

О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 31 мая 2001 г. № 73-ФЗ // Ведомости Федерального Собрания Российской Федерации. - 2001. - № 17. - Ст. 940. - С. 11-28.

О борьбе с международным терроризмом: постановление Гос. Думы Федер. Собр. Рос. Федерации от 20 сент. 2001 г. № 1865-III ГФ // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2001. - № 40. - Ст. 3810. - С. 8541-8543.

Жилищный кодекс Российской Федерации от 29 дек. 2004 г. № 188-ФЗ: (с изм. и доп.) // Гарант. - URL: <http://www.garant.ru/law/12038291-000.htm> (дата обращения: 07.11.2008).

10. Авторефераты диссертаций

Кунаева, Н. В. Дискурсивный анализ высказываний в ситуации возражения: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Кунаева. - Воронеж, 2009. - 23 с.

11. Библиографическое описание документа из Internet

Коротких Л. М. Религия древних иберов / Л. М. Коротких // Commentarii de Historia: электрон. журн. - 2002. - № 6. - URL: <http://www.main.vsu.ru/~CdH/Articles/06-02a.htm> (дата обращения: 12.12.2007).

Лэтчфорд Е. У. С Белой армией в Сибири / Е. У. Лэтчфорд // Восточный фронт армии адмирала А. В. Колчака. - URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения: 19.01.2009).

12. Архивные материалы

Доклад начальника Главного управления по делам печати Н. Татищева министру внутренних дел, 1913 г. // Российский государственный исторический архив. Ф. 785. Оп. 1. Д. 188. Л.307.

Научное издание

**ВЕСТНИК “УКРАЇНСЬКА МОВА” УКРАИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

№ 7 (04) 2022

Верстка М. К. Зернова

Корректura В. В. Левченко

Подписано к печати 28.03.2022. Формат 60 x 84 1/8.

Усл. печ. л. 20,4. Тираж 95 экз. Заказ № 333.

Дата выхода 01.04.2022

Издатель:

ООО Издательско-полиграфический центр «Научная книга».

Украина, Одесская обл., г. Одесса, Приморский район,

Французский бульвар, дом 26. 65044

e-mail: ugugn@email.ua

Отпечатано в типографии ООО ИПЦ «Научная книга».

Тел.: +388 (48) 793-39-01, +7 (981) 876 3823