

ISSN 2500-4085

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах

2020

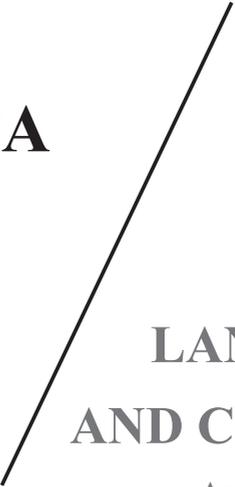


ISSN 2500-4085

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах



LANGUAGE
AND CULTURE
Annual Anthologies

Челябинск

ЧГИК

2020

Редакционная коллегия

Мещеряков В. Б., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Челябинского государственного института культуры (главный редактор);

Нестеров А. П., кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры;

Афанасьева О. Ю., доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;

Быстрой Е. Б., доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;

Юлдашева М. Б., доцент кафедры организации и управления учреждениями культуры и искусств Государственного института искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан;

Савочкин М. П., доцент кафедры информатики и естественных наук Государственного института искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан;

Абдуллаев К. Ф., доцент кафедры педагогики Бухарского государственного университета, Республика Узбекистан;

Расулов З. И., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языкознания Бухарского государственного университета, Республика Узбекистан;

Ходжаева Д. И., зав. кафедрой иностранных языков Бухарского государственного университета, Республика Узбекистан;

Тухтасинов И. М., доктор педагогических наук, профессор, ректор Самаркандского государственного института иностранных языков, Республика Узбекистан;

Насруллаева Н. З., доктор филологических наук, профессор Самаркандского государственного института иностранных языков, Республика Узбекистан;

Амиров Р. А., кандидат педагогических наук, профессор, проректор по науке и международным связям Таджикского государственного института культуры и искусств имени Мирзо Турсунзаде, Республика Таджикистан

Язык и культура : ежегод. альманах / Челяб. гос. ин-т культуры; сост., гл. ред. В. Б. Мещеряков. – Челябинск : ЧГИК, 2020. – 259 с. – ISSN 2500-4085.

В издании представлены материалы XV международной научно-практической конференции «Язык и культура», организованной кафедрой иностранных языков Челябинского государственного института культуры.

Адресовано широкому кругу специалистов по педагогике, филологии, лингвистике, культурологии и социологии, а также магистрантам и аспирантам вышеперечисленных направлений подготовки.

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЧГИК

СОДЕРЖАНИЕ

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Djumayeva N.....	8
The Role of Irony in “Pride And Prejudice” by Jane Austen	
Khamidov L.....	14
The Structural Aspects of a Word in the System of Modern English Language	
Narzullayeva F.	19
Main Characteristics of Somatic Lexical Groups in English	
Shukurova M. A.	24
Social-Ethical Vocabulary Linguistic Nature in XVI – XVIII Centuries	
Абдуллаева С. Б.....	34
Названия домашних животных в английских и узбекских фразеологических единицах	
Аносова А. А.....	38
Английские причастные обороты с атрибутивным и адвербиальным значением и способы их перевода на русский язык (на примере текстов газетно-публицистического стиля)	
Аслонов Ф. Б.....	44
Лингвокультурологическое содержание концепта «праздник» в современном английском и узбекском языках	
Аюпов А. Ф.....	47
Нумеративные фразеологические единицы в английском и узбекском языках	
Бисирию А. М.....	52
Этикетный речевой жанр приветствия в русском языке и в языке народа йоруба	
Галанова С. Ю., Волченкова К. Н.....	56
Сохранение идентичности в эпоху глобанглизации: опыт Европы	
Исмоилов Х.....	67
Вопрос взаимообогащения лексики русского и узбекского языков	

Кулакович М. С.	73
Стилевые характеристики фразеологических единиц в современной англоязычной прозе	
Насруллаева Н. З.	79
Фразеологические единицы религиозного происхождения	
Нестеров А. П.	83
О понятийно-семантическом соответствии заимствованных лексических единиц (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке)	
Охрицкая Н. М.	86
Основные способы словообразования в испанском языке	
Порошина Т. И.	93
Метафоры в традиционной, концептуальной и когнитивной теории	
Сорокина О. А.	98
Концептуальная модель в политическом обращении американских политиков	
Умаров А. А.	105
А. П. Чехов и Абдулла Каххар: вопросы адекватного перевода	
Хакимова Д. И.	112
Функционирование фразеологических единиц в военном дискурсе	

II. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Akramov I.	118
The Impact of First Language (L1) in Language Learning Process	
Афанасьева О. Ю., Федотова М. Г.	129
Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к социокультурной деятельности	
Брюховская Л. Г., Смоленская А. К., Чашина Т. П.	134
Аспекты прикладной лингвистики в обучении иностранному языку в медицинском вузе	
Болина М. В.	140
Проблема интерференции при изучении второго иностранного языка	
Бузык С. В.	147
Деловое общение: словарь как источник знаний	
Быстрой Е. Б., Кутенева И. Е.	153
Междисциплинарный характер обучения как педагогическое условие подготовки будущих менеджеров к межкультурной коммуникации	

Ван Ю.	159
Обучение китайских студентов чтению художественного текста	
Васильева А. А.	165
Интернет-блог как форма существования педагогического дискурса	
Глухова И. В.	172
Организация самостоятельной работы магистрантов в процессе профессиональной подготовки	
Каченя Г. М.	179
Педагогическое общение в условиях транзитивного общества: проблемы и перспективы (к постановке проблемы)	
Кутенева И. Е.	185
Подготовка будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию на основе принципа проблемной ситуативности	
Лаптева Е. И.	191
Реализация лингвоэтнокультурного курса «Есть контакт» в ходе формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы	
Маркусь А. М.	198
Измерение результатов освоения страноведческой компетенции у бакалавров, изучающих немецкий язык	
Наседкина Г. А., Талалушкина Ю. Н.	209
Изучение иностранных языков как фактор социализации современной молодежи в глобальном мире	
Новиков В. Е.	215
Идеи толерантности и вузовская воспитательно-образовательная среда	
Сорокина Ю. В.	219
Конфликт в профессиональном педагогическом дискурсе	
Тухтасинов И. М.	226
Лингвокультурологический аспект обучения переводческой компетенции	
Усманова Х. А.	231
Креативный подход к изучению английского языка и развитие технологии в образовании	

III. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

Пешкова К. В.	238
Некоторые аспекты истории закрытых городов, Озерска Челябинской области и Ричленда штата Вашингтон, в иностранной литературе (на примере книги Кейт Браун «Плутония: ядерные семьи, атомные города и глобальные плутониевые катастрофы в США и Советском Союзе»)	
Самойлова Е. С.	247
Этносфера: новое понятие в гуманитарной науке (Уэйд Дэвис: всемирная паутина верований и ритуалов)	
Севрюгина О. В.	251
Социализация студентов в этнокультурной среде	
Юсупова В. И., Останина О. А.	255
Специфика постановки пьесы Уильяма Шекспира «Гамлет» на узбекском языке на сцене учебного театра Государственного института искусств и культуры Узбекистана	

**I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ**

Djumayeva Nozima

Senior teacher of the English language chair,
Bukhara State University, Bukhara, Republic of Uzbekistan

The Role of Irony in “Pride And Prejudice” by Jane Austen

Abstract. The article deals with the analyses of stylistic device irony and its role in the novel “Pride and Prejudice” by Jane Austen. Some examples of irony are found and analyzed from the stylistic point of view.

Keywords: metaphor, metonymy, irony, stylistic device, novel, metaphorical, stylistic, style of writer, ironical, characters, sarcasm

Джумаева Нозима Джурабаевна, старший преподаватель кафедры английского языка, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан

Роль иронии в романе Дж. Остин «Гордость и предубеждение»

Аннотация. В статье анализируется стилистический приём иронии и её роль в романе Джейн Остин «Гордость и предубеждение». Несколько примеров иронии были найдены и проанализированы со стилистической точки зрения.

Ключевые слова: метафора, метонимия, ирония, стилистический приём, роман, метафорический, стилистический, стиль писателя, иронический, герои, сарказм

Jane Austen was an English novelist whose works of romantic fiction, set among the landed gentry, earned her a place as one of the most widely read writers in English literature. Her realism, biting irony and social commentary have gained her historical importance among scholars and critics. Austen lived her entire life as part of a close-knit family located on the lower fringes of the English landed gentry.

Jane Austen's distinctive literary style relies on a combination of parody, burlesque, irony, free indirect speech and a degree of realism. She uses parody and burlesque for comic effect and to critique the portrayal of women in 18th century sentimental and gothic novels. Austen extends her critique by highlighting social hypocrisy through irony; she often creates an ironic tone through free indirect speech in which the thoughts and words of the characters mix with the voice of the narrator.

Irony is one of Austen's most characteristic and most discussed literary techniques. She contrasts the plain meaning of a statement with the comic, undermining the meaning of the original to create ironic disjunctions. In her juvenile works, she relies upon satire, parody, and irony based on incongruity. Her

mature novels employ irony to foreground social hypocrisy. In particular, Austen uses irony to critique the marriage market.

Jane Austen knew how to use language and the means of language. Artistic use of stylistic devices proves once more the greatness and brilliance of her talent. She uses different types of stylistic devices in her work “*Pride and Prejudice*”. **Irony** is one of the main and the most important stylistic devices used in this novel. Ironical approach is one of the peculiar features of Jane Austen’s style of writing.

Irony is based on the simultaneous realization of two logical meanings – dictionary and contextual, but the two meanings stand in opposition to each other. For example: “It must be *delightful* to find oneself in a foreign country without a penny in one’s pocket.”

The italicized word acquires a meaning quite the opposite to its primary dictionary meaning, that is, 'unpleasant', 'not delightful'. The word containing the irony is strongly marked by intonation. It has an emphatic stress and is generally supplied with a special melody design, unless the context itself renders this intonation pattern unnecessary [2, c. 152].

Pride and Prejudice is a novel of manners by Jane Austen, first published in 1813. The story follows the main character Elizabeth Bennet as she deals with issues of manners, upbringing, morality, education and marriage in the society of the landed gentry of early 19th-century England. Elizabeth is the second of five daughters of a country gentleman living near the fictional town of Meryton in Hertfordshire, near London. *Pride and Prejudice* is also about that thing that all great novels consider, the search for self. And it is the first great novel that teaches us this search is as surely undertaken in the drawing room making small talk as in the pursuit of a great white whale or the public punishment of adultery.

The novel opens with a talk between Mrs. Bennet and her husband: “‘My dear Mr. Bennet,’ said his lady to him one day, ‘have you heard that Netherfield is let at last?’” In the conversation that follows, we learn a great deal – about Mrs. Bennet’s preoccupation with marrying off her daughters, Mr. Bennet’s ironic and sarcastic attitude toward his wife, and her self-pitying nature. The stage is effortlessly set for the family’s introduction to the Bingley group, and the dialogue has given us information on both incidents of plot and the attitudes which drive the characters.

“It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife” [1, p. 15].

Its meaning is "Everyone knows that a single rich man is looking for a wife." However, read ironically, the sentence means something other than its literal meaning: "Everyone knows that a single rich man will be pursued by women who want to be his wife." Austen also uses irony in the structure of the plot, placing her characters in situations that seem to signify one thing and are later revealed to signify something else.

Mr. Bennet and Elizabeth serve to express the author's ironic opinion. Though Mr. Bennet is a sensible man, he has a good sense of humour and very sarcastic with his wife. The following example is evidence for this: "...you are as handsome as any of them, Mr. Bingley might like you the best of the party".

Elizabeth is similar to her father. At the second ball she mocks Mr. Darcy with the following comments "Mr. Darcy is all politeness", and "I am perfectly convinced by it that Mr. Darcy has no defect".

"I see no occasion for that. You and the girls may go, or you may send them by themselves, which perhaps will be still better, for as you are as handsome as any of them, Mr. Bingley may like you the best of the party."

Here Mr. Bennet speaks to his wife with sarcastic humour. "Which do you mean?" and turning round he looked for a moment at Elizabeth, till catching her eye, he withdrew his own and coldly said: "She is tolerable, but not handsome enough to tempt *me*; I am in no humour at present to give consequence to young ladies who are slighted by other men [1, p. 4].

Mr. Darcy remarks about Elizabeth: "tolerable but not handsome enough to tempt me." [1, p. 4]. We relish the ironic flavour of that statement much later when we reflect that the woman who was not handsome enough to dance with was really good enough to marry.

Elizabeth is like Jane Austen in that she is shown to be interested in the human character. Austen's sense of humour and intelligence allowed her to show the reader "follies and nonsense, whims and inconsistencies," of her characters. The way she writes about Lydia and Mrs. Bennet are good examples of this. She also does so without being unfair, as she laughs not at them, but what they do.

Her use of irony and satire are more serious, she uses them to show meaning without telling the reader directly and to make fun of things, especially those things with social importance and meaning.

In the following part Wickham and Elizabeth are talking about Darcy and his sister. At this time, near the end of the novel, Wickham has married Lydia and Elizabeth knows what he is really like.

“...Did you see him while you were at Lambton? I thought I understood from the Gardiners that you had.”

“Yes; he introduced us to his sister.”

“And do you like her?”

“Very much.”

“I have heard, indeed, that she is uncommonly improved within this year or two. When I last saw her, she was not very promising. I am very glad you liked her. I hope she will turn out well.”

“I dare say she will; she has got over the most trying age.” [1, p. 51].

This looks like polite conversation but is full of hidden meaning and so is a good example of irony.

Wickham doesn't know how much Elizabeth knows about the truth about his situation. Wickham said that when he knew her he thought Miss Darcy was 'unpromising' yet he tried to seduce her at the time. Wickham says he hope Miss Darcy will 'turn out well.' Elizabeth's reply is full of irony as when she says Miss Darcy has 'got over the most trying age' she means that she is past the innocent age where men like Wickham could fool her.

“Were of a respectable family in the north of England; a circumstance more deeply impressed in their memories than that their brother's fortune and their own had been acquired by trade.” [1, p. 17].

The irony here is that although they criticise Jane for having an Uncle who lives near Cheapside in London (a business area) – their own fortune was gained through trade. This satire shows the snobby nature of Miss Bingley and that she criticises others for things that she shares.

“The Meryton community is glad that Lydia is marrying such a worthless man as Wickham: "and the good-natured wishes for her well-doing, which had proceeded before from all the spiteful old ladies in Meryton, lost but little of their spirit in this change of circumstances, because with such a husband, her misery was certain." [1, p. 32].

Austen uses irony to both provoke whimsical laughter and to make veiled, bitter observations. In her hands – and few others are more capable and discriminating – irony is an extremely effective device for moral evaluation

“You mistake me, my dear. I have a high respect for your nerves. They are my old friends. I have heard you mention them with consideration these twenty years at least.”

There author used irony, the simultaneous realization of two logical meanings – dictionary and contextual, stand in opposition to each other.

Of all the novels that Jane Austen has written, critics consider *Pride and Prejudice* to be the most comical. Humor can be found everywhere in the book; in its character depictions, imagery and dialogues.

We see all three types of irony displayed: **verbal, situational, and dramatic**. The use of **verbal irony** particularly expresses Austen's use of wit. Verbal irony is usually recognized as sarcasm. It is the moment someone, such as a character or narrator, says one thing, but means the complete opposite. One perfect example of verbal irony can be seen in the very opening line of the book, "It is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife" (Ch. 1). The irony in this line is that, while the women of an English village in Austen's time might "acknowledge" the truth above, the wealthy men the line is referring to actually might not; therefore, the above is not really a "truth universally acknowledged." Instead, this opening line is a perfect example of sarcasm, or verbal irony, and a perfect **example of Austen's wit**.

Situational irony describes a moment when something occurs and the exact opposite was expected to occur. Either the audience or the characters can have the opposite expectations. One instance of situational irony can be seen early on in the novel at a party that takes place at Lucas Lodge. After Elizabeth is asked to play and sing, the party begins to dance. At the same moment that Sir Lucas is trying to convince Mr. Darcy to join in the dancing, Elizabeth begins walking towards them. Mr. Darcy so adamantly protests dancing to Sir Lucas, even insulting the activity, saying, "Every savage can dance," that when Sir Lucas sees Elizabeth and encourages Darcy to dance with her the reader as well as Elizabeth are very surprised when Darcy "requested to be allowed the honor of her hand" (Vol. 1, Ch. 6). Darcy's behavior in this instant is a true reversal of his earlier behavior, especially at the Meryton assembly. Hence, this is a perfect example of situational irony. In addition, the moment is also amusing due to the sudden change of behavior, also making it another **example of Austen's wit**.

Dramatic irony occurs when the reader is aware of something that the characters have no idea of. This scene is also a fine example of dramatic irony. The reader has already begun to get the impression that Darcy feels an attraction for Elizabeth, which the reader began to see when she was tending to her sister

at Netherfield. Therefore, the reader knows that Darcy's sudden interest in dancing with Elizabeth is actually genuine while Elizabeth still believes that he dislikes her and is merely asking in an attempt to be well mannered. Again the situation is amusing due to both Elizabeth's and Darcy's reactions to the situation. Hence, again, this use of dramatic irony also **demonstrates Austen's wit**.

It is very difficult to show the writer's world outlook, her tastes or her attitude towards characters, things and phenomena without the use of stylistic devices. Besides, they may help the reader to define the author's style, her attitude and understand her words. In her novels, short stories the stylistic devices are used very skillfully and artistically to depict the nature, the psychological state of human beings.

Stylistic devices play a great role in Jane Austen's works and they are significant in the creation of imaginativeness, expressiveness, evaluativeness as the basis for exposing the writer's attitude towards different things and human beings.

Stylistic devices which she used in her novel, especially ironies are usually genuine and fresh, that shows the power of her imagination. Stylistic devices are notable for emotiveness and expressiveness of the work.

Stylistic devices used by Jane Austen also express characteristics of an object, both existing and imaginary. Its basic feature is its emotiveness and subjectivity: the characteristic attached to the object to qualify it is always chosen by the speaker herself. Stylistic devices make a strong impact on the reader, that the reader unwittingly begins to see and evaluate things as the writer wants her to.

The emotive and denotative meaning of a word plays a considerable role in getting aesthetic pleasure from the literary work. This is due to the fact that no utterance can be understood clearly without its being evaluated from the point of view of the author's attitude toward the things described.

1. Austen, Jane. *Pride and Prejudice* = *Гордость и предубеждение* : на англ. яз. / J. Austen. – Moscow: Jupiter-Inter, 2006.
2. Galperin, I. R. *Stylistics* / I. R. Galperin. – Moscow: Higher School Publishing House, 1977. – P.152–153.

Khamidov Lutfillo

Doctoral candidate,
Samarkand State Institute of Foreign Languages,
Samarkand, Republic of Uzbekistan

The Structural Aspects of a Word in the System of Modern English Language

Abstract. The article is devoted to investigation of semantic structure of a word in modern English. The author analyzes semantic peculiarities of English words due to derivational and word-forming abilities.

Keywords: semantic structure, word, meaning, semasiology, derivation, semantic extension, root, affixation

Хамидов Лутфилло, докторант Самаркандского государственного института иностранных языков, Самарканд, Республика Узбекистан

Структурные аспекты слова в системе современного английского языка

Аннотация. Статья посвящается исследованию семантической структуры слова в современном английском языке. Автор анализирует семантические особенности английских слов в зависимости от деривационных и словообразовательных возможностей.

Ключевые слова: семантическая структура, слово, значение, семасиология, деривация, семантическое расширение, корень, аффиксация

The theme of the work is actual as the structure of a word and interaction of direct and transferred meanings found the ground for creation of new meanings and stylistic devices. This is one of the main problems of semasiology and stylistics. The research work is connected with the history of English language. There are many thoughts and opinions about semasiology and many scientists worked on it. But the certain solution was not accepted by linguistics.

Deep investigation of the meaning of a word as the main factor of creation of new meanings and stylistic devices such as metaphor, simile, oxymoron, onomatopoeia, litotes, hyperbole, personification, metonymy, pun, alliteration. Moreover, the meaning of a word is investigated from different points of view of linguistics thus presenting wide and deep information on the problem.

Leaning objectives of the present article: After you've studied the material you should be able to: 1) define the terms "morpheme", its free and bound forms; 2) define roots and affixes, give their classification; 3) speak on the ways of enriching of English vocabulary by semantic extension and word-formation

(productive types and minor ways): affixation, compounding, conversion, shortening.

We describe a word as an autonomous unit of language in which a particular meaning is associated with a particular sound complex and which is capable of a particular grammatical employment and able to form a sentence by itself, we have the possibility to distinguish it from the other fundamental unit, namely the morpheme [5, p. 73].

A morpheme is also an association of a given meaning with a given sound pattern. But unlike a word it is not autonomous. Morphemes occur in speech only as constituent parts of words, not independently, although a word may consist of a single morpheme. Morphemes are not divisible into smaller meaningful units. That is why morphemes: may be defined as the smallest meaningful units of form.

According to the role they play in constructing words morphemes are subdivided into: roots and affixes. The latter are further subdivided, according to their position, into prefixes, suffixes and infixes, according to their function and meaning, into derivational and functional affixes, the latter are also called ending or outer formatives.

When a derivational or functional affix is stripped from the word, what remains is a stem base. The stem expresses the lexical and the part-of-speech meaning. For the word *hearty* and for the paradigm *heart- hearts (pl.)* the stem may be represented *heart*. This stem is a single morpheme, it contains nothing but the root, so it is a simple stem. It is also a free stem because it is homonymous to the word *heart*.

A stem may also be defined as the part of the word that remains unchanged throughout its paradigm. The stem of the paradigm *hearty – heartier – (the) heartiest* is *hearty*. It is a free stem, but as it consists of a root morpheme and an affix, it is not simple but derived. Thus, a stem containing one or more affixes is a derived stem. If after deriving the affix the remaining stem is not homonymous to a separate word of the same root, we call it a bound stem. Thus, in the word *cordial* (proceeding as if from the heart); the adjective-forming suffix can be separated on the analogy with such words as *bronchial* [bronkial] *radial*, *social*. The remaining stem, however cannot form a separate word by itself: it is bound. In *cordially* and *cordial-ity*, on the one hand, the stems are free.

Bound stems are especially characteristic of loan words. The point may be illustrated by the following French borrowings: *arrogance*, *charity*, *courage*,

coward, distort, involve; notion; legible and tolerable, to give but a few. After the suffixes of these words are taken away the remaining elements are: arrog-; char-; cour-, cow-, tort-, volve-, nat-, leg-, toler-, which don't deal with any semantically related independent words.

Roots are main morphemic vehicles of a given idea in a given language at a given stage of its development. A root may be also regarded as the ultimate constituent element which remains after removal of all functional and derivational affixes and don't admit any further analysis. It is the common element of words within a word family. Thus heart is the common root of the following series of words; heart, hearten, dishearten, heartily, heartless, hearty, heartiness, sweetheart, heart-broken, kind-hearted, wholeheartedly, etc. In some of this, as, for example, in hearten, there is only one root; in others the word the root -heart- is combined with some other root, thus forming a compound like sweetheart.

The root in English is very often homonymous with the word, which is one of the most specific features of the English language arising from its general grammatical system on the one hand, and from its phonetic system on the other. The influence of the analytical structure of the language is obvious. The second point, however, calls for some explanation. Actually the usual phonetic shape is one single stressed syllable: bear, find, jump, land, man, sing, etc. This doesn't give much space for a second morpheme to add classifying lexical-grammatical meaning to the lexical meaning already present in root stem, so the lexical-grammatical meaning must be signaled by distribution [7, p. 288].

In the phrases a morning 's drive, a morning 's ride, a morning 's walk the words drive, ride, walk receive the lexical-grammatical meaning of a noun not due to the structure of their stem, but because they are preceded by a noun in the Possessive case.

An English word does not necessarily contain formulates indicating to what part of speech it belongs. This holds true even with respect to inflectable parts of speech, i.e. nouns, verbs, adjective.

Not all roots are free forms, but productive roots (roots capable of the producing new words) usually are.

The semantic realization of an English, word is therefore very specific. Its dependence on distribution is further enhanced by the widespread occurrence of homonymy both among root morphemes and affixes. Note how many words in this sentence might be ambiguous if taken in isolation: "A change of work is as good as a rest".

Unlike roots, affixes are always bound forms. The difference between affixes and prefixes is not confined to their respective position, suffixes being "fixed after" and prefixes "fixed before" the stem. It also concerns their function and meaning. A suffix is a derivational morpheme following the stem and forming a new derivative.

A prefix is a derivational morpheme standing before the root and modifying meaning: if to hearten – to dishearten. It is only the verbs and stative verbs that a prefix may serve to distinguish one part of speech from another, like in *earth n – unearth v*, *sleep n – asleep (stative)*. Preceding a verb stem, some prefixes express the difference between a transitive and an intransitive verb: *stay v.* and *outstay (smb.) v.* with a few exceptions prefixes modify the stem for time (pre-, post-) for example, *pre-war*, *post-war*, or express negation (un-, dis-) i.e. *undress*, *disarm*, etc. and remain rather independent of the stem.

An infix is an affix placed within the word, like *-n-* in *stand*. The type isn't productive. An affix should not be confused with a combining form which can be distinguished from the affix historically; it is always borrowed from Latin or Greek in which it existed as a free form i.e. a separate word, or also as a combining form. Thus, *cyclo-* or its variant *cyd-* are derived from Greek word *kuklos* "circle" giving the English word *cyclic*.

The semantic characteristics of the word are observed, described and studied on the basis of its typical contexts [6, p. 35]. On the paradigmatic level, the word is studied in its relationships with other words in the vocabulary system. So, a word may be studied in comparison with other words of similar meaning, of opposite meaning, of different stylistic.

By external structure of the word we mean its morphological structure. For example, in the word *post-impressionists* the following morphemes can be distinguished: the prefixes *post-*, *im-*, the root *press*, the noun-forming suffixes *-ion*, *-ist*, and the grammatical suffix of plurality *-s*. All these morphemes constitute the external structure of the word *post-impressionists*.

Descriptive synchronic approach demands a study not of individual words but of semantic structures typical of the language studied, and of its general semantic system [2, p. 37].

We will have noticed that two terms, "semasiology" and "semantics", have so far been used indiscriminately as if synonymous. In fact, they are synonyms but not equally appropriate for our purpose. The first term is preferable because it is less ambiguous. The term "semantics" on the other hand, is used to

cover several different meanings. It is also used to denote the phenomena studied, i. e. the meaning of words and phrases. Had this been all, it might have been tolerated, because the same double purpose is served by the terms “phonetics” and “grammar”. In the case of “semantics”, however, there are other meanings, not sufficiently divorced from linguistics and apt to create confusion.

It is significant that many scholars have attempted to define the word as a linguistic phenomenon [1, p. 8]. Yet none of the definitions can be considered totally satisfactory in all aspects. It is equally surprising that, despite all the achievements of modern science, certain essential aspects of the nature of the word still escape us. Nor do we fully understand the phenomenon called “language”, of which the word is a fundamental unit. We know nothing- or almost nothing – about the mechanism by which a speaker’s mental process is converted into sound groups called “words”, nor about the reverse process whereby a listener’s brain converts the acoustic phenomena into concepts and ideas, thus establishing a two – way process of communication. We know very little about the nature of relations between the word and the referent (i.e. object, phenomenon, quality, action, etc. denoted by the word). If we assume that there is a direct relation between the word and the referent – which seems logical- it gives rise to another question: how should we explain the fact that the same referent is designated by quite different sound groups in different languages.

First, we do know that a word is a unit of speech, which, as such, serves the purposes of human communication. Thus, the word can be defined as a unit of communication.

Second, the word can be perceived as the total of the sounds, which comprise it.

Third, the word, viewed structurally, possesses several characteristics. The modern approach to word studies is based on distinguishing between the external and internal structures of the word [3, p. 25].

By external structure of the word we mean its morphological structure. For example, in the word *post-impressionists* the following morphemes can be distinguished: the prefixes *post-*, *im-*, the root *press*, the noun- forming suffixes *-ion*, *-ist*, and the grammatical suffix of plurality *-s*. All these morphemes constitute the external structure of the word *post-impressionists*.

The internal structure of the word, or its *meaning*, is nowadays commonly referred to as the word’s *semantic structure*. This is certainly the word’s main aspect. Words can serve the purposes the human communication solely due to

their meanings, and it is most unfortunate when this fact is ignored by some contemporary scholars who, in their obsession with the fetish of structure tend elude mathematical analysis. And this is exactly what meaning, with its subtle variations and shifts are apt to do.

The semantic structure of the word does not present an indivisible unity (that is, actually, why it is referred to as “structure”), nor does it necessarily stand for one concept [4, p. 53]. It is generally known that most words convey several concepts and thus possess the corresponding number of meanings. A word having several meanings is called polysemantic, and the ability of words to have more than one meaning is described by the term polysemy. When analyzing the semantic structure of a polysemantic word, it is necessary to distinguish between two levels of analysis. On the first level the semantic structure of a word is treated as a system of meanings.

1. Вормо, Е. Ф. Лексикология английского языка / Е. Ф. Вормо, М. А. Кашеева, Е. В. Малишевская, И. А. Потапова. – Ленинград: ЛГУ, 1975. – 289 с.
2. Austin John. How to Do Things with Words. – Cambridge: Harvard University Press, 2006. – 224 p.
3. Bar-Hillel Yehoshua. Indexical expressions. – New York: Mind, 1994. – 359 p.
4. Breal Michel. Semantics: Studies in the Science of Meaning. – New York: Dover, 1990. – 189 p.
5. Brown Penelope and Levinson Stephen. Universals in language usage: politeness phenomena. In E. N., 2006. – 168 p.
6. Chomsky N. Reflections on Language. – London: Temple Smith, 1995. – 84 p.
7. Foltz P. W., Kintsch W., Landauer T. K. The measurement of textural coherence with Latent Semantic Analysis // Discourse Processes. – 2007. – № 25. – P. 285–307.

Narzullayeva Firuza

Researcher-assistant, Bukhara State University,
Bukhara, Republic of Uzbekistan

Main Characteristics of Somatic Lexical Groups in English

Abstract. This article is devoted to the main characteristics of somatic lexical groups in English.

Keywords: somatic vocabulary, parts of the human body, body of animals, lexical component, human body

Нарзуллаева Фируза Олимовна, стажер-исследователь, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Основные характеристики соматических лексических групп в английском языке

Аннотация: Настоящая статья посвящена изучению основных характеристик соматической лексики в английском языке.

Ключевые слова: соматическая лексика, части человеческого тела, тело животного, лексический состав, тело человека

Introduction. Somatic vocabulary (from the Greek "soma" – "body") is one of the universal lexical groups in any language and the most common object of research in the comparative-historical, linguacultural works of native and foreign linguists, who usually allocate this vocabulary first in the lexical-thematic system of any language.

Somatisms are nouns with the original meaning of human or animal body parts. Somatic vocabulary is understood as such units, the components of which are words-names of parts of the human body, the body of animals. This term can be used in biology, medicine in the sense of "something related to the human body" and is contrasted with the concept of "mental". At the end of the XX – beginning of the XXI centuries, linguists pay special attention to somatic vocabulary, trying to find tolerant solutions to problems of intercultural communication, to improve the efficiency of studying the lexical composition of the language. This term was first introduced by F.O. Vakk. He concluded that "Somatisms belong to one of the oldest layers of phraseology and constitute the most used part of the vocabulary of any language" [Vakk 1964: 23]. So, since the second half of the XX century, the term "somatic" has been actively used in studies of words that refer to everything that relates to the body of a person or animal.

Linguists interest in somatism is explained by the fact that the process of self-awareness as a person began with sensations that arise only through the senses and parts of his own body. "Man is egocentric –" writes V.G. Gak in one of his last works – "he sees in himself the center of the universe and displays the world in his own image" [Gak 1977: 264].

It is known that all people in the world, of any nationality, are able to name such parts of their body as the head, leg, eye, ear, and so on.

Main part. Somatisms represent a range of concepts and relations necessary in any human society, without which it is difficult to imagine human speech, and notes that somatic vocabulary is distinguished by a high frequency of use and a developed polysemy.

Somatic vocabulary is a complete system that has a constant number of objects of nominations and it is intended to indicate a specific composition of lexical units.

The first indicator is extra linguistic, that is, related to the actual reality in which the language develops and functions, does not depend on the national language, and the second is directly dependent on the individual characteristics of a particular language: the composition of the corresponding lexemes may differ both in quantity and in quality.

Somatic vocabulary is divided into groups depending on the nature of the object of the nomination:

1) somonymic vocabulary, which serves to designate parts and areas of the human body (eye, lip, etc.);

2) stanimaka vocabulary, signifying the bones of the human body and their connections;

3) splanchnomegaly vocabulary used for the nomination of the internal organs of the human body;

4) inginimitiya vocabulary, used to refer to the circulatory system of the human body;

5) stanimaka (from lat. sensus-feeling) vocabulary that serves for the nomination of the human body's sense organs;

6) vocabulary that denotes diseases of the human body.

Linguist N.M. Shansky identified 3 groups of somatic vocabulary [Shansky 1985: 104]:

1) General designations of the body or parts of the human body and names that are related to the specifics of the male and female body.

2) Designations of internal organs that ensure the viability and vital activity of the human body.

3) Designations of the substance of the human body and its organs. Regarding the semantic features of somatic stable expressions, there are several lexical and semantic groups: character; physical state; feeling-state; attitude; qualitative characteristic of a person; mental activity; portrait; actions and actions of a person; social status; the degree of distance from the object.

These groups allow us to distinguish common features that are characteristic of the entire language group, as well as specific features of somatic stable expressions in different languages. [Reichstein 1980: 5]

All somatic vocabulary, depending on the nature of the object of the nomination, is divided into the following groups, given in the work of R.Yu. Mugu [Mugu 2003:81-82]:

1) somonymic (from Greek. soma-body+onim-name) vocabulary that serves to designate parts and areas of the human body (head, nose, eye, and so on);

2) osteonymic (from Greek. osteon-bone) vocabulary that serves to refer to the bones of the human body and their compounds (endochondral bone, tendon, and so on);

3) splanchnonymic (from Greek. splanchna-innards) vocabulary that serves to nominate the internal organs of the human body (heart, kidney, liver, and others);

4) angionymic (from Greek. angeion-vessel) vocabulary that serves to nominate the circulatory system of the human body (vein, capillary, artery, and so on);

5) sensonymic (from lat. sensus-feeling) vocabulary that serves to indicate the human body's sense organs (sense of smell, hearing, touch, and others);

6) vocabulary that denotes diseases, ailments, and manifestations of the human body (heart attack, influenza, cancer, and others).

E.M. Vereshagin and V.G. Kostomarov believe that somatic language consists of the following five phenomena:

1. gestures – basic body movements performed consciously and based on the observer;

2. facial expressions – significant facial movements;

3. postures – significant positions of the human body, preserved for a certain time-short or long;

4. facial expressions are significant fixed positions of the facial muscles. If postures are static analogs of gestures, then facial expressions are static analogs of facial expressions;

5. various symptoms of mental States and movements. The four named phenomena-gestures, facial expressions, postures, facial expressions-are United by such an important feature as intention, arbitrariness.

Meanwhile, the face and body of a person often express emotions that possess a person, involuntarily. It should be noted that due to the fact that different peoples express their emotions differently, their somatisms also differ, for example, gestures, facial expressions, and so on may differ.

Now let's turn to such a concept as the somatic code of culture. The term "code" originated mainly in the scientific and technical environment, for example, Morse code, genetic code. The main feature of the code is to decipher any artificial languages, such as speranto, loglan, and others.

In fact, the concept of "code" is understood as a system of signs and a set of rules that are used to encrypt and decrypt information, as well as its transfer and storage. It is important to note that with the transition from the world of signals to the world of meaning, which, through some significant forms, unites a person with the world of ideas, images and features of a particular culture, there is a need for a cultural code.

Cultural code helps to understand the full meaning of some cultural events or phenomena, such as symbols, rituals, traditions, and so on. Cultural code can change, adapt over time, in other words, it can become more complex, or vice versa, simplified, and, for example, change the sign system, and so on.

We can also say that the cultural code is a kind of key to understanding the cultural picture of the world, that is, understanding a certain type of culture, its features, which are unique in their own way, since they were passed on to peoples from their ancestors.

In other words, a cultural code is information encrypted in some form that makes it possible to recognize a culture using stereotypical and standard images that are in the mind of a person belonging to a particular culture or nation.

U. Eco in his works defines the code as a set of systems that establish:

- 1) the repertoire of characters opposed to each other;
- 2) the rules for their combination;
- 3) the occasional one-to-one correspondence of each character to someone signified" [Eco 1998:31].

In other words, the code is by and large a random, singular, and unexpected match of one particular character to one signified.

It should be noted that the term cultural code can be used to understand and form both verbal and nonverbal systems. It is known that all parts of the body contain additional meanings that are also culturally significant.

The somatic concept is recognized as a unit of this culture code. In cultural studies, the term cultural code is the basic key to the concept of the cultural picture of the world. We can determine the thinking of people even in the early periods of their existence, analyze their cognitive picture of the world, and iden-

tify certain features that are laid by people in the basis of the names of objects of the surrounding reality.

Conclusion. Of course, it is impossible to define national concepts precisely, but it is possible to describe them by allowing or retaining a certain amount of subjectivism, which is in the very nature of the concept.

Modern linguists also consider the concept of "somatic code". This concept is basic, as well as, for example, plant, subject, food, and so on.

The somatic code is more ancient, so it is the most important one compared to others. A special place in the somatic code is occupied by symbolic functions of various parts of the body.

For example, the word "person", through certain signs or characteristics, can act as a symbol of "hand " (not enough workers, that is, not enough people for a particular case).

1. Вакк, Ф. О соматической фразеологии в современном эстонском языке: автореф. дис. канд. филол. наук / Ф. Вакк. – Тарту, 1964. – 22 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва, 1993. – 158 с.
3. Гак, В. Г. Сопоставительная лексикология / В. Г. Гак. – Москва: Междунар. отношения, 1977. – 264 с.
4. Мугу, Р. Ю. Полисемантизм соматической лексики (на материале немецкого и русского языков) / Р. Ю. Мугу. – 2003. – 174 с.
5. Шанский, Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – Москва, 1985. – 168 с.
6. Райхштейн, А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А. Д. Райхштейн. – Москва: Высшая школа, 1980. – 143 с.
7. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1998. – 432 с.

Shukurova Madina Askarovna

Tutor, Bukhara State University,
Bukhara, Republic of Uzbekistan

Social-Ethical Vocabulary Linguistic Nature in XVI – XVIII Centuries

Abstract. The article deals with issues of development of the terms of ethics in the English language in the XVI – XVIII centuries and gives comparative analysis of different points of specialists on this field. This article also analyzes the linguistic nature of the social and ethical vocabulary of the English language of the XVI – XVIII centuries, as well as the

specific features of the language of ethics and style inherent in the initial stage of the formation of a system of ethical and philosophical concepts in national English.

Keywords: ethics, society, phonology, morphology, syntax, terminological system, philosophy, lexical system, semantic-syntactical parameters, word combination, prepositions, parts of speech, borrowing

Шукурова Мадина Аскарровна, преподаватель Бухарского государственного университета, Бухара, Республика Узбекистан

Лингвистическая природа социально-этического вокабуляра в период XVI – XVIII веков

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития терминологии этики в английском языке в XVI – XVIII веках и дается сравнительный анализ различных точек зрения специалистов в этой области, анализируется лингвистическая природа социально-этического словаря английского языка XVI – XVIII веков, а также особенности языка этики и стиля, присущие начальному этапу формирования системы этического, и философские концепции в национальном английском.

Ключевые слова: этика, общество, фонология, морфология, синтаксис, терминологическая система, философия, лексическая система, семантико-синтаксические параметры, словосочетание, предлоги, части речи, заимствование

Linguistics as an explanatory science is impossible without historicism, which finds its foundation in the nature of language, as a changing phenomenon [1, p. 13]. Characterizing the internal stimuli and external factors of the evolution of the language, it is quite rightly asserted that “the enrichment of the vocabulary of the language refers to the phenomena of development.” In the history of the English language, such is borrowing. Borrowing is a factor of evolution and an important source of development of a language, its vocabulary, since “vocabulary is the area of the language that is most “open” to all kinds of external influences, the area in which all changes occurring in the social and spiritual life of society”. For English vocabulary, borrowing is a central theme, as evidenced by both the history of the English language and the history of lexicography.

In linguistic literature of recent years, more and more often appear statements about the importance and necessity of the revival of historical research in all aspects of the language [2, p. 66]. A number of works emphasize the need to consider and analyze the linguistic phenomena of certain historical periods [3, p. 23].

When studying the vocabulary, the problem of its enrichment in the process of historical development of the language comes to the fore; The enrichment of the vocabulary goes on in certain areas, the nature of which is due to the conditions of the historical period. In the works of Academician V.V. Vinogradov, the

importance of studying the semantic development of both individual words and lexical-semantic groups in historical terms has repeatedly been pointed out, which would make it possible to identify the characteristic features of the semantic development of the vocabulary of a particular language because “the study of the semantic history of words paints an objective picture of their meanings and the development of semantic content, which, firstly, simultaneously leads to the replenishment of the etymology of these lexical units and, secondly, determines the scope of their initial use during the period of borrowing from the source language to the recipient language. The solution to this problem is determined by the analysis of the semantic evolution of the word in new language conditions, the importance of which is beyond doubt”.

Much attention is paid to the investigation of the ethical heritage of the past in national Uzbek and foreign literature. The main stages of the development of ethical thought were analyzed detailed enough according to the following scheme: Antiquity – Renaissance – Classicism – Enlightenment. The works of I. Braginskiy, Y.Djumabaev, F.Suleymanova, G. Tulchinskiy, O. Maslieva, M. Makarov, H. Gafarov, K. Khanazarov, K. Shadmanov are of special value from this viewpoint. While dwelling on Western tradition of the investigation of the problem of evolution of ethics of XVI – XVIII centuries it is necessary to point out theoretical-cognitive views of different importance, where one can find only partial explanation of separate issues of historical-ethical knowledge, culture and morals as well as some aspects of evolution of the conceptual apparatus of ethics as a moral science. However, it is rather difficult to find out a kind of a generalized systematic conception of the methodological analysis of historical-ethical process in their linguistic viewpoint.

The aim of the article is to determine specificity of the development of informative structure of the English terminological system of ethics (XVI – XVIII cc.), determination of semantic, paradigmatic and syntagmatic characteristics of the terms of ethics as special language formations in the English language. We have chosen ethics terminology, its interpretation and determination in the works of English authors of XVI – XVIII centuries – Francis Bacon, John Locke, George Berkeley, Thomas More, as well as ethical-philosophical lexicon of prominent humanists and scientists like William Shakespeare, John Donne, Thomas Nash, Ben Johnson, George Puttenham and others since their creative activity also played an important role in the systematization of scientific terminology by means of the national language. Ethics, also known as moral philoso-

phy, is a branch of philosophy that involves systematizing, defending and recommending concepts of right and wrong conduct. The term comes from the Greek word *ethos*, which means “character”. Ethics is a complement to Aesthetics in the philosophy field of Axiology. In philosophy the domain of ethics is the moral human behavior. Its modern meaning relates to the way people act – either good or bad.

Terminology presents the most difficulty in systematization of special words. Together with that, terminology is the most important part of special lexicon, exactly it “participates actively in production, accumulation, synthesis and socialization of knowledge on essence of things, phenomena, processes in nature, society and way of thinking” [2, p. 7]. The Terminology of the given area of knowledge is a collection of terms adopted. The Terminological system includes all terms of a certain area of knowledge taken in their interlink. The actual directions of the linguistic investigation of the complex theoretical questions of the formation and development of terminology in national languages, principles of formation of terminological systems and issues connected with improvement of terms and their orthography is the focus of attention on the part of specialist of various branches of knowledge [1].

We have chosen the method of the synchronic analysis which allows to find out the most clear-cut information on the exact period of the language development.

In order to investigate the process of development of the lexical system, as a rule, the method of diachronic analysis is used since only the results of the change rather than changes themselves are available for observation. Consequently, it is possible to observe language development only by comparison of the results. The development of ethical thought of Eastern and European philosophers during the Middle Ages gradually brought to upheaval in understanding of ethics in the successive periods – the Renaissance and the New Age. It is connected with names of Duns Scott, T. More, Fr. Bacon, Thomas Hobbes, J. Locke, G. Berkeley, D. Hume, B. Spinoza, Shaftesbury, as well as W. Shakespeare, J. Donne, B. Johnson, G. Puttenham and others.

The determination of English as a language of scientific-philosophical literature passed in a very difficult way. Considerable changes in the language of science of that period were not observed since “Latin was the center in linguistic life of England in XVI – XVII centuries and even in XVIII century in search of norms of the English literary language” [3, p. 42]. However, in 1531 Thomas

Eliot published the book “The Governor” in English. It was the first attempt to create a scientific fiction in the native English language. T. Eliot did it consciously in order to prove that it was possible to write serious works in the English language, though latter did not possess its own special branch of terminology. Some scientists, for instance, Ralph Lever (XVI c.) tried to adapt the national language for needs to express of scientific notions using Latin terms as the resource means of the language though English itself was overcrowded with Latin borrowings. In XVI – XVIII centuries England the supporters of universal usage of the language (Thomas Nash, George Puttenham, Edmund Spenser, Thomas Eliot and others) raised the question on sharp renewing its lexicon and especially that of the English scientific terminology.

The content of the words of ethical and philosophical vocabulary is fully disclosed only through their actual functioning, i.e. behavior in the text. Therefore, the material of this study was diverse in content and genre texts of representatives of the XVI – XVII centuries. (W. Shakespeare, F. Bacon, E. Spencer, F. Sidney, D. Donn and others), which are a rich source for studying the period of formation and design of the vocabulary of ethics.

The influence of the Latin language on all levels of the English language is the most profound and wide in the XV – XVI centuries. Moreover, the syntactic structure of the English language of that period was, according to many researchers, one of the most permeable levels, due to three reasons: 1. the influence of the substrate; 2. cultural impact in the collision of two languages; 3. the influence of translations from one language to another and penetration from the original language of those syntactic turns into which this document is translated. The formation and development of new language models is carried out as a result of the conscious efforts of the speakers and proceed under their more or less clearly conscious control.

It is well known that mutual influence as an important factor in the historical development of many languages can play a significant role in the formation of different styles within a literary language as a result of the direct influence of bilingualism or a language that is actual in a certain historical period (for example, Latin). An example is the process of forming the style of the language of philosophy in the system of English literary language in the XVI – XVII centuries under the direct influence of classical languages. It is very important to understand the special role of Latin during this period and to reveal its linguistic status in the fate of the English national language that is the fact that the English

language penetrates not so much isolated, albeit significant in its units, but the fact that large, integral semantic and structural groups. This also shows the peculiarity of the formation and formation of English philosophical vocabulary within organized thematic groups.

In order to get more deeply into the nature of ethical-philosophical units we put the concrete aim to find out how systematic links revealed on semantic analysis of the ethics lexicon correlate within each other on syntagmatic level. Let's draw our attention on the types of the syntactic models and their foreign original forms so as to define suitable identification marks of the written literary language and limit it from various verbal-colloquial variants. As a result, we have cleared out that the borrowings of XVI – XVIII centuries are characterized by the following functional peculiarities:

1. The analysis of the syntagmatic relationships of the investigated lexicon revealed the main combinations models in the context minding the initial period: a) Nominal – N+prep+N (N+of+N); Pron+N (Pron. pers.+ +N; Pron. ind.+N); N+Conj +N; N+and+N; N+or+N; A+N; b) Verbal – V+prep+N; Vmod. +N; V be+N.

In spite of a definite restriction of the semantic structure, the analyzed lexicon enters into various combinations both with basic words and auxiliary words. At the initial period of usage, no restrictions in the usage of constructions of different types were fixed.

2. The amount of constructions increased during the first hundred years' function in the borrowed language. They are characterized by the variety of structure. In particular, new models were added that were not fixed at the initial period of the functioning of borrowings in the recipient language: Ns+and+Ns; Ns+prep+Ns; N's+N; N+to+N; Num+N; N+upon+N; N+of+Pron. The most wide-spread model was A+N (Adj.+N).

Significant increase of the amount of combinations in model N+prep+N was fixed, prepositions increased in number. The usage of prepositions in model N+prep+N brought to the formation of its varieties of the type N+between+N; N+upon+N; N+with+N and others.

The prepositions *of* and *in* were mostly wide-spread, and their positions were more increased hereinafter i.e. increased the frequency of their usage; prepositions *between*, *with*, *upon* were also added; only the preposition *of* expressed the most abstract attributive relations (cause of ratiocination, inequality of, of coherence, fact of knowledge, gradation of consequence).

The preposition *on* was rarely used in XVI – XVII centuries. By the way in XVI century it was not registered in normative dictionaries of the English language at all. The prepositions *of, in, with* are characterized by high frequency of usage in modern English, they were of the same character in XVI – XVII centuries. As to the prepositions *between, upon* (characterized by low frequency of usage at present) in XVI – XVII centuries they possessed high frequency of usage.

The constituent components of word-combinations with the analyzed lexical units of XVI – XVII centuries belong to different parts of speech; the Noun dominates; hereinafter follows the Adjective, and on the third position is the Verb.

Semantically they are divided into:

The Verbs of: **a)** concrete action: show, hide; **b)** motion: move, follow, quit; **c)** perception: see, feel; **d)** mental perception: know, conceive; **e)** words of common semantics: do, become.

The Noun: **a)** proper: Jeroms', Lucretias', Adams', Wallenstein, Thomas Ave; **b)** collective: Greeks', Romans, men, women; **c)** names of professions, job titles (post), positions: master, mere-hand, cardinal, Emperor, Prince; **d)** of the religious nature: God, Angel, soul; **e)** abstract: observation, harmony, cooperation, sequence, uniformity, process, cause, judgement, consequence, evidence.

The adjective disintegrates on several groups, expressing: **a)** emotional estimation: pretty, dearest, sweet, marvelous, great; **b)** amount (quantity): all, many, full of; **c)** definite features: bashful, English, mild, sober, vestal, wanton; **d)** qualitative characteristics: **1)** of suddenness – sudden, accidental, causal, unusual; **2)** with negative estimation – ungodly, shamefast, indecent, cruel, ill; **3)** with positive – generous, wrathful. The pronouns: any, some, my, those, this, all. The prepositions: in, with, by, for, of, from, to.

The process of influence of words of ethical nature on common literary lexicon was observed, exactly: analyzed borrowings of XVI – XVII centuries involve corresponding lexicon into its orbit adding specialized meanings and, eventually, in some way adding it to the system of terms: **a)** the Nominal (the Noun) – process of ratiocination, discourse of ratiocination, elucidation of doctrine, materiality of world, gradation of consequences, accidental identity, experience of modesty; **b)** the Verbal – to commit fact, to impeach modesty, to abhor fact, to be inconsequence, to dissolve penalty, to define transition.

The use of ethical-philosophical lexicon in variety of the genres is one of the typical features of the literature of the epoch of XIV – XVIII centuries. The adoption of new meanings and colors by words for the expression of ethical notions indicates that the process of gradual professional differentiation of the language of ethics due to specialization of knowledge, its formation as a separate science (anticipation; consistence; gradation, fact). The differences in the meanings of one and the same borrowing, which is not accompanied with the breach of its identity, appearance of two or more its ethical-philosophical meanings is the result of expansion of semantic borders of the unit on the account of the development of the inner semantic resources.

The most common were the prepositions *of* and *in*, the positions of which were further strengthened in the future, i.e. the frequency of their occurrence increased, and prepositions *between*, *with*, *upon* were added, inferior in this parameter only to the preposition *of*, which conveys the most abstract attributive relations (*cause of ratiocination, inequality of, of coherence, gradation of consequence*).

The preposition *on* is rarely used in the 16th-17th centuries, and is not registered at all in the 16th century. The prepositions *of*, *in*, *with*, which are characterized by a high frequency in modern English, were such in the XVI – XVII centuries, the prepositions *between*, *upon*, currently classified as low-frequency, in the XVI – XVII centuries had a high frequency of occurrence.

At first, borrowed innovations were combined with a limited circle of lexical units (both primordial and borrowed) – from 1 to 5 words. Most of the analyzed words are combined with two lexical units in the first decades of their existence on English soil. In the future, the lexical valency of the analyzed words increases significantly – from 2 to 32.

The following words are most active: *fact, agent, modesty, coherence, medium, levity, anticipation*, etc. In this regard, with rare exceptions (except for the words *elucidation*), most of the analyzed l. e. very active. The circle of words combined with the borrowings of the 16th-17th centuries consists of vocabulary commonly used and different in etymology.

The components of phrases with the analyzed lexical units of the XVI – XVII centuries belong to different parts of speech; nouns predominate; followed by the adjectives and in the third position – verbs.

From the point of view of semantics, the combined vocabulary (in parts of speech) falls into: Verbs: a) specific action: *show, hide*; b) movements: *move*,

follow, quit; c) perceptions: *see, feel*; e) mental perception: *know, conceive*;
e) words of general semantics: *do, become*.

Nouns: a) proper: *Jeroms', Lucretias', Adams', Wallenstein, Thonas Ave*;
b) collective: *Greeks', Romans, men. women* c) names of professions, positions,
positions: *master, mere-hand, cardinal, Emperor, Prince*; d) religious character:
God, Angel, soul; e) abstract: *observation, harmony, cooperation, sequence, uni-*
formity, process, cause, judgement, consequence, evidence.

Adjectives fall into several groups expressing: a) an emotional assessment:
pretty, dearest, sweet, marvelous, great; b) quantity: *all, many, full of*; c) certain
features: *bashful, English, mild, sober, vesta*; d) qualitative characteristic:
1) *suddenness – sudden, accidental, causal, unusual*; 2) with a negative rating –
ungodly, shame fast, indecent, cruel, ill; 3) with the positive – *generous, wrath-*
ful. Pronouns: *any, some, my, those, this, all*. Prepositions: *in, with, by, for, of,*
from, to.

The saturation of emotional-evaluative vocabulary, typical of many works
of the XVI – XVII centuries, is also characteristic of the analyzed vocabulary,
which finds its syntactic expression in the A + N model.

We confirm that the depersonized style of presentation that was prevailing
in the modern English scientific text was not the norm for the English scientific
text during its formation: the texts studied by us are typical of the first-person
manner, and it is noted that in the English text of the XIV-XVII centuries phi-
losophical words the personal pronoun “I” can conditionally distinguish two se-
mantic nuances: 1) associated with a specific physical action; and 2) related to
assessment, judgment, intentions. This revealed a very interesting picture: a) the
author's “I” in texts, where the lexical unit of a philosophical character borrowed
in the XVI – XVII centuries was first used at the time of borrowing, in combina-
tion with the verbs of “physical action” was not recorded at all, but in combina-
tion with the verbs of “judgment” (including those of the same centuries) only
once [4]. During the first 100 years, there has been a sharp increase in the use of
the author's “I”, and the combinations of the personal pronoun “I” with the verbs
of “assessment” are twice as many as with the verbs of “action”, which confirms
the objective trends in the development of philosophical thought in the 17th cen-
tury, when philosophy began to focus on experimental science (F. Bacon), and
the thinker had to not only collect, but also process, not only contemplate, but
also generalize in his knowledge of the surrounding activity. Moreover, it is
noted that the verbs *think, see, perceive, (could, would), wish* give an evaluative

character to a statement related to experiment, observation, judgment, methodology); b) the use of personal pronouns indicates the manifestation of the influence function in a scientific style, which is an integral part of a philosophically directed text. The form of the personal plural pronoun (we), which is more consistent with the nature of scientific activity today, is of undoubted interest in terms of acquiring new semantic meanings, which are caused by the pragmatics of the scientific text.

There is a distinct difference in the meanings of the same word, which are not accompanied by a violation of its identity; the appearance of two or more different ethical and philosophical meanings in a word is the result of the expansion of the semantic boundaries of the word due to the development of its internal semantic capabilities (*modesty, compendium, quiddity, vacuity, expectation, levity*).

By its origin, ethical vocabulary is divided into: 1) words arising from the nation-wide native vocabulary and 2) words borrowed from other languages [4]. Some features of introducing new borrowed units into circulation were noted: a) author's interpretations in dictionaries, where simplicity and clarity of presentation are characteristic by nature; b) periphrases – usually through descriptive translation or through the use of synonyms, for example: *ratiocination is, that cometh of logie of any Commodity, or to ecaheve any discomodity, levity, lightnesse, inconstancie*;

It is necessary to distinguish words that relate to the vocabulary of ethics and express important, fundamental concepts of this sphere (fact, coherence, modesty, levity), from words that are philosophical terms in the analyzed period: *ratiocination, gradation, medium, ubiquity, presupposition*).

Lexical units of an ethical nature in the XVI – XVII centuries. used in various genres (*modesty, levity, constancy, coherence*), expressing the moral and ethical qualities of man. The attraction of these groups is due to the fact that they are characterized by abstractness, are used mainly in the style of written speech (F. Bacon, Shakespeare, T. Grafton, J. Milton, Stow, G. Fletcher, Cox).

A certain number of conjugating words arising within the framework of one (XVI) century are distinguished: *hardheartedness, falsity, deceitfulness; perspicuity; inclination; reflection; the vulgar; forecast; epitome*. The polysemy of semantics of these conjugating words that expressed a particular concept, observed in English of a more ancient period and in the Middle Ages, gives way to a clearer and more unambiguous expression of a concept in the 16th-17th centuries.

In conclusion we can state that peculiarity of terms formation in the field of ethics (XVI – XVIII cc.) is defined by: a) special semantics; b) special usage, directly connected with sphere of the ethics; c) its interdisciplinary nature; d) broad spectrum of the dictionary and, as a result, stratification of terminology into narrow terminological systems; e) direct regulation of words in the sphere of fixation and functioning, that demands necessity of adequate transmission of the meaning of the notion used.

1. Уфимцева, А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. – Москва: Наука, 1974.
2. Шадманов, К. Б. Особенности английской философской мысли и лексики XIV–XVII веков / К. Б. Шадманов. – Ташкент: ГФИ, 2003.
3. Донской, В. Ф. Глагольные фразеологические единицы, обозначающие начало и конец жизни человека в языке новоанглийского периода: автореф. дис. канд. филол. наук / В. Ф. Донской. – Москва, 1977.
4. Halliday, M. A. Language as Social Semiotic. – London, 1989.

Абдуллаева Санобар Бахриллаевна

Самаркандский государственный институт иностранных языков,
Самарканд, Республика Узбекистан

Названия домашних животных в английских и узбекских фразеологических единицах

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию английских и узбекских фразеологических единиц с названиями домашних животных. Отдельное внимание уделено различиям и сходству фразеологических единиц с компонентом-зоонимом. Теоретическое содержание статьи подтверждается примерами.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, компонент-зооним, пословица, идиома, ономастика

Abdullayeva Sanobar BakhriLLayevna, Samarkand State Institute of Foreign Languages, Samarkand, Republic of Uzbekistan

Domestic animals' names in English and Uzbek phraseological units

Abstract. The present article is devoted to investigation of English and Uzbek phraseological units with names of domestic animals. Special attention is paid to differences and similarities of Uzbek and English phraseological units with component-zoonym. Theoretical content of the article is approved by examples.

Keywords: phraseology, phraseological unit, component-zoonim, proverb, idiom, onomastics

Фразеологическая единица с компонентом – зоонимом относится к особой группе выражений, которые включают названия животных, птиц, насекомых. А.В. Суперанская в своей работе «Общая теория имени собственного» отмечает, что «зоонимы – имена различных животных, птиц и пр.- особый отдел ономастики со своими традициями, которые варьируют в значительном диапазоне у различных народов и в разные эпохи» [2, с. 178].

Комплексное исследование фразеологических единиц дает возможность лучше понять прошлое, нрав, быт и образ жизни английской и узбекской культур, и установить одинаковые и отличительные признаки, свойственные этим языковым культурам. С самых древних времен животные сопутствуют человеку, в результате чего появилось множество фразеологических единиц, сравнивающих и оценивающих его с различных сторон.

Фразеологические единицы с компонентом – зоонимом включают названия животных, птиц, пресмыкающихся, насекомых. Классифицируя устойчивые словосочетания с названиями животных в одну группу, можно выделить фразеологизмы с названиями домашних животных.

Самым распространенным животным среди английских фразеологических выражений является собака, наверное, потому что она была первым животным, прирученным человеком. Она выступает в различных образах: **dead dog** – ни на что не годный, никому не нужный человек [1, с. 34], **dog returns to his vomit** – преступника тянет на место преступления [1, с. 34], или в пословице **dumb dogs are dangerous** – в тихом омуте черти водятся [1, с. 36], значение слова **“dog”** имеет негативную окраску. Во фразеологизмах **gay (jolly) dog** – весельчак [1, с. 40], **lucky dog** – счастливчик [1, с. 58], слово **“dog”** имеет положительную коннотацию. В некоторых случаях фразеологические единицы обозначают род деятельности или профессию, например, **war dog** – ветеран, **seadog** – моряк [1, с. 74]. И в единичных случаях они связаны с концепцией **“eda”**, например, **hotdog** – бутерброд с горячей сосиской, **dog in a blanket** – сосиски, запеченные в тесте [1, с. 34].

В узбекских пословицах собака символизирует различные аспекты жизни человека. Она имеет отрицательное качество, как, например, **бўйнидан богланган ум овга ярамас, зангланган милтиқ ёвга ярамас** – привязанная собака не годится для охоты [3, с. 23]; **ум суяк чайнамаса тиши қичийди** – если собака не гложет кость у неё чешутся зубы; **ум**

қутурса эгасини қонади – собака взбесится, хозяина искушает [3, с. 35]; *итга итларча ўлим* – собаке собачья смерть, а также положительную черту, в пословицах, *яхши ит ўлигини кўрсатмайди* – хорошая собака при людях не умирает [3, с.76].

Если в английских фразеологизмах собака изображает положительные и отрицательные особенности характера человека, его профессиональные качества, то в узбекских она является охранником домашнего очага и помощником в охоте.

Значение “лошадь” является не менее популярным домашним животным во фразеологических оборотах обоих языков, так как она играла существенную роль в быту человека. Идиомы *back the wrong horse* – ошибиться в расчетах [1, с. 14], *buy a white horse* – транжирить деньги [1, с. 27], показывают, что некоторые обороты со словом лошадь обозначают финансовые проблемы, а выражение *dead horse* одержит неблагоприятную окраску. Например, *flog a dead horse* – зря тратить силы, говорить на ветер [1, с. 38], *play for a dead horse* – платить за что-либо, потерявший свою цену [1, с. 67]; однако, ФЕ с оборотом *good horse* носит положительный характер, например, *good horse should be seldom spurred* – хорошего работника не приходится подгонять и на большие умы живет промашка, *good horse can't be of a bad colour* – хорошая лошадь не может быть плохой масти [1, с. 124].

Для узбекского народа символ лошади означал родину, предков, семью: *от айланиб қозигини топар* – человек в конце концов вернется на родные места; *от босмаган ерларни той босар* – сын опережает отца, ученик – своего учителя [3, с. 52]. С другой стороны, узбекские семьи имеющие лошадь считались зажиточными, поэтому словосочетания с концепцией лошадь означает сытость, достаток, благоденствие: *озиқли от хоримас* – сытая лошадь не устанет, *от кимники – минганники, тўн кимники – кийганники* – лошадь принадлежит тому, кто на ней сидит, халат принадлежит тому, кто его носит [3, с. 52].

В обеих культурах фразеологические единицы с зоонимом лошадь связаны с деньгами, достатком, и ещё лошадь приравнивается рабочей силе. С другой стороны в узбекской культуре это животное олицетворяет семью и родину.

Одним наиболее важным домашним животным являлись корова и бык, которые не утратили свою значимость и по сей день, являющиеся

символом богатства и достатка в узбекской и английской культурах. *Milk cow* – дойная корова, *if you sell the cow, you sell her milk too* – продаешь корову – значить, продаешь и её молоко [1, с. 130]. Значение слова “бык” больше связано с неуклюжестью, грубостью, яростью, буйством, несдержанным темпераментом: *like a bull at a gate* – бешено, яростно [1, с. 133]; *bull in a china-shop* – неуклюжий, неловкий человек; *bull of Bashan* – человек с громовым голосом [1, с. 26]; *red rag to a bull* – то, что приводит в ярость.

Узбекские выражения со значением теленок характеризуют молодое поколение, например, *бузоқнинг югургани сомонхонагача* – теленок может до кормушки добежать [3, с. 22]; *сигир сув ичганда, бузоқлар муз ялайди* – когда старшие сидят за столом, дети пока могут поиграть. Эти фразеологизмы изображают неопытность, беззаботность, неведение о мирской суете. Концепция корова в узбекских устойчивых оборотах также как в английских согласовано со словом молоко: *сигирни суги оғзида* – корову хорошо накормишь, много молока получишь [3, с. 56], а бык мужскими особенностями, например, ўладиган *ҳўкиз болтадан тоймас* – обреченный вол не боится топора [3, с. 80].

Корова в английском и узбекском фразеологизмах означает кормилицу, а бык обладает мужскими качествами – грубость, неуклюжесть, ярость, несдержанность, храбрость, смелость.

Птицы, как и животные, относятся к зоонимам и фразеологизмы с названиями домашних птиц часто встречаются в литературных произведениях и разговорной речи.

Наиболее часто упоминающимися домашними птицами являются петух, гусь и утка. *Cock of different hackle* – противник другого рода; *cock of the school* – первый драчун в школе [1, с. 31]; *knee-high to a duck* – очень маленький; *assillyasagoose* – глуп как гусь [1, с. 13]; *like a hen on a hot girdle* – не в своей тарелке. *Шошган ўрдак ҳам боши билан иўнгийди, ҳам думи билан* – поспешишь и людей насмешишь [3, с. 70]; *қўр товۇққа ҳамма бугдой* – слепой курице все пшеницей кажется; *мақтанма гоз, хунаринг оз* – не хвастайся, не кичись, лучше делом займись [3, с. 43].

Анализируя фразеологизмы с названиями птиц, можно сделать вывод, что петух символизирует драчливость, воинственность, задор; гусь указывает на глупость и хвастовство; курица и утка на тупость и глупость.

Таким образом, английский и узбекский языки имеют очень богатый запас фразеологизмов. ФЕ с компонентом – зоонимом относятся к особой группе выражений. Они отличаются яркостью, выразительностью и эмоциональностью, помогают лучше понять быт, культуру, национальный характер, ментальность англичан и узбеков. Приписывая животным человеческие качества помогают более четко описать достоинства и недостатки личности.

1. Азизова, Ф. С. Краткий англо-узбекско-русский фразеологический словарь / Ф. С. Азизова. – Ташкент: Фан ва технология, 2010. – 160 с.
2. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – 2-е изд. – Москва: Наука, 1973. – 368 с.
3. Содикова, М. Қисқача ўзбекча-русча мақол-маталлар лугати / М. Содикова. – Тошкент: Ўқитувчи, 1993. – 95 б.

Аносова Анастасия Александровна

Преподаватель кафедры иностранных языков,
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Английские причастные обороты с атрибутивным и адвербиальным значением и способы их перевода на русский язык (на примере текстов газетно-публицистического стиля)

Аннотация. В статье рассматривается функционирование причастных оборотов с атрибутивным и адвербиальным значениями в текстах газетных статей англоязычных СМИ, а также анализируются способы перевода данных конструкций на русский язык.

Ключевые слова: причастие I, причастие II, определение, обстоятельство

Anosova Anastasia Aleksandrovna, Tutor of foreign languages chair, South-Ural State University, Chelyabinsk

English participial clauses with attributive and adverbial meaning and the ways of their translation into Russian (on the journalese style texts example)

Abstract. The article deals with the use of participial phrases in the attributive and adverbial functions. The author also analyzes the ways used to translate those structures into Russian.

Keywords: participle I, participle II, attribute, adverbial modifier

Причастия в английском языке – это синкретичные формы, соединяющие в себе признаки глагола, прилагательного и наречия. Выделяют 2 вида причастий – причастие I образуется от основы глагола с помощью присоединения *-ing*, причастие II правильных глаголов образуется с помощью добавления *-ed* к глагольной основе, формы причастия II от неправильных глаголов приведены в таблицах. Причастие I имеет простую и совершенную формы, формы активного и пассивного залога, причастие II выражает состояние или процесс как результат действия и собственной парадигмы не имеет. Причастия I и II имеют глагольную и именную сочетаемость – они могут определяться наречием, причастие I может иметь прямое дополнение, а причастие II может сочетаться с предложно-именными фразами [2]. Благодаря своей синкретичной природе причастия английского языка употребляются в предложении в двух основных позициях – атрибутивной и адвербиальной. Причастия вместе с зависимыми словами образуют причастные обороты, использование которых является характерной особенностью книжной речи. Причастные обороты широко применяются в текстах публицистического стиля, так как позволяют передать большой объём информации меньшими средствами [4].

В данной статье рассматриваются причастные обороты, выполняющие в предложении функцию определения и обстоятельства и анализируются способы их перевода на русский язык. Материалом для анализа послужили оригиналы общественно-политических статей из англоязычных газет *The Washington Post*, *The New York Times*, *The Christian Science Monitor* и их переводы, опубликованные на сайте *inosmi.ru*.

Наиболее распространённой синтаксической функцией причастий в английском предложении является функция определения. Данную функцию выполняют как отдельно стоящие причастия, так и причастные обороты. Стоит отметить, что в английском языке причастные обороты всегда располагаются в постпозиции к определяемому слову, в то время, как в русском предложении причастный оборот может стоять как после, так и перед определяемым словом [3].

Over the decades, the work done at such classified sites contributed to the growth and development of the Soviet armed forces... – В течение десятилетий, осуществляемая в таких тайных городах работа способствовала развитию и совершенствованию советских вооружённых сил...

Сравнив тексты оригинальных и переведённых статей, мы отметили разнообразие способов перевода на русский язык причастных оборотов в функции определения. Чаще всего причастному обороту в английском тексте соответствует русский причастный оборот.

Only once since polling began has the number of Russians saying they had regrets fallen below a majority... – С момента начала этих исследований россияне, утверждающие, что они сожалеют (об исчезновении Советского Союза), оказались в меньшинстве всего один раз...

But it is just the latest example of the risks associated with the Internet... – Но это лишь самый свежий пример рисков, связанных с интернетом...

В некоторых случаях отмечается несогласованность в залогах причастий в английских и русских текстах.

Sanctions by the Trump administration worry people involved in international business in Russia, but with little effect. – Санкции, введенные администрацией Трампа, беспокоят людей, занимающихся международным бизнесом в России, но особого воздействия не оказывают. В английском языке использовано причастие с пассивным значением от глагола **to involve** – вовлекать, в русском тексте использовано действительное причастие от переходного глагола **заниматься чем-либо**, которое более точно отражает смысл высказывания.

Значительно реже, а именно в 27 % от общего числа примеров причастный оборот в английском языке переводится определительным придаточным предложением.

On a recent visit to the hotel, owned by a company based in Abu Dhabi... – В отеле, которым владеет компания из Абу-Даби, ...

Другими способами перевода на русский язык атрибутивных причастных оборотов являются:

опущения (*candidates running for the office – кандидаты на президентский пост; a report highlighting the danger – доклад о рисках*);

замена частей речи, когда причастный оборот заменяется предложно-падежной фразой (*treaties banning cyber warfare – договор о запрете кибервойн*);

report highlighting supply-chains vulnerability – доклад об уязвимости цепочек поставок

Способы перевода причастных конструкций с атрибутивным значением

причастный оборот	52 %
определятельное придаточное	27%
замена частей речи	10%
опущения	3 %
другие способы	8 %

Как причастие I, так и причастие II с зависимыми словами могут употребляться в функции обстоятельства. Такие конструкции чаще всего обособляются, они вводятся союзами, которые определяют вид обстоятельств – времени, условия, причины, образа действия, сравнения, сопутствующих событий – либо бессоюзно. Причастные обороты в функции обстоятельства в большинстве случаев переводятся деепричастными оборотами или придаточными предложениями.

And there won't be a hot war unless Washington ignites a confrontation while pursuing an ever more interventionist and activist foreign policy in areas viewed as vital by Russia. – Как не будет и горячей войны, если только Вашингтон не спровоцирует конфронтацию, проводя все более интервенционистскую и агрессивную внешнюю политику в тех областях, которые Россия считает жизненно важными для себя.

В функции обстоятельства сопутствующих действий причастный оборот переводится самостоятельным предложением.

In East Asia, China has used maritime coercion to sprint toward a position of dominance in the South China and East China Seas, while also shifting the regional military balance through a two-decade buildup meant to keep the U. S. from projecting power into the Western Pacific. – В Восточной Азии Китай использовал морское влияние, чтобы добиться доминирующего положения в Южно-Китайском и Восточно-Китайском море. При этом он смещал региональный военный баланс, наращивая силы в течение двух десятилетий. Это требовалось, чтобы помешать США проецировать свои силы в западной части Тихого океана. В данном примере громоздкое предложение с несколькими обстоятельственными группами переводчик разбил на три самостоятельных предложения, что сделало сообщение более понятным и статью более читаемой.

При переводе предложений с причастными оборотами в функции обстоятельства в русских предложениях переводчики также прибегают к уп-

рошению структуры предложения, заменяя причастные обороты предложено-падежными фразами.

President Donald Trump signed an executive order Wednesday authorizing abroad range of sanctions to punish individuals, companies or countries that interfere in U.S. elections. – Президент Дональд Трамп в среду, 12 сентября, подписал указ о введении широкомасштабных санкций в отношении лиц, компаний и стран, вмешивающихся в американские выборы.

Upon being elected in May 2014, I set out to build a completely new architecture to fight corruption. – После избрания в мае 2014 года я начал строительство совершенно новой архитектуры для борьбы с коррупцией.

Способы перевода причастных конструкций с адвербиальным значением

деепричастный оборот	65 %
обстоятельное придаточное	18 %
самостоятельное предложение	9 %
предложно-падежные фразы	6 %
другие способы	2 %

Особенностью английского синтаксиса является существование так называемых независимых причастных конструкций, в которых причастие имеет свой собственный грамматический субъект, который не совпадает с субъектом личного глагола основной части предложения. Такие конструкции выражают самостоятельную мысль в составе сложного предложения и выполняют функцию обстоятельства. Довольно часто они вводятся предложением *with*. Независимый причастный оборот, стоящий в начале предложения, переводится придаточным предложением со значением причины или времени, а оборот, стоящий в конце предложения, выражает самостоятельную мысль и переводится отдельным предложением либо частью сложносочинённого предложения [1].

With the entire global economy becoming inextricably linked to the Internet and digital technologies, stronger regulation is more important than ever. – Поскольку вся глобальная экономика оказалась неразрывно связана с интернетом и цифровыми технологиями, усиление регулирования становится важным как никогда.

What may distinguish Era from other attempts at concentrating academic and technical expertise in a single locale is its MOD oversight, with Russian defense officials aiming for streamlined, start-up-like approach to developing breakthrough concepts. – От других попыток сосредоточить множество

научных и технологических экспертов в одном месте «Эру» отличает надзор министерства обороны, и российские военные чиновники стремятся обеспечить эффективный процесс достижения прорывов, организовав его подобно работе стартапов.

Мы рассмотрели функционирование причастных оборотов, выполняющих функции определения и обстоятельства в текстах газетных статей англоязычных СМИ и выявили способы, применяемые переводчиками для перевода данных оборотов на русский язык. Причастные обороты в функции определения переводятся определительными придаточными предложениями либо причастными оборотами. Довольно часто используются переводческие трансформации, такие как опущения, замена частей речи. В функции обстоятельства причастные обороты могут относиться к подлежащему всего предложения либо иметь собственное подлежащее. Такие обороты называются независимыми. Причастные обороты с обстоятельственным значением переводят, как правило, деепричастными оборотами, реже обстоятельственными придаточными предложениями и предложно-падежными фразами. Независимые причастные обороты, стоящие в начале предложения переводят придаточными предложениями с обстоятельственным значением либо составной частью сложносочинённого предложения в зависимости от его позиции.

1. Английский язык. Грамматические трудности перевода: учеб. пособие / Е. В. Шапкина и др. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2013. – 60 с.
2. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – Москва: Высшая школа, 1981. – 285 с.
3. Соколова, Л. А. Грамматические трудности перевода с английского языка на русский: учеб. пособие / Л. А. Соколова. – Москва: Высшая школа, 2008. – 204 с.
4. Хомутова, Т. Н. Теоретическая грамматика английского языка: курс лекций: учеб. пособие: на англ. яз. / Т. Н. Хомутова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – 297 с.

Аслонов Фирдавс Бахтиярович

Магистрант, Самаркандский государственный институт иностранных языков,
Самарканд, Республика Узбекистан

Лингвокультурологическое содержание концепта «праздник» в современном английском и узбекском языках

Аннотация. Настоящая статья посвящается исследованию английских и узбекских фразеологических единиц, раскрывающих содержание концепта «праздник». Автор приводит примеры и выявляет исторический, этнокультурный и национально-специфический потенциал таких единиц.

Ключевые слова: концепт, праздник, фразеологическая единица, национально-культурная специфика, лингвокультурологический потенциал

Aslonov Firdas Bakhtiyarovich, Master's Degree Student of the Samarkand State Institute of Foreign Languages, Samarkand, Republic of Uzbekistan

"Holiday" concept lingua-cultural content in the modern English and Uzbek languages

Abstract. The present article investigates English and Uzbek phraseological units which reflect the content of the concept "holiday". The author gives examples of such units and reveals their historical, ethnic-cultural and national-specific potential.

Keywords: concept, holiday, phraseological unit, national-cultural specific, lingual-cultural potential

При обращении к проблеме национально-культурного своеобразия языковых единиц необходимо, однако, осознавать, что на сегодняшний день в лингвистике существуют несколько различных подходов к выявлению национально-культурной составляющей подобных единиц, имеющих различную методологическую базу, различные методы исследования, отличающиеся друг от друга степенью охвата лингвистического материала.

Различие методологии связано с постепенным переходом в конце XX века лингвистической мысли от постулатов структурализма, от «имманентно-семиологической» парадигмы, при которой язык рассматривается «в самом себе и для себя» как система различительных единиц, к антропологической парадигме, при которой язык рассматривается в широком экзистенциальном и понятийном контексте бытия человека – в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его духовным миром.

Осознание же особой национально-культурной самобытности языка, вначале интуитивное и априорное, сопутствовало его развитию с самого

зарождения на всех этапах ее развития. Таким образом, разработка различных подходов к выявлению национально-культурного содержания в языке соответствовала ступеням развития образа языка в лингвистике.

Интересы лингвострановедения сконцентрированы на фоновых знаниях носителей языка и на безэквивалентной лексике. Фоновые знания определяются как "обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения". При лингвострановедческом исследовании языка выделяются и классифицируются экстралингвистические факторы, отраженные в компонентном составе языковых единиц.

В настоящей статье анализу с позиции лингвокультурологии подвергнуты фразеологические единицы английского и узбекского языка, отражающие в своей семантике концепт «праздник».

Особое внимание к плану выражения фразеологизмов актуализирует значение историко-этимологического толкования элементов или прототипа фразеологических единиц. В рамках лингвострановедческого подхода национально-культурное своеобразие фразеологизмов выражается в упоминании тех или иных экстралингвистических реалий, характерных для данной культуры и принадлежащих к фоновым знаниям носителей языка.

Развитие **лингвокультурологического** подхода к изучению фразеологии ориентирует исследователя на изучение соотношения фразеологизмов и знаков культуры и актуализирует значение системы эталонов, стереотипов, символов и т.п. для описания культурно-национальной специфики фразеологической системы.

В процессе содержательного анализа семантического плана ФЕ можно сделать вывод, что фразеология тесно переплетается лингвокультурологией, поскольку в содержательной структуре ФЕ в самой широкой оценке действительности отражается культура носителей языка: исторические события, культурные традиции, народные предания и религиозные поверья, мифы и обычаи, а также праздники. Подобные ФЕ несут заряд национальной культуры и самобытности языка. Отсюда ФЕ есть лингвокультурема и ее можно отнести к одним из важнейших средств выражения культурных концептов, смысл и ассоциативное поле которых выявляется в процессе когнитивного моделирования данной языковой единицы.

В рамках этого подхода В.Н. Телия понимает глубинный смысл наличия фразеологии в системе любого языка как способность фразеологизмов выступать в роли экспонентов культурных знаков, не только синхрон-

но включаясь в действующую систему культурно-национального миропонимания, но и транслируя ее фрагменты из поколения в поколение, участвуя тем самым в формировании миропонимания как отдельной языковой личности, так и языкового коллектива [4, с. 26].

При рассмотрении национально-культурной специфики фразеологизмов важное место занимают проблемы анализа во фразеологическом аспекте концептов как «структур национального сознания, единых для всех представителей данного социума» Ю. С. Степанов понимает концепт как «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», для определения структуры концепта им привлекаются трактовка данного понятия мыслителями и философами, а также контексты литературных произведений [3, с. 123].

В современном узбекском языке существует достаточно фразеологических единиц, которые раскрывают концепт «праздник». К ним можно отнести ФЕ *базми Жамишдий* – пир на весь мир, великолепный, пышный пир [2, с. 26]. Обычно в праздничные дни представители узбекского народа желают друг другу *байрамона кайфият* – праздничное настроение.

Следует отметить, что слово «праздник» на узбекском языке передаётся с помощью лексемы *байрам*. В узбекском языке встречаются пословицы с этой лексемой: *Бизни кўчамизда ҳам байрам бўлар* – И на нашей улице будет праздник. К данной пословице подобран полный эквивалент на русском языке.

В английском языке концепт «праздник» формируется вокруг лексемы *holiday*:

bankholiday – неприсутственный день для английских служащих. Оказывается, помимо воскресений в английских учреждениях имеется шесть неприсутственных дней в году, которые называются *bankholidays*: страстная пятница, рождество, пасхальный понедельник, духов день, первый понедельник августа и 26 декабря, так называемый *BoxingDay*.

Английское выражение *blindman's holiday* означает «сумерки» [1, с. 473].

Интересной семантикой обладает выражение *busman's holiday* – проведение праздничного дня за своим обычным занятием. Выражение связано с тем, что водителям автобусов приходилось в праздничные дни обучать новичков.

Когда какая-либо вещь внезапно пропадает, о ней говорят *goneforaholiday* – (разг. шутл.) была и нету, поминай как звали (о потерянной пуговице, спущенной петле и т. д.).

Люди иногда используют в речи *holidayspeeches* (*terms*или *words*) пышные фразы, льстивые речи [1, с. 473]:

Aye, aye, sir, I know your worship loves no holiday speeches (W. Scott, “Red Gauntlet”, chapter 3).

Некоторые выражения, относящиеся к концепту «праздник», имеют древнюю историю: *Romanholiday*– удовольствие за счёт страдания других. Дело в том, что в древнем Риме в праздничные дни устраивались жестокие бои гладиаторов:

Barney knew that Lamb and John West liked to match boxers who went in to be cut to pieces to make a Roman holiday for crowds (F. Hardy, “Power without Glory”, chapter 7).

Так, фразеология английского и узбекского языков представляет собой интересный, богатый и познавательный материал для изучения лингвокультурологического содержания концепта «праздник» и позволяет выявить исторические и национально-культурные особенности его функционирования.

1. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь: в 2 кн. / А. В. Кунин. – Изд. 3-е, испр. – Москва: СЭ, 1967. – Т. 1. – 738 с.; Т. 2. – 739–1264 с.
2. Садыкова, М. Краткий русско-узбекский словарь устойчивых выражений. Қискача русча-ўзбекча барқарор иборалар лугати / М. Садыкова. – Ташкент: Ўқитувчи, 1994. – 96 с.
3. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
4. Телия, В. Н. О типах и способах фразеобразования (в его коммуникативно-функциональном аспекте описания) / В. Н. Телия // Проблемы русского фразеобразования. – Тула, 1973. – С. 25–43.

Аюпов Аюпхан Фаридович

Старший преподаватель,

Самаркандский государственный институт иностранных языков,

Самарканд, Республика Узбекистан

Нумеративные фразеологические единицы в английском и узбекском языках

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию английских и узбекских фразеологических единиц с нумеративом. Отдельное внимание уделено семантическим особенностям таких языковых единиц. Теоретическое содержание статьи подтверждается примерами.

Ключевые слова: нумератив, нумеративный компонент, фразеологическая единица, семантика, субстантивный сопроводитель, количественное значение, типологическое моделирование

Ayupov Ayupkhan Faridovich, Senior Lecturer, Samarkand State Institute of Foreign Languages, Samarkand, Republic of Uzbekistan

Numerative phraseological units in the English and Uzbek languages

Abstract. The present article is devoted to investigation of English and Uzbek phraseological units with numerals. Special attention is paid to semantic peculiarities of such language units. Theoretical content of the article is approved by examples.

Keywords: numeral, numeral component, phraseological unit, semantics, substantive component, quantitative meaning, typological modeling

Семантическое наполнение фразеологизмов с нумеративом часто происходит в избранных языках в прямой зависимости как от общего восприятия человеком мира и его пространственных характеристик, так и от отдельных культурно-исторических особенностей той или иной нации.

Ещё в семидесятые годы прошлого столетия И. А. Бодуэн де Куртене отмечал, что «мы можем сравнивать языки совершенно независимо от их родства, от всяких связей между нами. Мы постоянно находим одинаковые свойства, одинаковые изменения, одинаковые исторические процессы и перерождения в языках чуждых друг другу и исторически, и географически. С этой точки зрения мы можем сравнивать развитие языков... Везде мы наткнёмся на вопросы о причине сходств и различий в строе языков и в эволюционном процессе... Подобного рода сравнения языков служат основанием для самых обширных лингвистических обобщений как в области фонетики, так и в области морфологии языка, так и, наконец, в области семасиологии, или науке о значении слов и выражений» [1, с. 39].

Структурно-типологическое описание фразеологии проводится в довольно широких масштабах на современном этапе развития языкознания. С этой точки зрения стали изучать фразеологический уровень языков (однако явно ещё недостаточно). А между тем «фразеологизм в отличие от слова включает в себе обычно элементы имплицитного суждения, эмоционально-оценочной характеристики действительности. Естественно, что аналогичные факты и явления действительности могут в ряде случаев вызывать аналогичные реакции познающего субъекта» [3, с. 23].

Числительные, входящие в состав нумеративных фразеологизмов, рассматриваются с точки зрения их семантической реализации. Выбор се-

мантической типологии, несмотря на многообразие языковых средств, основывается на общности логических представлений, выражаемых в их моделях, идентичных для носителей различных языков. Поэтому изучение семантического аспекта в типологическом сравнении безусловно относится к общетеоретической проблематике современного языкознания. Опора на идентичные семантические фрагменты разноструктурных языков позволяет наиболее точно вызвать структурные сближения в расхождении в сравниваемых языках. Получение на подобные данные имеет непреходящее значение и для успешного разрешения многих прикладных задач (лексикография, практическая грамматика и др.).

Появившиеся за последнее время работы в области семантической типологии охватывают ограниченное количество языков. Поэтому некоторые аспекты семантической типологии (например, в сфере фразеологии) недостаточно разработаны [2, с. 8].

Числительное «один», как активный компонент фразеологических единиц может способствовать привнесению в них различных оттенков значений. Во всех языках мира основное значение числительного «один» – обозначение наименьшей единицы счёта в системе цельных счётных обозначений. Это собственно количественное значение числительного «один» присуще всем сопоставляемым языкам, так как оно является семантически исходным значением. Так, например,

англ. One day is worth two tomorrows;

узб. Бир йигитга етмиш хунар ҳам кам.

Помимо указанного собственно количественного значения, т.е. обозначения наименьшей единицы счёта, числительное “один” в силу специфических особенностей, проявляемых во фразеологических оборотах, приобретает качественно новые значения.

Так, числительное «один» может выступать в основе ФЕ в последующих значениях:

1. «Человек»:

англ. One can't help many, but many can help one;

узб. Бири боғдан келса, бири тоғдан келади.

2. Мало в различных измерениях: во времени и пространстве:

англ. One hand is no hand;

узб. бир қарич бола.

Приведём ряд нумеративных фразеологических параллелей, где числительное «один» выступает в значении «мало»:

англ. One swallow does not make a summer;

узб. Битта қалдирғоч келиши билан баҳор бўлмайти.

Числительное «один», выражая понятие некоторого большого количества, также в различных измерениях, придаёт всему обороту эмфатический характер и выступает в ФЕ неопределённо-количественном значении «много». В анализируемых языках числительное «один» в данном значении довольно редкое явление. В указанных группах языков значение «много» передаётся при помощи частицы «не»: или «больше чем» с числительным «один». В сопоставляемых языках значение «много» приобретает числительным «один» в сочетании со словами, обозначающими количество или меру. Сравним:

англ. There are more ways than one out of the word;

узб. бир қоп гап.

3. «Краткость действия или убыстренность темпа».

англ. at one (a) stroke;

узб. бир зумда.

Ряд нумеративных фразеологических единиц с числительным «один» сочетают в себе понятие «краткости и одновременности». Из сопоставляемых языков в НФЕ русского языка числительное «один» выражает понятие одновременности в его чистом виде. Таким примером является НФЕ «в одно слово», передающее понятие – одновременно, вместе сказать, подумать.

Приведём один синонимический ряд НФЕ, где значение «краткость действия и одновременность его протекания» совмещенно в одном обороте – «одним духом», т. е. в один миг, мигом, сразу, залпом, не переводя дыхания:

англ. in one breath;

узб. бир нафасда (дамда)

4. «Одинаковость или тождественность»:

англ. six of one and half a dozen of another;

узб. бир боғнинг меваси.

5. «Управление или отождествление»

англ. by one consider all;

узб. Ҳаммани бир қолипда ўлчамоқ.

6. «Достаточность». Для наглядности реализации этого значения мы приведём фразеологические параллели с числительным «один» сопоставляемых языков.

англ. One scabed sheep will mare a whole flock;

узб. Битта тироқи бузоқ бутун подани булғатади.

7. «Постоянство действия, признака или устойчивость явления».

англ. to harp on one string;

узб. бир заилда.

8. «Неопределённость» в английском языке может выражаться с помощью числительного «one».

англ. in the year one;

узб. бир кун бўлмаса – бир кун.

В процессе анализа нумеративных фразеологических единиц мы пришли к выводу, что нумеративный компонент «один» составляет наиболее устойчивый элемент фразеологического речетворчества в сравниваемых языках (как, впрочем, и во многих других языках). Поэтому следует проводить описание НФЕ в типологическом плане прежде всего на материале таких НФЕ, в которых отразились наиболее частотно употребляемые нумеративы: один, два, три, пять, семь, девять и десять.

Возможен и обратный процесс, когда опускается сам нумератив. Однако нумеративное значение в таких случаях переносится на субстантивный сопроводитель.

1. Бодуэн де Куртенэ, И. Избранные труды по общему языкознанию. Т. I. О смешанном характере всех языков / И. Бодуэн де Куртенэ. – Москва, 1963. – 371 с.
2. Гатаулина, З. Сравнительное исследование фразеологических единиц с компонентом-глаголом движения (на материале английского, немецкого, шведского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук / З. Гатаулина. – Москва, 1970. – 22 с.
3. Ройзензон, Л. И. Сравнительно-сопоставительный, структурно-типологический и ареальный аспекты изучения фразеологии / Л. И. Ройзензон, Ю. Ю. Авалиани // Проблемы фразеологии и задачи её изучения в высшей и средней школе. – Вологда, 1965. – С. 23–31.

Бисирю Аминат Мотолани

Магистрант,

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Этикетный речевой жанр приветствия в русском языке и в языке народа йоруба

Аннотация. Статья посвящена изучению форм приветствия в русском языке и в языке йоруба. Приветствиями в общем смысле принято назвать обращение при встрече. Такое обращение может осуществляться с помощью жестов, слов, словосочетания, письменного послания или иного ритуала для вступления в контакт человека с другим человеком или группы людей с группой людей.

Ключевые слова: культура, межкультурная коммуникация, приветствие, традиция

Bisiriyu Aminat Motolani, Master's Degree Student, South-Ural State University, Chelyabinsk

Welcome speech etiquette in Russian and in the Yoruba people language

Abstract. This article is devoted to the study of greeting forms in Russian and Yoruba languages. Generally, greetings assume different forms in different cultures and have remained the so-called 'ice-breaker' between groups and individuals for centuries. In the world today, there exist a lot of gestures, words, phrases, written messages or other forms which are deployed in different parts solely to achieve contact between a person or group and another person or group of people from the same or different cultures.

Keywords: culture, intercultural communication, greeting forms, tradition

Проблема межкультурной коммуникации состоит в том, что носители разных культур часто имеют разные образцы в сознании или отсутствие каких-то образов. Используя для общения один язык как знаковую систему, представители разных культур общении представляют разные образы, ощущения и т. д. Межкультурное взаимодействие между представителями различных культур народов мира осуществляется непосредственным контактом между людьми и их общностями, так и посредством опосредованных форм общения. Возможны следующие формы взаимодействия: бытовое общение, лекция, письма, электронная почта, форумы, чаты и т. п. Очень актуальным является вопрос о том, *как люди, принадлежащие к разным культурам, могут успешно общаться друг с другом.*

Для выстраивания успешной коммуникации с человеком другой культуры, необходимо понять культуру, правила, традиции и образ жизни

партнера по коммуникации, то есть особенности его **коммуникативного поведения**.

Поведение – это любая деятельность, характерная для живых существ. Коммуникативное поведение – совокупность норм, культуры и традиций общения определенной группы людей. Национальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности. Коммуникативное поведение включает вербальное и невербальное поведение, учитывающее правила и традиции, сложившиеся в определённой лингвокультуре.

Вербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях [1]. Невербальное коммуникативное поведение – совокупность норм и традиций, регламентирует требования к организации ситуации общения, физическим действиям, контактам и расположению собеседников, невербальным средствам демонстрации отношения к собеседнику, мимике, жестам и позам, сопровождающим общение и необходимым для его осуществления [Там же].

Приветствие является стереотипным речевым жанром, важной составляющей коммуникативного поведения. Приветствие в русском языке и языке йоруба имеет много общего. Для каждой формы приветствия в русском языке есть эквивалент в языке йоруба.

Приветствия в русском языке и их эквиваленты в языке йоруба

Приветствие в русском языке	Приветствие в языке йоруба
1. <u>доброе утро</u> эта форма приветствия используется в зависимости от времени суток. Она часто используется, когда вы видите человека в первый раз в этот день	E k'aaro (экааро)
2. <u>добрый день</u> эта форма приветствия используется в зависимости от времени суток. Она часто используется, когда вы видите человека в первый раз в этот день	E k'asan (экаасан)
3. <u>добрый вечер</u> эта форма приветствия используется в зависимости от времени суток. Она часто используется, когда вы видите человека в первый раз в этот день	E ku'role (экуруле)
4. <u>здравствуйте</u> стилистически нейтральное, используются в любой обстановке к лицам которое старше вас или по возрасту	E pele (эпэлле)

Приветствие в русском языке	Приветствие в языке йоруба
5. <u>сколько зим, сколько лет!</u> это выражение используется, когда вы встречаетесь со знакомым человеком, которого давно не видели.	Ekujometa (эку иджо мэта)
6. <u>привет</u> это выражение употребляется среди юношей и девушек в знак приветствия	Bawo ni? (баво ни)
7. <u>доброго времени суток</u> это приветствие используется для людей, находящихся в разных часовых поясах мира	Ekudeedeasikoyii (эку дэдэ асико йи)

Из приведенной выше таблицы мы хорошо понимаем, что для каждого приветствия на русском языке существует соответствующий эквивалент на языке йоруба. Можно сказать, что для людей этих лингвокультур, скорее всего, будет успешным разговор при их первой встрече из-за сходства в аспекте приветствия. Каждый оратор знает, что сказать в каждый момент времени, чтобы не раздражать следующего человека.

Такое сходство можно объяснить принадлежностью рассматриваемых языков к индоевропейской семье языков. Индоевропейская семья языков является наиболее распространенной в мире. Русский язык и язык йоруба принадлежат к индоевропейской семье языков. На языке йоруба, относящемуся к индоевропейской семье, говорят в нескольких африканских странах, таких как Южная Африка, Зимбабве, Ботсвана, Замбия, Нигерия и т. д. Число носителей языка йоруба оценивается в 30–40 млн человек, главным образом это этнические йоруба. Это многоцентричный язык, на котором говорят в основном в Нигерии и Бенине, с общинами в Сьерра-Леоне, Либерии, других частях Африки, Америки и Европы. Язык йоруба относится к германской языковой семье, в то время как русский язык является частью славянской группы языков.

Все лингвокультуры имеют свои собственные правила поведения в обществе, которые необходимо соблюдать. Можно узнать, каким образом действуют эти правила, обратив внимание на этикет приветствия. Русский речевой этикет приветствия имеет свои отличительные особенности. Главное – не ошибиться в этом разнообразии и выбрать наиболее подходящие, подходящие для конкретной ситуации формы. В русской лингвокультуре, как и в лингвокультуре йоруба особенно ценится уважение. Есть определенные меры, которые должны быть приняты в отношении «приветствия» при обращении со знакомыми, пожилыми людьми, ровесниками, в профессиональной сфере и так далее. Способ, которым начинается общение, за-

висит от того, будет ли у вас успешный разговор с партнером. В русской лингвокультуре большую роль играет принцип *паритетности*. Это одно из правил, которым регламентируется общение со знакомыми или любимым другим человеком в непринужденной обстановке.

Носители культуры йоруба очень серьезно относятся к своей культуре, особенно к уважению и приветствиям. Это очень важный аспект культуры и повседневной жизни. На самом деле родители начинают учить своих детей в очень раннем возрасте правильно здороваться в разных обстановках. Мужчины/мальчики падают ниц, чтобы приветствовать своих старших, в то время как женщины/девочки приветствуют, встав на два колена. Акт приветствия для мужчин называется «идобале» (падать ниц), а для женщин – «икунле» (опускаться на колени). Таковы способы приветствия среди народа йоруба. Именно таким образом проявляют уважение особенно родителям и любому человеку старше по возрасту или по иерархии. Родители и все, кто старше приветствуются совершенно другим образом по сравнению с тем, как принято по африканскому континенту. У народа йоруба дети мужского пола приветствуют своих старших, ложась на землю перед, а девушка должна встать на колени с руками за спиной. Тот, кого приветствуют должен положить свою руку на голову ребенка, который, в свою очередь, должен ждать, пока ему не скажут встать. Поспешность после приветствия считается неправильной и неуважением.

Таким образом, *речевой этикет* – это система норм и правил, которыми руководствуется человек при установлении и поддержании контакта с другим человеком в той или иной ситуации. Нормы речевого этикета очень разнообразны, каждая страна имеет свои отличительные особенности коммуникативной культуры. Речевой этикет тесно связан с практикой общения, его элементы присутствуют в каждом разговоре. Соблюдение правил речевого этикета поможет правильно передать свои мысли собеседнику, быстро достичь Взаимопонимания с ним. Владение этикетом речевого общения требует получения знаний по различным гуманитарным дисциплинам: лингвистике, психологии, истории культуры и многим другим.

1. Стернин, И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж: Гарант, 2000. – 27 с.; испр. 2015. – 52 с.

Галанова Светлана Юрьевна

Преподаватель кафедры иностранных языков,
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Волченкова Ксения Николаевна

Заведующая кафедрой иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Сохранение идентичности в эпоху глобализации: опыт Европы

Аннотация. В статье актуализируется проблема распространения влияния английского языка на все стороны жизни человека и общества. Представлены способы сохранения национальной идентичности и продвижения национальных языков посредством ведения разумной языковой политики, направленной на охрану культуры и культурных ценностей стран, в которых английский не является национальным языком. Авторы анализируют опыт стран Европы (Германия, Италия, Испания, Португалия, Франция), который можно использовать при разработке языковой политики российского государства на наднациональном и национальном уровнях.

Ключевые слова: языковая политика, идентичность, многоязычие, глобализация

Galanova Svetlana Yuryevna, Tutor of foreign languages chair, South-Ural State University, Chelyabinsk

Volchenkova Ksenia Nikolayevna, Head of foreign languages chair, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South-Ural State University, Chelyabinsk

Identity maintenance in the globalization epoch: Europe's experience

Abstract. The article poses the problem of the English language dominance that affects all aspects of human life and society. It also provides the ways to preserve national identity and promote national languages through rational language policy aimed at protecting the culture and cultural values in non-English speaking countries. The authors analyze the experience of European countries (Germany, Italy, Spain, Portugal, France), which can be used in developing the supranational and national levels of the Russian state language policy.

Keywords: language policy, identity, multilingualism, englishization

Глобализация в области экономической, социальной и образовательной деятельности стран все чаще ставит перед государствами вопрос о соотношении использования национального языка и английского языка как языка межкультурной коммуникации. При этом основная угроза при англофикации всех областей жизни современного общества – потеря национальной идентичности, культурных ценностей, которые составляют основу

любой нации. Государство ставится перед выбором: стремиться к расширению контактов с помощью английского языка как языка международного общения, поддерживать идею многоязычия или же ограничить распространение английского языка и сохранить идентичность, развивая и поддерживая родной язык. Само определение языковой политики как «совокупности идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве» [1, с. 616] подразумевает разнообразие решений, которые строятся на цели развития конкретного общества в конкретный исторический момент.

Изучение языковой политики в современной Европе представляется особо актуальным сегодня, поскольку языковая политика является прямым отражением социально-политической ситуации в регионе, а практика осуществления языковой политики в европейских странах может стать ключом к пониманию, почему одни языки выживают, а другие со временем исчезают, и какие меры необходимо предпринять для предотвращения трагического сценария развития языковой ситуации [2].

Наиболее чувствительными к проводимой языковой политике являются административная сфера, система образования и средства массовой информации, так как язык – это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур [3]. При этом государству необходимо позаботиться о реализации языковой политики на наднациональном, национальном, государственном, региональном, институциональном уровнях.

В 2009 В.В. Кабакчи ввел термин «глобанглизация» под которым он понимал «глобальное доминирование английского языка», распространяющееся на все сферы нашего общества. В полной мере отражает концепцию глобанглизации введенный Р. Филлипсоном термин «лингвистический империализм» как «доминирование английского языка, заявленное и поддерживаемое посредством установления и непрерывного восстановления структурного и культурного неравенства между английским и другими языками. Где под структурным понимаются в основном материальные достояния, а культурное относится к нематериальным или идеологическим достояниям (мироощущение, педагогические принципы)» [4].

Стоит отметить, что Р. Филлипсон был одним из первых, кто перенес область ELT (English Language Teaching – обучение английскому языку) в социально-политическую сферу, поскольку считал, что именно посредст-

вом образования и обучения английскому языку происходит, во-первых, навязывание определённых «правильных» идеологий, во-вторых, ущемление прав других языков. По утверждению ученого, распространение английского языка носит центробежный характер, поскольку обусловлено доминированием могущественных стран – «центра» (Британии и США) – в более слабых, то есть на «периферии» [5].

С тех пор процесс использования английского языка как лингва франка охватил еще большее пространство. Среди способствующих этому процессу экстралингвистических факторов можно выделить следующие: организация и увеличение количества совместных предприятий; международные академические контакты, рост академической мобильности; общение в социальных сетях» [6]. По мнению Д. Кристала «любой язык, оказавшийся в самом центре стремительно растущей международной активности, немедленно приобрел бы статус глобального. И английский, очевидно, оказался «в нужное время в нужном месте»» [7].

Повсеместное распространение английского языка придает особую актуальность вопросам языковой политики в области системы образования, так как в процессе обучения транслируются не только знания, умения, навыки и осваиваются компетенции, но и приобретаются смыслы и ценности, и тут возникает ключевой вопрос: какие ценности транслируются в образовании, которое реализуется на английском языке? Интернационализация системы высшего образования ставит этот вопрос еще острее, так как владение английским языком на высоком уровне является необходимостью, а не роскошью. В настоящее время задача интернационализации российского высшего образования фокусируется на обучении талантливой молодежи, экспорте образовательных услуг и международных рейтингах [8].

Интернационализация Российского образования началась на 15-20 лет позже европейских стран, и поэтому авторы решили изучить опыт Европы по продвижению и сохранению национальных языков и культур с тем, чтобы в дальнейшем разработать рекомендации по использованию английского языка на институциональном уровне в российской системе высшего образования.

Мы продолжаем жить в мультикультурном и полиэтничном мире, в котором, наряду с внедрением английского языка в различные сферы нашей жизни, существует плюрализм языков и диалектов. Многоязычие было и остается ключевым принципом Организации Объединенных Наций,

официальными языками которой являются шесть языков – английский, арабский, испанский, китайский, русский и французский.

Являясь существенным фактором гармоничного общения между народами, многоязычие имеет особое значение для Организации Объединенных Наций. Способствуя толерантности, многоязычие обеспечивает действенное и более активное участие всех людей в работе Организации, а также рост эффективности, повышение отдачи и усиление вовлеченности [9].

Особое место в изучении языковой политики в целом занимает опыт стран Европы. Культурные особенности европейцев, а также их социальные и политические взгляды оказывают огромное влияние на успех или провал проводимой государством языковой политики.

Особый интерес вызывает практика проведения языковой политики не только «верхами» («сверху – вниз»), но и «низами» («снизу – вверх»), когда судьба многих языков зависит не только от языковой политики, проводимой властями, а отраждан и носителей этих языков [2].

В странах Европы английский язык не является языком межнационального общения: в странах языков романской группы – Франции, Италии, Испании, Португалии – зачастую большинство жителей, даже владеющих английским языком, весьма неохотно будут общаться по-английски, а многие – просто избегать этого языка общения [10].

Мы взяли для сравнения пять общественных/государственных институтов в следующих европейских странах: Германия, Италия, Испания, Франция и Португалия, на примере деятельности которых можно проследить, как и в каких масштабах то или иное государство продвигает и занимается популяризацией собственного языка и культуры.

На государственном уровне в Германии только один официальный язык – немецкий. Согласно традициям германского законодательства, он считается языком делопроизводства. Германия является федеративной республикой, в которой каждая из 16 земель (Länder) ведет достаточно самостоятельную политику. Это касается и школьных программ. Несмотря на это, языковая картина в школах сравнительно однообразная: преподавание ведется на немецком языке, а английский является первым иностранным языком.

Для правительства Германии поддержка **немецкого языка** является главной задачей внешней культурной и образовательной политики. Большое значение в вопросах сохранения роли немецкого языка как важнейше-

го инструмента коммуникации отводится учреждениям, деятельность которых направлена на сохранение его роли и популяризацию. В первую очередь стоит выделить Германскую службу академических обменов (DAAD) и Немецкий культурный центр им. Гёте (Goethe-Institut).

По данным официального сайта, «Гёте-Институт основан как преемник Немецкой Академии (Deutsche Akademie, DA). Его первостепенной задачей является обеспечение дополнительного обучения преподавателей немецкого языка из других стран в Германии. Гёте-Институт устанавливает стандарты преподавания и изучения немецкого языка как иностранного, признанные во всем мире. Здесь проводятся языковые курсы, издаются методические материалы, преподаватели проходят стажировки, занимаются научными исследованиями и участвуют в инициативах политико-лингвистического характера» [11]. Кроме того, Немецкий культурный центр им. Гёте занимается просвещением в вопросах культуры, изобразительного искусства, кинематографии, телевидения и радио, музыки, театра, хореографии и литературы. В арсенале Гёте-Института есть сеть библиотек, для экспертов и журналистов организуются информационные туры по Германии. В сотрудничестве с Фондом принца Клауса Гёте-Институт занимается культурными проектами по защите окружающей среды.

Итальянский язык не входит в число официальных международных языков, но его роль в межкультурной коммуникации и привлекательность для изучения иностранцами трудно переоценить. Это исторически язык моды и дизайна, кулинарии и спорта, музыки и кинематографа. Можно также выделить следующие причины:

✓ Возросший интерес к гуманитарному знанию, к культурному многообразию, локальным традициям и, как следствие, к итальянской культуре.

✓ Мировой тренд на развитие «культурного туризма», который невозможно представить себе без обязательного многократного посещения Италии.

✓ Мода на Италию, на итальянский образ жизни, на итальянскую культуру потребления.

✓ Итальянцы – активно путешествующая и активно коммуницирующая нация; по данным «Генеральных штатов», итальянский язык – 8-й по использованию в сети интернет.

✓ Италия входит в первые десять стран мира по популярности получения высшего образования иностранцами.

✓ Миграционный интерес в отношении Италии.

✓ Налаженная сеть курсов и Институтов итальянской культуры, филиалов общества «Данте Алигьери», итальянских медиатек, активное участие итальянских структур в культурной жизни других стран [12].

Первым, «внутренним» направлением языковой политики Итальянской Республики является поддержание и укрепление статуса национального (итальянского) языка на территории страны. Важнейшим субъектом языковой политики в этой области является Академия дела Круска (Accademia della Crusca) – престижное лингвистическое учреждение с пуристскими установками, созданное во Флоренции в 1583 г. [13].

Вторым, внешним направлением языковой политики Итальянской Республики является распространение и упрочение статуса итальянского языка в мире. Основным проводником внешней языковой политики Итальянской Республики традиционно выступает Министерство иностранных дел; укрепление престижа итальянского языка за рубежом является приоритетным направлением в рамках культурной политики министерства [13].

За свою более чем 130-летнюю историю Общество Данте Алигьери, основанное по инициативе великого итальянского поэта Джозуэ Кардуччи, прошло через ряд трансформаций и внесло неоценимый вклад в популяризацию итальянского языка и культуры во всем мире. Для этой цели открываются зарубежные представительства, создаются субсидируемые школы, организуются библиотеки и клубы итальянского языка и культуры, выделяются гранты на обучение, проводятся научные конференции.

Сертификат PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), учрежденный Обществом Данте Алигьери, «является официальным дипломом, который выдается Обществом Данте Алигьери на основании соглашения с Министерством Иностранных Дел Италии при научной поддержке Римского Университета “La Sapienza” (конвенция от 29.06.2004)» [14]. «С 2009 года Общество Данте Алигьери по соглашению с Фондом Марии и Гофредо Беллончи вошло в состав жюри самой престижной итальянской литературной премии Стрега» [15].

Выставка истории итальянского языка «Dove il si suona. Gli Italiani e la loro lingua», открытая при участии Общества Данте Алигьери в 2003 году в галерее Уффици (Флоренция) и обосновавшаяся затем в Швейцарском национальном музее в Цюрихе, показала тесную связь итальянского языка и национальной культуры, плодотворность обмена с другими великими культурами.

Испанский язык является официальным языком Организации Объединённых Наций (ООН), Европейского союза (ЕС), Африканского союза и Организации Американских Государств.

Главный закон страны официально обозначил Испанию как государство, на территории которого официально используется несколько языков, взаимодействующих в рамках особой лингвистической концепции «территориального билингвизма». Иными словами, языки, отличные от испанского, признаются официальными в тех областях, где на них разговаривают, а правительствам этих регионов предоставлены полномочия для определения и развития языковой политики в этих регионах. В современном мире такая ситуация встречается довольно часто, как минимум 40 % населения земли так или иначе использует в своей повседневной жизни несколько языков или хотя бы проживает в регионах, где активно используются несколько языков. Но в конституции Испании 1978 года впервые было дано законодательное обоснование возможности местных региональных правительств устанавливать и развивать собственную языковую политику, вплоть до использования собственных независимых языков, отличных от государственного. В третьей статье Конституции говорится:

Из языков Испании кастильский является официальным государственным языком. Все испанцы обязаны его знать и имеют право пользоваться им.

Остальные языки Испании являются также официальными в соответствующих автономных Сообществах в соответствии с их Уставами.

Богатое языковое и диалектное разнообразие Испании является частью ее культурного наследия и пользуется особым уважением и защитой [16].

Все же, несмотря на второе место (после китайского) по количеству людей, считающих испанский язык родным, он также нуждается в мерах по сохранению и популяризации. Институт Сервантеса, являясь государственным учреждением и имея Его Величество Короля Испании почетным Президентом попечительского совета, несомненно, имеет огромные возможности для выполнения поставленных задач. Основными задачами можно назвать содействие изучению и распространению испанского языка и испаноязычной культуры в мире, а также сохранение лингвистического и культурного наследия стран и народов испаноязычного сообщества.

Для осуществления поставленных задач Институт Сервантеса имеет широкую сеть курсов испанского языка в стране и за рубежом, преподаватели для которых отбираются через процедуру трехэтапного конкурса. На

базе Института Сервантеса организуются экзамены для получения официального диплома DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), подтверждающего знание испанского языка как иностранного и признанного сферой бизнеса и образования Испании.

Постоянное участие Института Сервантеса в книжных и образовательных выставках, создание виртуального магазина публикаций, широчайшая повестка культурных мероприятий – все это идеальная платформа для популяризации испанского языка и культуры по всему миру.

В. Т. Клоков определяет исторически сложившиеся принципы языковой политики французского государства следующими понятиями: «центризм, выражающийся в стремлении сформировать в рамках унитарной государственности единый язык; экспансионизм, обусловленный желанием придать французскому языку всеобщий характер и распространить его на территории всей Франции и в других странах мира; пуризм, проявляющийся в попытках выработать идеально правильную форму французской речи и навязать ее всем пользователям французского языка, как во Франции, так и за ее пределами» [17].

Если в XIX веке положение французского языка в мире было прочным и благополучным благодаря колонизации, хотя судьба его уже тогда вызывала тревогу, то в настоящее время необходимость поддержания его ранга в мире трудно переоценить. Эту миссию успешно выполняет общество Альянс Франсез, основанное в конце 19 века для усиления французского культурного влияния за рубежом.

В настоящее время на базе фонда Альянс Франсез организованы курсы французского языка для общих и профессиональных целей, фонетические курсы, онлайн курсы, мастерские по обучению чтению, говорению, письму и грамматике. Это площадка для подготовки, сдачи и сертификации международных экзаменов по французскому языку, таких как TCF (тест на знание французского языка), TEF (оценочный тест, необходимый для натурализации), DELF (диплом об изучении французского языка), DALF (диплом об углубленном изучении французского языка), DFP (диплом о знании французского языка для профессиональных целей), DPAFP-FLE (диплом для преподавателей французского языка как иностранного). Альянс Франсез организует более 180 культурных мероприятий в год для студентов, приезжающих изучать язык и культуру во Францию. Это и изучение культурного наследия, и путешествия, и гастрономические вечера, и праздники.

Впервые о важности многоязычия и владения несколькими языками в Евросоюзе Еврокомиссия заговорила 22 ноября 2005 г. Необходимость владения языками исходила из желания свободы движения и обеспечения всех необходимых условий для создания здоровой атмосферы с целью конкуренции в рамках Евросоюза. Еще в 2002 г. на съезде Европейского совета было решено, что, как минимум, два языка (помимо родного) должны изучаться с ранних лет в школе. Еврокомиссия поставила задачу: каждый житель Евросоюза должен владеть, по крайней мере, двумя европейскими языками [2].

В рамках реализации языковой политики Португалии правительством было издано постановление № 914/2009, устанавливающее принципы португальского образования за рубежом. Этот документ берет за основу инструменты в рамках проекта «Языковая политика многоязычной и поликультурной Европы», разработанного департаментом лингвистических проектов Совета Европы. Данный проект призван материализовать цель, сформулированную в 1992 году, то есть гармонизировать образование и изучение языка, что позволило бы людям свободно передвигаться по Европе [18].

Португальский язык входит в десятку наиболее распространенных языков мира, он является официальным в шести странах, для его носителей существует даже термин «лузофоны» и, тем не менее, его сохранением и продвижением на протяжении уже более 90 лет занимается действующий под эгидой Министерства иностранных дел Португалии институт Камозенса (Instituto Camões). Как и для всех вышеупомянутых организаций, Институт Камозенса ставит своей задачей популяризацию национальной культуры и языка за пределами страны, причем, в отличие от Института Сервантеса, даже в странах с присутствием лузофонов.

Для изучения португальского языка и культуры существуют программы сотрудничества с зарубежными вузами, стипендиальные программы для португальских и иностранных студентов. Выделим лишь некоторые:

- ✓ программа летних курсов по изучению португальского языка и культуры;
- ✓ ежегодная программа курсов португальского языка и культуры;
- ✓ программа Фернандо Мендоса Пинто для португальских и иностранных выпускников университетов или студентов последнего курса, занятых в научных или профессиональных образовательных проектах в области португальского языка как иностранного (PLE);

✓ программа Фернандо Пессоадля руководителей курсов и заведующих кафедрами португальского языка;

✓ программа Визйра для выпускников зарубежных вузов, желающих развивать свою карьеру в области перевода.

Среди нелингвистических проектов можно назвать проекты, посвящённые исследованиям в области здравоохранения, окружающей среды и климатических изменений, правозащиты.

В культурной повестке Института Камознса только на первую декаду марта 2020 года намечено 10 мероприятий по всему миру (Люксембург, Бразилия, Мозамбик, Ангола, Португалия, Германия, Индия, Бельгия), что даёт представление о широте географического охвата и интенсивности усилий по продвижению португальской культуры за рубежом.

Для расширения академических контактов и повышения статуса португальского языка для научных целей в 47 университетах 20 стран мира Институтом Камознса учреждены академические кафедры, занимающиеся исследованиями и преподаванием в различных областях науки.

В таблице мы приводим данные по пяти вышеупомянутым институтам.

Данные по количеству представительств институтов

Наименование института	Год основания / страна	Кол-во			
		представительств внутри страны	стран с представительствами	представительств в мире	представительств в России
1. Goethe-Institut (Гёте Институт)	1951 Германия	13	98	159	3
2. LaSocietà DanteAlighieri (Общество Данте Алигьери)	1889 Италия	5	80	401	5
3. Instituto Cervantes (Институт Сервантеса)	1991 Испания	2	45	86	1
4. Alliance Française (Альянс Франсез)	1883 Франция	10	136	813	12
5. Instituto Camões (Институт Камознса)	1929 Португалия	9	70	152	0*

* В 5 университетах России в рамках договора о сотрудничестве преподаватели Института Камознса проводят занятия по португальскому языку и культуре.

В 2005 году все эти институты, а также Британский Совет, были удостоены премии Принца Астурийского за выдающиеся достижения в области коммуникации и гуманитарных наук. Рассмотрев их деятельность, нельзя не заметить, что, несмотря на различия в типах институтов (институт, альянс, общество, культурный центр) и уровнях поддержки (общественный, государственный), основы их деятельности очень схожи. На первый план выносятся развитие языковых курсов и, как следствие, организация подготовки и сдачи международных сертифицированных экзаменов по конкретному языку; учреждение сети библиотек, как классических, так и виртуальных; общекультурная деятельность посредством мероприятий, знакомящих иностранцев с историей, культурой, литературой своих стран; участие во множестве социальных проектов. С уверенностью подобные институты можно назвать инструментами «мягкой силы», площадкой для межкультурного диалога, активными участниками осуществления имиджевой политики своих стран.

1. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
2. Минасян, А. А. Языковая политика стран Европы в условиях современной социо-политической ситуации / А. А. Минасян // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2019. – № 12 (828). – С. 162–171.
3. Языковая политика и лингвистическая безопасность: материалы второго междунар. науч.-образоват. форума, 25–26 сент. 2018 г. – Н. Новгород: НГЛГУ, 2018. – С. 30–37.
4. Phillipson R. Linguistic Imperialism. Oxford University Press, 1992. 190 p.
5. Меркулова, Н. Е. Отражение идей лингвистического и культурного империализма в новой английской лексике / Н. Е. Меркулова // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – 2019. – № 15. – С. 94–103.
6. Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. материалов II Междунар. науч. конф. (Челябинск, 4–5 апр. 2013 г.) / под ред. В. Г. Будыкиной. – Челябинск: Энциклопедия, 2013. – С. 269–273.
7. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge University Press, 2003. 229 p.
8. Университет XXI века в системе непрерывного образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 12–13 окт. 2017 г.). – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2017. – С. 66–72.
9. Многоязычие. – URL: <https://www.un.org/sg/ru/multilingualism/index.shtml> (дата обращения: 21.02.2020).
10. Языковая политика и лингвистическая безопасность: материалы второго междунар. науч.-образоват. форума 25–26 сент. 2018 г. – Н. Новгород: НГЛГУ, 2018. – С. 141–143.
11. History of the Goethe-Institut. – URL: <https://www.goethe.de/en/uun/org/ges.html> (дата обращения: 21.02.2020).

12. Николаева, Ж. В. Итальянский язык как язык межкультурной коммуникации / Ж. В. Николаева // *StudiaCulturae*. – 2016. – № 28. – С. 114–123.
13. Шевлякова, Д. А. Языковая политика Итальянской республики (1990–2010 гг.) / Д. А. Шевлякова // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2011. – № 2 – С. 33–43.
14. Сертификат P.L.I.D.A. – URL: <http://ladante.com.ua/certifikat-plida> (дата обращения: 21.02.2020).
15. La Società Dante Alighieri. – URL: <https://ladante.it/chisiamo.html> (дата обращения: 21.02.2020).
16. Spanish constitution, 1978 (Boletín Oficial del Estado, #311, December 29, 1978), 29.313-29.424.
17. Клоков, В. Т. Современный взгляд на развитие французской языковой политики / В. Т. Клоков // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика*. – 2009. – Т. 9. – Вып. 3. – С. 3–10.
18. Schoffen, J. R.; Martins, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

Исмоилов Хамдамжон

Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Языки и литература»,
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
Ташкент, Республика Узбекистан

Вопрос взаимообогащения лексики русского и узбекского языков

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос взаимоотношения и взаимовлияния языков, ведется речь об общественных прогрессах, которые служили обогащению лексики узбекского языка заимствованными русско-интернациональными словами, что прочно вошли в лексикон людей, говорящих на узбекском языке, а также о том, что эти слова стали общеупотребительными в повседневной речи и обогатили словарь языков среднеазиатского региона.

Ключевые слова: язык, прогресс, лексика, интернациональный, терминология, заимствованный, ударение, фонемы, социолингвистика, эксперимент

Ismoilov Khamdamzhon, Candidate of Philological sciences, Associate Professor, Head of the Languages and Literature Chair, State Institute of Arts and Culture, Uzbekistan

To the problem of the Russian and Uzbek languages vocabulary mutual enrichment

Abstract. The present article deals with the question on the relationship and mutual influence of languages. The article also speaks about social progresses, which serve to enrich the vocabulary of the Uzbek language by borrowed Russian international words that firmly entered the Uzbek language, as well as, the article emphasizes that, these words have

become commonly used in everyday life and enriched the vocabulary of the languages of the Central Asian region.

Keywords: Language, progress, vocabulary, international, terminology, borrowed, stress, phonemes, sociolinguistics, experiment

В настоящее время значительное место отводится творческому сотрудничеству народов, с разных сторон освещается социально-политическое значение и роль русского языка в жизни народов среднеазиатского региона. Определяются первостепенные задачи, осуществление которых позволит изучение и преподавание русского языка поднять на качественно новую ступень, значительно улучшить методологические и методические принципы подготовки учителей русского языка, активизировать научно-исследовательскую работу, шире внедрять педагогический эксперимент в практику учебных заведений. В этой области предстоит еще колоссальная и кропотливая работа.

Рассматривая в плане социолингвистики функционирование русского языка необходимо отметить, что он во многом выполняет задачу межнационального общения народов среднеазиатского региона.

Правильное решение языковой проблемы, бурный подъем экономики и культуры многих республик, широкое развитие их системы образования на родных языках можно считать огромным достижением развития культуры народов региона. Русский язык, который был принят различными национальностями языком межнационального общения и сотрудничества способствует всестороннему развитию и обогащению национальных языков. Поскольку русский язык, оказывающий благотворное влияние на развитие других языков, сам необычайно богат по своей лексико-фразеологической структуре, словарному составу, фонетическому и грамматическому строю, многообразию форм, стилей и оттенков как литературной, так и живой разговорной речи. Здесь уместно вспомнить слова великого поэта А.С. Пушкина: «Русский язык, столь гибкий и мощный в своих оборотах и средствах, столь предприимчивый в своих отношениях к чужим языкам, не способен к переложению слова в слово...» [3].

Практика языкового строительства показывает, что русский язык не только «предприимчивый в своих отношениях к чужим языкам», особенно в области лексики, но сам щедро обогащает другие языки словами, широко вошедшими в практику языкового общения, произношение и правописание которых усваивается обычно в соответствии с действующими в рус-

ском языке орфоэпическими нормами и орфографическими правилами. Благодаря русскому языку многие национальные языки среднеазиатского региона обогатились и стали более современными.

Подобные факты свидетельствуют о том, что происходит сложный процесс взаимодействия языков и русскому языку принадлежит особая роль в этом процессе. Взаимодействие языков приводит к новым ступеням в развитии национальных языков, к зарождению новых признаков, к изменению в области фонетики, морфологии, синтаксиса и особенно лексики. Так начинается один из этапов объединительной миссии русского языка, характеризующийся появлением вполне определенных языковых изменений.

Влияние и взаимовлияние языков наиболее рельефно отражаются в лексике. «Появление общего лексического фонда в национальных языках выдвигает в качестве первоочередной задачи вопросы упорядочения и сближения научной и общественно-политической терминологии, утверждение обще приемлемых орфоэпических норм и орфографических правил. В меньшей степени влияние и взаимовлияние русского и национальных языков наблюдаются в фонетических системах и в грамматическом строе национальных языков. Но и эти аспекты языка также оказались затронутыми сложным процессом языкового взаимодействия, о чем с лингвистической точки зрения следует говорить со всей серьезностью, поскольку эти изменения в известной степени входят в сферу позитивных социально-языковых связей русского языка» [3, с. 11]. Последний, как известно, не исключает, а способствует всестороннему развитию и обогащению национальных языков, в том числе и узбекского языка.

Педагогический аспект проблемы влияния и взаимовлияния является довольно сложным при решении данной комплексной проблемы. Он включает в себя не только изучение русского языка, но и обучения ему, большую работу по созданию программ и учебников, учебно-методической и справочной литературы по русскому языку.

Успешная реализация всех слагаемых педагогического аспекта возможна, если будут всесторонне выявлены сходства и расхождения между русским и национальными языками. Основная задача состоит в том, чтобы максимально облегчить изучение русского языка, привлекая родной язык студентов как одно из важнейших средств для достижения этой цели. Естественно, улучшение постановки изучения и преподавания русского языка в национальной аудитории зависит от учителя, его подготовки, мастер-

ства, творческого отношения к делу. Квалифицированных учителей русского языка готовят факультеты русского языка вузов республик.

Творческие контакты специалистов-языковедов и методистов русского и национальных языков, имеющие прямое отношение к национальной аудитории являются гарантией успешной работы. Судьбу национальной аудитории можно решать только с учетом ее специфики, и дальнейшее совершенствование преподавания русского языка не может быть поднято на должный уровень, если не учитывать особенности национальных языков, получивших в настоящее время всестороннее развитие.

Рассматривая практическое изучение и преподавание русского языка в среднеазиатских республиках в свете национальных взаимоотношений, принципиально важно отметить то, что дальнейшее совершенствование изучения русского языка должно решаться с учетом функционирования его на местах. Каждая республика имеет свою специфику, и знака равенства между ними в области активного употребления русского языка ставить нельзя.

Практика показывает, каждый общественно-исторический этап истории приводит к тому, что под их влиянием происходит языковое обогащение определённого языка. «Происходит объективно-исторический процесс проникновения слов одного языка в запас слов другого языка. Особенно в конце XIX и в течение XX века в связи с усилением общественно-экономического контакта в узбекский язык, как и в другие языки среднеазиатского региона, входили в употребление слова и понятия русской лексики и через русский язык – интернациональной лексики» [2, с. 41].

Приток этой лексики (главным образом научной терминологии) с каждым годом развития узбекского народа все более и более увеличивается, и продолжается и в наши дни, и уже в современном языке в области научной и общественно-политической терминологии количество заимствований превышает запас коренных слов.

Еще до школы дети, сталкиваясь с общественно-культурными условиями, усваивают определенный запас заимствованных русско-интернациональных слов, как *кино, зоопарк, цирк, детсад, фартук, телевизор, радио, мультфильм, артист, флаг, мороженое, шоколад, конфета, печенье, газета, журнал, шапка, пальто, шарф, ручка, тетрадь, асфальт, машина, автобус, билет, самолет, вертолет, трактор, чулки, носки, ботинки, компьютер, принтер, картридж, интерпретация, инновация* и др.,

которыми люди пользуются в повседневной речи и общении на разных общественных местах [1].

Хотя дошкольники и запоминают некоторые русские слова неосознанно, произнося их с фонетическими искажениями (например, *шикалат* (вместо *шоколад*), *камнит* (*конфета*), *машын* (*машина*), *морозный* (*мороженое*), *сирк* (*цирк*), *пашине* (*печенье*), *шулык* (*чулок*) и т. п., все же они в какой-то мере приучаются к произносительным нормам русского языка, к равноместному ударению, знакомятся с фонемами, не характерными для национальной речи т. п.

Учащиеся, начиная с таких слов, как *парта*, *доска*, *класс*, *школа*, *глобус*, *пенал*, *портфель*, *физкультура*, *звонок*, *перемена*, *санитар*, *математика*, *физика*, *химия* и др., постоянно обогащают свой словарный запас русско-интернациональными заимствованиями [1].

На занятиях под руководством учителей это усвоение осуществляется целенаправленно, в связи с изучением различных дисциплин. Например, на уроках истории ребята знакомятся со словами *партия*, *формация*, *помещик*, *буржуазия*, *дума*, *реформа*, *диктатура* и др.; химии – *реакция*, *элемент*, *атом*, *молекула*, *валентность*, *кислород*, *водород*, *колба*, *спиртовка*, *лакмус*, *анализ*, *кислота*, *газ*, *фосфор*, *калий* и др. [1].

Все русско-интернациональные заимствования, принимаемые без каких-либо фонетических изменений, способствуют обогащению не только лексики национальных языков, но также его фонетики и грамматического строя.

Освоено произношение заимствованных слов со стечением двух или нескольких согласных в разных позициях (например, *класс*, *стол*, *романс*, *рентген*, *регресс*, *пунктуация*, *аванс*, *портрет*, *взвод*, *астрономия* и др.), что было незнакомо узбекскому языку.

Под влиянием русского языка лексика узбекского активно пополняется различными по своему составу словами: с неприпроизводной основой (*парта*, *стол*, *класс*, *партия* и др.); производными образованиями (*механизация*, *металлургия*, *аттестация* и др.); сложными словами (*пароход*, *вездеход*, *ледоход* и др.), сокращенными или аббревиатурами (РФ, ООН, ДТ-28, ХТ-4 и др.)

В составе заимствованных слов узбеки усваивают некоторые суффиксы и приставки, отсутствующие в родном языке. Таковы, например, суффиксы *-ист* (*активист*, *дантист*, *радиост*), *-изм* (*идеализм*, *феодализм*,

капитализм), -онер (акционер, реакционер), -фикация (электрификация, классификация), -ер (актер, дирижер, компьютер, принтер), -тор (директор, администратор, инструктор), -ант (консультант, лаборант); приставки авто- (автозаправка, автомашина, автограф), анти- (антибиотик, антифашист, антигриппин), экс- (экс-чемпион, экскурсия) и др. [1].

Общеизвестно, что узбекский язык относится к языкам тюркской системы и не имеет грамматической категории рода. Однако «за последнее время в связи с усилением общения узбеков с русскими, а, следовательно, заимствованием русских слов, в узбекском языке появилась группа слов, обозначающих профессию, род занятий, идейное направление, название лиц по работе и общественному положению, в которых различается категория рода. Например, артист – артистка, секретарь – секретарка, радист – радистка, аспирант – аспирантка.

Таким образом, под влиянием происходивших различных общественно-культурных связей и событий идет активный процесс развития и обогащение узбекского языка.

Заемствованные слова помогают представителям узбекского языка лучше овладеть научным языком разных специальностей и литературным языком, научиться извлекать из научных и научно-популярных текстов необходимую информацию, составлять планы разного вида тексты, аннотации, писать конспекты, рефераты, рецензии, обогатить лексический запас студентов основными синтаксическими конструкциями, характерными научного стиля речи, обогатить свой запас слов. Давать тексты с обязательным участием заимствованных слов, разбирать их и определять источник незнакомых слов [1].

В связи с этим в практике употребления заимствованных слов возникла настоятельная необходимость строить учебный процесс так, чтобы освоение особенностей их шло в единстве с формированием глубоких знаний, умений и навыков, позволяющих людям на русском и узбекском языках в устной и письменной форме в разных сферах общения, читать и понимать произведения классической и современной литературы. «Работа с заимствованными словами предполагает развитие навыков самостоятельного изучения научной и специальной литературы и тесно связана, с одной стороны с обучением письменной речи, с другой стороны – с развитием навыков и умений сжато излагать основную информацию разных текстов» [4, с. 34].

Из всего вышеизложенного ясно видна большая и ответственная задача преподавателей русского языка в узбекских учебных заведениях – постоянно учить молодежь умело пользоваться огромными запасами русско-интернациональных слов, вошедшими в узбекский язык, включать их в активный словарь студентов, вырабатывать навыки правильного их произношения и написания, и активного использования их в устной и письменной речи. А преподаватели должны преподнести учащимся и студентам подлинное и переносное значение этих слов, заимствованных с русского и других европейских языков.

1. Ақобиров, С. Ф. Русско-узбекский словарь: в 2 т. Т. 2 / С. Ф. Ақобиров, З. М. Мағруфов, Н. М. Мамаатов и др. – Ташкент: Главная редакция Уз. СЭ, 1983. – 246 с.
2. Миртов, А. В. Очерки по методике преподавания русского языка в узбекской школе / А. В. Миртов. – Ташкент: Высшая школа, 1962. – 113 с.
3. Решетов, В. В. Могучий, свободный, правдивый / В. В. Решетов. – Ташкент, 1979. – 121 с.
4. Учебное пособие по русскому языку для студентов национальных групп неязыковых вузов / под ред. Д. С. Семигуловой, В. К. Кирсановой. – Ташкент: Укитувчи, 1985. – 98 с.

Кулакович Мария Сергеевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Стилевые характеристики фразеологических единиц в современной англоязычной прозе

Аннотация. Статья посвящена стилистическим особенностям фразеологических единиц в современной зарубежной прозе. Приводится мнение о том, что в современной литературе большинство фразеологизмов относится к разговорному стилю. Автор статьи опровергает эту точку зрения, доказывая своим исследованием, что большую часть фразеологизмов составляют единицы без стилистической окраски, иными словами нейтральные. Материалом для исследования послужили романы «Дом странных детей Мисс Перегрин» Рэнсома Риггза, «Элеанор Олифант в полном порядке» Гейл Ханимен и сборник рассказов «Хрупкие вещи» Нила Геймана.

Ключевые слова: фразеологические единицы, стили речи, разговорный стиль, нейтральный стиль, книжный стиль

Kulakovich Maria Sergeevna, Senior teacher of the Foreign languages chair, South-Ural State University, Chelyabinsk

Phraseological units style characteristics in modern English-language prose

Abstract. the article is devoted to the stylistic peculiarities of phraseological units in contemporary English and American prose. There is an opinion that the most phraseological units in modern literature are related to the informal style. The author of the article proves that this point of view is invalid because the most units in our research don't have stylistic nuances, in other words they are stylistically neutral. The material for the research is the novels "Miss Peregrine's Home for Peculiar Children" by R. Riggs, "Eleanor Oliphant is Completely Fine" by G. Honeyman and the set of short stories "Fragile Things" by N. Gaiman.

Keywords: phraseological units, the style of speech, informal style, neutral style, pedantic style

Любой язык, в том числе и английский, включает в себя фразеологические единицы, которые в свою очередь варьируются по стилистическому признаку от нейтральных до жаргонизмов. Размытость границ каждого стиля не позволяет уверенно квалифицировать устойчивые единицы, поэтому не всегда возможно сказать, к какому стилю – нейтральному или книжному, разговорному или жаргонному – они относятся.

В словарях, в том числе в Большом фразеологическом словаре А. В. Кунина, которым мы пользуемся в нашем исследовании, фразеологизмы имеют стилистические пометы. Анализируя фразеологизмы, мы следуем классификации: нейтральные фразеологизмы – это такие единицы, которые не имеют стилистической пометы в словаре; жаргонизмы имеют сниженную литературную норму, но их употребление не ограничено локально или социально; эвфемизмы, ироничные, шутливые и т. д. единицы – это фразеологизмы, которые имеют оценочный характер; медицинские, спортивные, юридические и т.д. единицы относятся к тому или иному функциональному стилю языка; австралийские, американские, шотландские единицы показывают территориальную принадлежность фразеологизма [1].

Существует мнение, что современную англоязычную литературу отличает большое количество разговорных или жаргонных сочетаний, поэтому в нашем исследовании мы решили выяснить, справедлива ли такая точка зрения [2]. Материалом для анализа мы выбрали три современных актуальных англоязычных произведения, которые уже оставили след в популярной культуре и в умах читателей и зрителей, снятых по ним фильмов. Это подростковый фантастический роман «Дом странных детей Мисс Пе-

регрин» (“Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children”) Рэнсома Риггза, сборник мистических рассказов «Хрупкие вещи» (“Fragile Things”) Нила Геймана и реалистичная трагикомедия «Элеанор Олифант в полном порядке» (“Eleanor Oliphant is Completely Fine”) Гейл Ханимен.

«Дом странных детей Мисс Перегрин» повествует о группе детей со сверхъестественными способностями, за которыми гонятся зловещие сущности. Только главный герой, юноша Джейкоб, может им помочь. В данном романе нами выявлено 72 фразеологические единицы, 55 из которых являются стилистически нейтральными, что составляет 76% от общего количества.

Примеры данных фразеологизмов:

a guardian angel – ангел-хранитель [2]: ... *it had become one: a safe haven of endless summers and guardian angels* [5]. / Вот чем оно стало: убежищем в бесконечные летние месяцы под присмотром ангелов хранителей. (Здесь и далее перевод наш);

baldasanegg – совершенно лысый [2]: *He was baldasanegg* [5]. / Он был совершенно лысый.

The last straw – предел терпения [2]: *The last straw came a few days later* [5]. / Терпение лопнуло несколько дней спустя.

Далее идут разговорные фразеологизмы (14 единиц, 19 %), жаргонизмы (2 единицы, 3 %), 1 американизм (2 %).

Примеры:

to feel up to smth (разг) – быть в состоянии [2]: *I only had to go to school on days I felt up to it* [5]. / Мне приходилось идти в школу тогда, когда у меня хватало на это сил.

To keep one’s hair on (разг) – сохранять хладнокровие [2]: *Oh, keep your hair on* [5]. / Да успокойся же ты.

To blow smb’s cover (жарг) – обнаружить чьё-либо местопребывание, опознать кого-то (и тем самым поставить в опасное положение) [2]: *Why would peculiar pay to see things they can do themselves? But wouldn’t this blow your cover?* [5]. / Зачем бы странным детям платить за то, что они могут сделать сами? Потому что это может разоблачить вас?

To be/go off one’s chump/head/nut (жарг) – спянуть, свихнуться [2]: *When she found out you were gone, she just about went off her chump* [5]. / Обнаружив твоё исчезновение, она чуть с ума не сошла.

Back and forth (амер) – со всех сторон, на все лады, снова и снова [2]: *Most, however, slip back and forth only occasionally, by accident* [5]. / *Большинство, однако, путешествуют во времени туда-сюда, не задумываясь.*

Таким образом, мы видим, что большую часть текста составляют фразеологизмы без стилистической окраски. На втором месте находятся разговорные фразеологизмы. Это объясняется тем, что роман написан для подростков и от лица молодого человека. Повествование от первого лица неизбежно приводит к использованию автором разговорной речи в тексте. Незначительно количество единиц другой стилистической направленности. Их настолько мало, что не имеет смысла их анализировать.

«Хрупкие вещи» – это рассказы о необычных явлениях в нашей жизни и о новом взгляде на привычные вещи. Например, истории о том, что месяцы года живые и могут общаться друг с другом, или о том, что зомби – это не только ходячие мертвецы, но и люди, потерявшие волю, и которыми можно легко манипулировать.

В данном сборнике рассказов нами выделено 50 ФЕ, 40 из них являются стилистически нейтральными, что составляет 80 %.

Примеры данных фразеологизмов:

To give a/the lead – подавать пример, увлекать своим примером, проявляющей инициативой [2]: *Anyway, you're given us a fine lead with this Rachel woman* [3]. / *В любом случае, вы заинтересовали нас этой женщиной по имени Рейчел.*

Hue and cry/ hue-and-cry – погоня, крики, паника [2]: *And they will hide up there until the hue and cry have died away* [3]. / *Иони спрячутся, пока паника не прекратится.*

As bright as day – светло как днём [2]. / *He woke some hours later, with the bright moonlight in his face. He could see the whole world – as bright as day, ... but pale and without colors* [3]. / *Он проснулся через несколько часов, уже ярко светила луна, так что было светло как днём, но свет этот был призрачный и бледный.*

Также в текстах есть разговорные фразеологизмы (5 единиц, 10 %), 1 редкий фразеологизм, 1 эвфемизм, 1 шутливое выражение, 1 жаргонизм, 1 книжное выражение (по 2 % соответственно).

Примеры:

an old buffer/ bloke/ card/ codger (разг) – старый хрыч, повеса [2]: *... a venerable old buffer, his foot swollen and bandaged from gout.* [3]. / *... почтен-*

ный старый хрыч, его нога опухла из-за подагры, и её пришлось перевязать.

For starters/ as/ for a starter (пазе) – дляначала [2]: / *It wasn't a good thing. The expression on its face, for starters* [3]. / Начнём с того, что выражение лица у него нехорошее.

At (considerable/ full/ great/ some) length (редк) – детально, подробно [2]: / *Then nod and tell them that that's a really perceptive question, and that it's addressed at length in the longer version of the paper...*[3]. / А затем кивнул и пояснил, что это очень занимательный вопрос, который детально освещается в полной версии доклада.

To be in trouble (эвф) – попасть в беду [2]: *The principal called my parents ... after I'd got in trouble...* [3]. / Директор позвонил моим родителям ... после того, как я попал в беду.

The best club in London (шутл) – Палатаобщин (дословно – лучший клубвЛондоне) [2]: *There are still clubs in London* [3]. / ВЛондоневсёещеестьдостойныеклубы.

A coffin-nail (жарг) – сигарета [2]: *The coffin-nail, as I trust it shall prove, for our Master Vernet* [3]. / Сигарета, какямогусудить, указываетнамистераВернета.

Nether/ the lower regions (книжн) – ад, преисподняя, втексте – нижнеконечности [2]: / *Do your limbs and nether regions back life?* [3] / Вы уже можете двигать ногами?

Мы видим, что в данных рассказах так же, как и в предыдущем проанализированном романе, преобладают нейтральные фразеологизмы, а на втором месте находятся разговорные единицы. Здесь данное явление можно объяснить жанром произведений – это мистические и фантастические истории для широкого круга читателей, которые не предполагают использование стилистически окрашенных речевых оборотов.

«Элинор Олифант в полном порядке» – это роман о женщине, которая в детстве пережила тяжелую психологическую травму. Но сейчас она старается не унывать и находит в себе силы с юмором смотреть на проблемы.

В данном романе нами выявлено 68 фразеологических единиц, 54 из которых являются стилистически нейтральными, что составляет 79% от общего количества.

Примеры данных фразеологизмов:

a bedside manner – врачebный такт, умение обращаться с больным [2]: *That's the only downside to the younger ones; they have a terrible bedside manner* [4]. / Единственный недостаток молодёжи – это то, что у них абсолютно нет врачebного такта.

Like a shot – пулей, стремительно [2]: *She was off like a shot* [4]. / Она пулей вылетела оттуда.

From scratch – с нуля, на голом месте, из ничего [2]: *...he would make pizza for us both, from scratch* [4]. / ... он бы приготовил пиццу для нас двоих практически из ничего.

Далее идут разговорные фразеологизмы (7 единиц, 10 %), пословицы (3 единицы, 4 %), жаргонизмы (2 единицы, 3 %), 1 американизм (2 %), 1 юридическая единица (2 %).

Примеры:

as right as rain (разг) – совершенно здоров [2]: *I'll be as right as rain in no time* [4]. / Скоро я буду совершенно здоров.

Over the odds (разг) – чрезмерно, много (оцене) [2]: *I had my travel pass ready but, typically, Raymond didn't possess one, preferring to pay well over the odds...* [4]. / У меня всегда был с собой проездной, но не у Рэймонда, он, видимо, предпочитал переплачивать.

Like attracts/ begets/ draws/ will to like (посл) – свой своего ищет, рыба-крыбакавидитиздалека [2]: *All the studies show that people tend to take a partner who is roughly as attractive as they are; like attracts like, that is the norm* [4]. / Все исследования говорят о том, что людям свойственно находить партнёра, похожего на них самих; свой своего ищет, это нормально.

On the arm (жарг) – бесплатно, на дармовщинку [2]: *What would it be like in future, going to events like this, on the arm of the musician?* [4]. / Как же это будет – посещать мероприятия за счёт музыканта?

To think on one's feet (амер) – быстроображать, реагировать сразу [2]: *I tried to think on my feet, but that's something I've never been good at* [4]. / Я попыталась среагировать быстро, но в этом я никогда не была сильна.

To bear witness/ testimony (юр) – давать показания, подтверждать, свидетельствовать [2]: *You never know if you'll be bearing witness as a new star emerges...* [4]. / Никогда не угадаешь, когда появится новая звезда.

Здесь мы видим аналогичные результаты: в романе преобладают нейтральные фразеологические единицы, на втором месте по частотности стоят разговорные обороты. Это также можно объяснить спецификой жанра и

типом повествования. Это драма с элементами комедии, написанная от первого лица. Но рассказчица образованна, начитанна и обладает незаурядным умом, поэтому в тексте встречаются пословица, жаргонизмы и юридический термин.

Учитывая всё вышесказанное, можно заключить, что указанную выше точку зрения о большом количестве разговорных фразеологизмов в современной литературе можно считать неправомочной. Наше исследование на материале англоязычных произведений показало, что большую часть фразеологического корпуса текстов составляют устойчивые выражения без стилистической окраски. Образность создаётся с помощью их структурно-семантических свойств.

1. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. – Москва: Изд-во Международные отношения, 1972. – 288 с.
2. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва: Рус. яз. Медиа, 2005. – 1210 с.
3. Gaiman, N. *Fragile Things: Short Fictions and Wonders*. William Morrow; First Edition, 2006. P. 400.
4. Honeyman G. *Eleanor Oliphant is Completely Fine*. L.: Harper Collins Publishers, 2017. 392 p.
5. Riggs R. *Miss Peregrine’s Home for Peculiar Children*. Philadelphia: Quirk Books, 2016. 384 p.

Насруллаева Нафиса Зафаровна

Доктор филологических наук, профессор

Самаркандского государственного института иностранных языков,

Самарканд, Республика Узбекистан

Фразеологические единицы религиозного происхождения

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию английских и узбекских фразеологических единиц религиозного происхождения. Отдельное внимание уделено семантическим особенностям таких языковых единиц. Теоретическое содержание статьи подтверждается примерами.

Ключевые слова: фразеологическая единица, семантика, национально-культурная специфика, религия, происхождение

Nasrullayeva Nafisa Zafarovna, Dr. of Philology, Professor, Samarkand State Institute of Foreign Languages, Samarkand, Samarkand, Republic of Uzbekistan

Phraseological units of religious origin

Abstract. The present article is devoted to investigation of English and Uzbek phraseological units of religious origin. Special attention is paid to semantic peculiarities of such language units. Theoretical content of the article is approved by examples.

Keywords: phraseological unit, semantics, national-cultural specifics, religion, origin

История особенно четко выявляется во фразеологических оборотах с именем собственным. Наиболее отчетливо историю можно проследить на примере фразеологизмов с компонентом «имя собственное» [2, с. 191]. В английском языке фразеологические единицы с именем собственным составляют около 2 % от общего количества [4, с. 81]. Имена собственные в структуре фразеологизмов – это важный источник информации, позволяющий проникнуть в тайную сокровищницу изучаемого языка.

Собственное имя или оним – слово (словосочетание), служащее для выделения именуемого объекта из ряда подобных. В отличие от обычных слов, имена собственные относятся к лексике, не требующей перевода.

Существуют различные классификации фразеологизмов с компонентом «имя собственное»: по гендерному признаку (И. В. Зыковой), по семантическим особенностям (А. Ф. Артемовой, О. А. Леонович). Согласно классификации, составленной А. Ф. Артемовой и О. А. Леонович, выделяются 4 семантические группы фразеологизмов: 1) ФЕ с компонентом «имя собственное» библейского происхождения; 2) ФЕ с компонентом «имя собственное» мифологического происхождения; 3) ФЕ с компонентом «имя собственное», связанное с географией, историей, литературой и бытом англичан; 4) ФЕ с компонентом «имя собственное» американского происхождения [1, с. 73].

На основе данной классификации будет раскрыта этимологическая и национально-культурная специфика английских гендерно маркированных фразеологических единиц не только с именами собственными, но и именами нарицательными.

К этой группе относятся библейские имена. Библейские имена собственные встречаются во многих языках мира, носители которых связаны с христианской верой. Английский язык не является исключением. Он, в отличие от других языков мира, испытал на себе значительное влияние Библии [1, с. 73]. Библейские выражения и фразы обогатили английскую фразеологию. Библейских фразеологических единиц в английской фразеологии достаточно много. Приведем в примеры самые популярные из них:

a doubting Thomas – Фома неверующий, человек, которого трудно заставить поверить чему-либо, скептик [3, с. 263];

the brand (mark) of Cain – Каинова печать;

the curse of Cain – проклятие Каина;

Job's comforter – горе-утешитель, утешитель, который лишь усугубляет чье-либо горе;

Judas kiss – “поцелуй Иуды”, т. е. предательский поцелуй [3, с. 516];

Jacob's ladder – лестница Иакова, крутая лестница, веревочная лестница [3, с. 523];

a man of blood – человек, проливший чью-либо кровь [3, с. 586];

as poor as Job – беден как Иов, нищий человек [3, с. 713];

the daughter of Jezebel – преступная, наглая женщина [3, с. 230];

the daughter of the horse-leech – ненасытная вымогательница, кровопийца;

a man of Belial – безнравственный человек [3, с. 586];

have itching ears – быть любителем новостей, сплетен [3, с. 273];

a bull of Bashan – «васанский бык», человек с громовым голосом;

Benjamin's mess – львиная доля, самая большая порция [3, с. 611].

Особенность фразеологизмов библейского происхождения заключается в том, что исходные формы многих из них устанавливаются по тексту Библии [4, с. 82]: *Job's post* – человек, приносящий дурные новости; *hishornis exalted* – он горд и счастлив; *be gathered to one's fathers* – отправиться к праотцам, скончаться; *can the leopard change his spot?* – горбатого могила исправит [3, с. 543].

Узбекское выражение *бандаси гофил* (или *гофил банда*) – раб божий, не знающий что будет с ним завтра, несведущий, неосведомлённый, регистрируется в лексикографическом источнике с пометой рел. – религиозный [5, с. 28].

В характеристике добра и зла популярными являются противоположные по смыслу библейские выражения *The Father of Lights* – Создатель света, Бог [3, с. 314]; *the father of lies* – “отец лжи”, сатана; *guardian angel* – добрый гений, ангел-хранитель и *fallen angel* – падший ангел, дьявол [3, с. 41]:

“And how is your trouble getting along at all?” Mrs. Moran said. “You must be a worry to your guardian angel”. “I'm my own guardian angel” (F. Hardy, “Power without Glory”, p. 29).

John West was the devil himself and his mob the fallen angels (F. Hardy, “Power without Glory”, p. 54).

Библейское выражение *the king of terrors* обозначает «смерть» [3, с. 516]. Основная масса библейских фразеологических выражений возникла на базе сходства поведения: *David and Jonathan* – Давид и Ионафан, неразлучные друзья (Ионафан, который был сыном царя Саула и другом Давида, будущего царя Израиля, много раз укрывал Давида от гнева своего отца, боявшегося, что тот займёт его престол); *cleanhands* – «чистые руки», невиновность, честность. На основе последнего примера возникла поговорка *a clean hand wants no washing* – честному человеку не нужно оправдываться.

Библейские сравнительные обороты могут выражать самые разнообразные оценки и явления: *Jonah's (или prophet's) gourd* – быстро расцветающее и быстро увядающее; *the Fall of Man* – грехопадение; *proud as Lucifer* – гордый как Люцифер; *as old as Methuselah* – древний, старый как Мафусаил (согласно Библии, Мафусаил – дедушка Ноя, который прожил 969 лет). Узбекским аналогом к последнему примеру служит ФЕ *алмисоқдан қолган* (или *доқиюнусдан қолган*) – давнишний, древний, старинный, при царе Горохе [5, с. 18].

Библейские имена прародителей человечества используются в выражении *when Adam delved and Eve span who was then a gentleman* – когда Адам пахал и пряла Ева, где родословное стояло древо? Это выражение было лозунгом крестьянской войны 1381 г. В современном языке употребляется с иронией и говорится человеку, хвастающемуся своим аристократическим происхождением.

Образность в подобных выражениях возникает благодаря тому, что библейское имя собственное становится неким символом, олицетворяющим те качества, которые обозначаются другим компонентом данного фразеологического выражения.

1. Артемова, А. Ф. Имена собственные в составе фразеологических единиц / А. Ф. Артемова, О. А. Леонович // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 73–78.
2. Болдырева, М. В. Использование фразеологизмов с компонентом «имя собственное» в современном английском языке / М. В. Болдырева // Ломоносов-2013: материалы XX междунар. молодежной конф. Секция «Иностранные языки и регионоведение». – URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2166/57850_cb04.pdf.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь: в 2 кн. / А. В. Кунин. – Изд. 3-е, испр. – Москва: СЭ, 1967. – Т. 1. – 738 с.; Т. 2. – 739–1264 с.
4. Кучешева, И. Л. Лексико-семантический анализ имен собственных в составе английских и русских фразеологических единиц: лингвокультурологический

- подход / И. Л. Кучешева // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 81–84.
5. Садыкова, М. Краткий узбекско-русский фразеологический словарь / М. Садыкова. – Ташкент: Главная редакция Узбекской Энциклопедии, 1989. – 336 с. (УРФС).

Нестеров Анатолий Павлович

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

О понятийно-семантическом соответствии заимствованных лексических единиц (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке)

Аннотация. В статье на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке представлена сравнительная семантическая характеристика заимствованной лексики в заимствующем языке и языке-источнике.

Ключевые слова: заимствование, семантическое соответствие, значение

Nesterov Anatoly Pavlovich, Candidate of Philological sciences, Associate Professor of the foreign languages chair, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Borrowed lexical units notional-semantic relevance (on the materials of XV century Italian borrowings in French)

Abstract. The article presents comparative semantic characteristic of the borrowed vocabulary in the borrowing language and the source language on the material of Italian borrowings of the XV century in French.

Keywords: borrowing, semantic correspondence, meaning

На материале итальянских заимствований XV в. во французском языке (на этапе вхождения в заимствующий язык) нами были исследованы значения лексических заимствований и их прототипов с точки зрения их **универсальных** характеристик. В ходе исследования были выявлены, в том числе, определенные особенности значений заимствованных лексических единиц (далее – ЛЕ) с учетом понятийно-семантического соответствия этих единиц и их прототипов.

Охарактеризуем **понятийно-семантическое соответствие** заимствованных ЛЕ и их прототипов [описание данной семантической характеристики см.: 2; 4]. Между значениями 51 заимствованного лексико-

семантического варианта (далее – ЛСВ) и их прототипов (или 52,1 % от общего числа) существует однопонятийное омосемическое соответствие, в том числе между значениями 40 заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 40,8 %) – при совпадении гиперсем: фр. *accort, alarguer, arquebuse, banque, bastonnade, cadence* ‘падение’, *cagne, calme* ‘штилевое, спокойное (о море)’, *canaille* ‘чернь, простонародье’, *caresser, cavalier, civette, courtisan, dessiner, discourtois, discourtoisie, dispos, dôme, escorte, estradiot, faciliter, illustrissime, infanterie, intriguer, janissaire, lustre, partisan, plastron, preste*, 2 ЛСВ *race, raiponce, révolte, révolter, se révolter, saccager, trafiquer, turquin, volte* ‘раз’, *zéro* и между значениями 11 заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 11,3%) – при несовпадении гиперсем: фр. *bravade, cadence* ‘размер, ритм, такт’, *calmer, camerlingue, camp, caviar, esplanade, estrapade, estropier*, 2 ЛСВ *marquisat*. Значения 30 заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 30,6%) имеют между собой парасемическое однопонятийное соответствие: фр. *banqueroute, bastion, becarre, botte, burin, calme* ‘(мор.) штиль’, *campeger, canaille* ‘сброд’, *câpre, carpion, chiffre, cimenterre, citadelle, darse, douane, esquif, estrade, galéasse, grip, mortadelle, mourre, palandre, panache, pertuisane, poste, ravelin*, 2 ЛСВ *tuf, violon, volte*. Следовательно, всего однопонятийным соответствием между собой обладают значения 81 пары заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 82,7 %).

Разнопонятийное соответствие свойственно значениям 17 пар заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 17,3 %). Из них значения 15 заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 15,3 %) имеют соответствие близким понятиям (фр. *argousin, ballotte, banderolle, caisson, cuirassine, escadron, escalade, estafier, fantasque, fracas, fracasser, frasque, médaille, nouvelle, raquefic*) и 2 заимствованных ЛСВ и их прототипов (или 2,0 %) – парасемическое соответствие сходным понятиям (фр. *escadre, soubreveste*). Тем самым, значениям всех заимствованных ЛЕ и их прототипов присуще большее или меньшее сходство их содержаний [полную семантическую характеристику указанных выше ЛЕ см.: 4].

Таким образом, в основном между значениями итальянских лексических заимствований во французском языке и их прототипов существует однопонятийное соответствие (большой частью омосемическое). Разнопонятийное соответствие, которое встречается нечасто, в подавляющем большинстве случаев проявляло себя в виде соответствия близким понятиям (соответствие сходным понятиям встречается чрезвычайно редко, и со-

всем не встречается соответствие несходным понятиям). Из этого следует, что с понятийной точки зрения между значениями заимствованных ЛЕ и их итальянских прототипов наблюдается исключительно большое сходство. Иначе дело обстоит с семантической точки зрения, поскольку между собой различаются содержания значений около половины французских ЛЕ и их прототипов, при этом около трети несовпадений содержаний дополняются несовпадением понятий, тем самым, в плане содержания заимствованным оказывается не то, что заимствовалось. Однако такое несходство не является абсолютным, большая или меньшая общность их содержаний присуща в то же время значениям всех заимствованных ЛЕ и их итальянских прототипов.

Указанные выше особенности заимствованных ЛЕ, как и уже отмечавшееся нами изменение в заимствующем языке универсальных характеристик их значений [см.: 3], указывают на специфику межъязыкового (в нашем случае, в пределах родственных языков) лексико-семантического варьирования, имеющего в своей основе заимствование лексических единиц.

Заимствованные ЛЕ обычно имеют неординарные универсальные семантические характеристики своих значений, что указывает на их семантическую нестандартность. В плане семантических универсалий они в значительной своей части не обнаруживают тождественности по отношению к своим прототипам. Тем самым, зачастую не наблюдается не только идентичности содержания в целом заимствованных ЛЕ и их прототипов в языке-источнике, но очень часто отсутствует и идентичность тех элементов содержания, которые обычно именуют значениями.

Это подводит к выводу о немеханическом, не стандартизованном с содержательной точки зрения характере процесса заимствования лексических единиц, в котором активная роль принадлежит не только сознанию в целом, но и языковому сознанию в том числе. Это наводит также на мысль об индивидуальности, специфичности, неповторимости лексико-семантической системы каждого языка, которая выражается не только в своеобразии каждой лексико-семантической системы, как с количественной, так и с качественной точки зрения, но и в том, что качественная дифференциация оказывается более глубокой, чем это, возможно, представляется на первый взгляд. Думается, в отношении членов разных лексико-семантических систем, даже лексико-семантических систем родственных

языков, можно с большой долей вероятности сказать: нет полных совпадений, есть только аналогии (противоположную точку зрения мы находим, например, у Е. Г. Которовой [1]).

1. Которова, Е. Г. Межъязыковая эквивалентность в лексической семантике. Сопоставительное исследование русского и немецкого языков / Е. Г. Которова. – Frankfurt-am-Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: PeterLang, 1998. – 297 с.
2. Нестеров, А. П. К вопросу о понятийно-денотативной соотнесенности значения лексической единицы (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) / А. П. Нестеров // Тринадцатый Славянский научный сбор «Урал. Православие. Культура». Кирилло-Мефодиевская традиция в культуре России: история в современности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2015. – С. 171–176.
3. Нестеров, А. П. Несовпадение и неординарность универсальных характеристик значений лексических заимствований и их прототипов (на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке) / А. П. Нестеров // Язык и культура: ежегодный альманах / Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск: ЧГИК, 2019. – С. 22–26.
4. Нестеров, А. П. Проблема значения лексических заимствований и их прототипов: на материале итальянских заимствований XV в. во французском языке: дис. ... канд. филол. наук / А. П. Нестеров. – Челябинск, 2002. – 405 с.

Охрицкая Надежда Михайловна

Доцент кафедры романо-германских языков и МКК, кандидат филологических наук,
Челябинский государственный университет, Челябинск

Основные способы словообразования в испанском языке

Аннотация. В современной лингвистике язык рассматривается как сложная динамическая система, которая находится в постоянном движении и совершенствуется. Язык развивается, появляются новые слова и значения. Важнейшим источником пополнения лексического запаса испанского языка является словообразование. Испанские грамматисты выделяют несколько приемов появления новых лексических единиц. К самым продуктивным способам относятся: деривация, именное и глагольное суффиксальное словопроизводство, префиксация и словосложение.

Ключевые слова: словообразование, деривация, суффиксация, префиксация, словосложение, испанский язык

Okhritskaya Nadezhda Mikhailovna, Associate Professor of the Roman-German languages and Inter-Cultural Communications Chair, candidate of philological sciences, Chelyabinsk State University

Word building general ways in Spanish

Abstract. In modern linguistics, language is considered as a complex dynamic system, which is in constant motion and is being improved. Language develops, new words and meanings appear. The most important source of replenishment of the vocabulary of the Spanish language is word formation. Spanish grammarians distinguish several methods for the emergence of new lexical units. The most productive methods include: derivation, nominal and verbal suffix word production, pre-fixation and word composition.

Keywords: word formation, derivation, suffixation, pre-fixation, word composition, Spanish

Лексика испанского языка широко отражает общественную жизнь народа, его духовную и материальную культуру, и поэтому находится в состоянии постоянного изменения. Наиболее заметные и ощутимые трансформации претерпевает словарный состав языка, в котором осуществляется его пополнение и процесс создания новых лексических единиц.

Новые слова и новые значения появляются в тот момент, когда зарождается необходимость называть новые предметы, характеризовать их и выражать отношение к уже существующим вещам. Одним из важнейших источников пополнения лексического запаса испанского языка является словообразование (формирование новых слов путем соединения друг с другом корневых и аффиксальных морфем) [3, с. 468]. Именно в способе образования слов скрыт менталитет, характер испанской нации и ее основные отличия от других культур.

Испанские грамматисты выделяют несколько приемов появления новых лексических единиц. Одним из распространенных методов формирования испанских слов является деривация. Согласно определению, данному в лингвистическом энциклопедическом словаре, деривация – это «процесс создания одних языковых элементов (дериватов) на базе других, принимаемых за исходные» [2, с. 129].

Лексические единицы создаются от одной производящей основы с помощью суффиксов и префиксов. Суффиксальный способ словообразования осуществляется путем прибавления к производящей основе суффикса. Этот прием считается одним из самых применяемых способов словообразования в системе испанского языка. Присоединения суффиксов к основе происходит двумя возможными способами. В первом случае, конечная буква основы производящей леммы не изменяется, если основа слова заканчивается на согласную или гласную. При этом суффикс начинается с противоположного звука. Например, к существительному *hombre* (человек), которое оканчивается на гласную *e*, добавляется суффикс мужского

рода с уменьшительно-ласкательным значением *-cillo*, начинающийся с согласной буквы (*hombrecillo* – человек).

Во втором случае, конечная гласная основы выпадает, если основа слова заканчивается на гласную и суффикс также начинается с гласной: присоединяя суффикс *-ada*, у существительного *hombre* выпадает конечная гласная *e* (*hombrada* – мужество). Если суффикс начинается с согласной буквы, то с основой слова не происходят никаких изменений (сущ. *corazón* и суффикс *-cito* → *corazoncito*) или конечная согласная выпадает (гл. *contar* и суффикс *-duría* → *contaduría*).

В испанской системе языка суффиксальное словопроизводство лингвисты делят на два типа: именное и глагольное.

С помощью именного словообразования формируются существительные и прилагательные. Суффиксы, которые используются для именного образования испанских слов, весьма различны и их значимость многообразна. Чаще всего за основу берутся существительные, глаголы и прилагательные.

В испанском языке суффиксы *-ito*, *-cito*, *-ecito*, *-ecesito*, *-illo*, *-cillo*, *-ecillo*, *-uelo*, *-zuelo*, *-ezuelo*, *-ecezuelo*, *-ico*, *-cico*, *-ecico*, *-ececico* обычно присоединяется к основе существительного с целью образования значения «уменьшительность» (*pieza* «кусок» – *piececito* «маленький кусочек»). Для того чтобы придать значение увеличительности, к существительному прибавляются суффиксы *-on*, *-azo*, *-acho*, *-ote* (*perra* «собака» – *perrazo* «большая собака»). Кроме того, с существительными сочетаются суффиксы *-ado* (a), *-edo* (a), *-io*, *-aje*, *-al*, *-ar* (*maíz* «кукуруза» – *maízal* «кукурузное поле») и *-ario* (a), *-ista*, *-izo* (*biblioteca* «библиотека» – *bibliotecaria* «библиотекарь») для образования также существительных, в первом случае в значении «собираемость», во втором – «занятие, должность, профессия, принадлежность к какой-либо организации».

С целью создания значения «действие и результат» для формирования существительных за основу берутся испанские глаголы, к которым присоединяются суффиксы *-miento*, *-aje*, *-ijo*, *-azgo*, *-anza*, *-cion*, *-dura* (*mover* «двигаться» – *movimiento* «движение»). Основы глаголов также участвуют для образования прилагательных в значении «качества, связанного с продолжительностью какого-либо действия» с суффиксами *-bundo* (a), *-dog*(a) (*meditar* «размышлять» – *meditabunda* «размышляющая») и в значении «состояния, качества, связанного с действием» с суффиксами *-able* (*-ibie*) (*habitar* «обитать» – *habitable* «обитаемый»).

Основы прилагательных в испанском языке сочетаются с суффиксами -dad (-edad, -idad), -ía в значении «качества, свойства, состояния» (*cómodo* «удобный» – *comodidad* «удобство») и в значении «абстрактных (отвлеченных) понятий» с суффиксами -ez, -eza, -icia, -itud, -ión (-sión, -ción), -uga (*amarillo* «желтый» – *amarillez* «желтизна»), образуя при этом существительные. Суффиксы -usco (a), -uzco (a) примыкают к основе прилагательного с целью формирования прилагательных со значением «уничтожительность» (*blanco* «белый» – *blancuzco* «белобрый»).

В испанском языке глагольное словопроизводство менее продуктивно, чем именное. Суффиксы присоединяются к основам существительных, прилагательных, местоимений и глаголов.

При глагольном словообразовании важно учитывать не только суффиксы, но и инфинитивные окончания, которых всего три: -ar (I спряжение), -er (II спряжение), -ir (III спряжение). При описании глагольного образования слов используется термин «формант», под которым понимается аффикс, состоящий из окончания и суффикса. Данный элемент иногда может отсутствовать.

Продуктивными являются форманты -ar (*diplomar* – выдавать диплом), -ear (*blanquear* – белеть), -uar (*efectuar* – осуществлять), -ificar (*tonificar* – укреплять), -izar (*normalizar* – нормировать), образующие глаголы первого спряжения, и формант -ecer (*oscurecer* – темнеть) для производства глаголов второго спряжения. Формирование глаголов третьего спряжения не характерно для современной испанской речи [1, с. 282].

Префиксация представляет собой очень древний, но продуктивный в настоящее время способ словообразования в испанском языке. Под префиксом (*prefijo*) принято понимать словообразовательную частицу, которая предшествует корню и влияет на значение слова.

Одни и те же испанские приставки обслуживают различные части речи. Например, префикс a- может сочетаться с глаголом *prefijo + verbo* (*a-clamar*), с наречием *prefijo + adverbio* (*a-fuera*), с прилагательным *prefijo + adjetivo* (*a-temporal*) [4].

Все префиксы в испанском языке делятся на две большие группы. Приставки *ante-*, *con-*, *en-*, *sin-*, *sobre-* и другие являются исконными, в то время как *ab-*, *infra-*, *ultra-* и множество других заимствованы из латинского и *hemi-*, *seudo*, *hiper-*, *peri-* и т.д. из греческого языков.

Семантическая сущность префикса заключается в придании слову определенного признака (удаления, отрицательности, древности, усиления и т. д.). Принимая во внимание семантическую точку зрения, выделяют, например, префиксы отрицательного значения. Приставка *de-* имеет несколько отрицательных характеристик, из которых основными являются: отрицание чего-либо, отсутствие каких-либо качеств, противодействие. С его помощью в испанском языке появились такие слова: *de-gradar* «унижать», *de-mérito* – недостаток, *de-moleдор* – разрушающий, *de-former* – деформировать и т. д. Другой не менее продуктивный для испанского языка отрицательный префикс *in-*. Его основное значение «отрицание, ограничение, лишение чего-либо»: *in-comodidad* – неудобство, *in-capaz* – неспособный.

Следующая группа приставок – это префиксы со значением времени и порядка действий. К ним относятся, например, префиксы *pre-* и *pos-* (*post-*). В испанском языке приставка *pre-* служит для передачи идеи предшествования, преимущества и превосходства. Например, *pre-sentimiento* – предчувствие. Префикс *pos-*, напротив, означает «положение в пространстве или во времени после чего-либо»: *pos-poner* – перенести на более поздний срок.

Другая группа испанских префиксов – это приставки со значением места: *inter-*, *tras-*, *sub-*, *ex-*, *ad-* и многие другие. Например, префикс *inter-* обозначает «положение между чем-либо» (*inter-calar* – вставлять, добавлять между чем-либо); префикс *tras-* означает «положение позади чего-либо» (*tras-corral* – задний двор); префикс *sub-* имеет значения «под» (*sub-terráneo* – подземный); префикс *ex-* означает «вне», «за пределами» (*ex-carcelar* – выпускать на свободу из тюрьмы); префикс *ad-* обозначает «при», «приближение, присоединение» (*ad-herencia* – примыкание) [5].

Испанские грамматисты выделяют также, так называемые «количественные префиксы», передающие значение единственности или множественности: *mono-* (*mono-plaza* – одноместный), *multi-* (*multi-tarea* – многозадачность), *pluri-* (*pluri-empleado* – многостаночник).

Кроме того, существует группа приставок различающиеся по степени градации и масштабу действия: *archi-* «идея превосходства, преимущества» (*archi-conocido* – известный всем), *hiper-* «идея увеличения» (*hiper-activo* – гиперактивный), *sobre-* «избыток, излишек» (*sobre-cargar* – излишне нагружать).

Префикс *ge-* по своему словообразовательному значению отличается от всех рассмотренных приставок. Он активен в обозначении повторяемости, многократности, возобновления действия. Например, *interpretar* (осмысливать) – *re-interpretar* (переосмысливать).

В словообразовательной системе испанского языка весьма важное место занимает способ словосложения, в котором принимают участия различные части речи. Под словосложением понимается способ словопроизводства, при котором два или полных слова образуют одну сложную лексему.

Существительное может объединяться с существительным: *madre* (мама) и *perla* (жемчуг) → *madreperla* (жемчужница). К прилагательному присоединяется прилагательное: *claro* (светлый) и *oscuro* (темный) → *claroscuro* (светотень). Глаголы соединяются с глаголами: *gana* (получать) и *pierde* (терять) → *ganapierde* (поддача).

В испанском словосложении возможно также сочетание разных частей речи между собой, например, существительное сливается с прилагательным: *vino* (вино) и *agre* (терпкий) → *vinagre* (уксус). На первом месте может выступать прилагательное, а потом само существительное: *salvo* (пропущенный) и *conducto* (канал) → *salvoconducto* (пропуск). Кроме того, в речи встречаются случаи, когда существительное также прибавляется к глаголу: *limpia* (чистить) и *botas* (ботинки) → *limpiabotas* (чистильщик). К местоимению может присоединяться глагол: *cual* (какой) и *quiera* (хотеть) → *cualquiera* (всякий). Наречие сочетается с прилагательным: *mal* (плохо) и *contento* (довольный) → *malcontento* (недовольный).

Соединение основ испанских языковых единиц осуществляется несколькими способами. Формируя сложное сочетание, лексемы могут не изменяться, например, прилагательные *sordo* (глухой) и *mudo* (немой) образуют сложное слово *sordomudo* (глухонемой) без трансформаций. Если второй компонент начинается с гласной, то первое слово теряет конечную гласную: *tela* (ткань) и *araña* (паук) → *telaraña* (паутина). В некоторых случаях если первая основа оканчивается на гласную и второй компонент начинается с согласной, то последняя буква первого слова заменяется на *i*, например, *verde* (зеленый) и *negro* (черный) → *verdinegro* (темно-зеленый).

Помимо основных типов словопроизводства (суффиксация, префиксация, словосложение) в испанском языке существуют другие формы образования слов. Например, в научно-технической терминологии испанского

языка часто используется особый вид словосложения, где существительное употребляется с существительным и обозначает один термин: *año luz* (световой год), *tren correo* (почтовый поезд). Кроме того, в речи функционируют сложные слова, которые могут состоять из трех глаголов, союза и местоимения: *corre* (бежать), *ve* (видеть), *у* (и) (союз «и»), *di* (говорить) и *le* (ему) → *correveidile* (сплетник).

Необходимо отметить, что испанское словообразование довольно многообразно. В языке достаточно часто применяется смешанная аффиксация (словообразование с помощью префиксов и суффиксов одновременно), конверсия (переход слова из одной части речи в другую), семантическое словопроизводство (первая лексическая единица возникает благодаря изменению значения слова), аббревиация (образование слов на основе различных видов сокращений простого или сложного слова, а также сложносокращенных слов).

Испанский язык обладает сложной и разнообразной системой словообразовательных средств. Новые лексические единицы создаются при помощи типов всех уровней языка – фонетического, морфемного, лексико-семантического и синтаксического. Иногда используется несколько различных способов одновременно.

1. Виноградов, В. С. Грамматика испанского языка: Практический курс: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. С. Виноградов. – 6-е изд. – Москва: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2003.
2. Кубрякова, Е. С. Деривация. Лингвистический энциклопедический словарь / Е. С. Кубрякова. – Москва, 2002.
3. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Изд-е 2-е. – Москва: Просвещение, 1976.
4. Gómez Torrego, Leonardo Gramática didáctica del español. – São Paulo: Edições SM, 2005, 542 páginas.
5. Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis. Fonética y fonología. Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española. Barcelona (España), 2009, 6741 páginas.

Порошина Татьяна Ивановна

Старший преподаватель, аспирант,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Метафоры в традиционной, концептуальной и когнитивной теории

Аннотация. В статье раскрывается понятие метафоры с позиций традиционной, концептуальной и когнитивной теорий. Обозначаются различия между метафорой, образом и символом. Определяются основные функции, выполняемые метафорой в языке. Метафора в данной работе рассматривается не только как художественное средство, но как средство обработки и осмысления новых реалий.

Ключевые слова: метафора, когнитивная теория, концепт, образ, символ, область-мишень, область-источник

Poroshina Tatiana Ivanovna, Post-graduate student, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Metaphors in traditional, conceptual and cognitive theory

Abstract. The article covers notion of metaphors through traditional, conceptual and cognitive theories. The differences between a metaphor, an image and a symbol are defined. Metaphor here is rendered not only as some artistic means, but also as a means for treatment and comprehension of new realities.

Keywords: metaphor, cognitive theory, concept, image, symbol, source, target

Метафора – понятие многогранное и неоднозначное, являющееся объектом исследования целого ряда дисциплин: философии, психологии, социобиологии, литературоведения, гносеологии, стилистики, лексикографии и т.д. Тайна метафоры привлекала к себе крупнейших мыслителей: Аристотеля, Руссо, Кассирера, Ортега-и-Гассета и многих других. О метафоре написано множество работ. О ней высказывались не только ученые, но и сами ее творцы – писатели, художники, поэты, кинематографисты [3, с. 23]. Люди искусства обращались к метафоре, так как «Метафора есть творчество, творчество – это метафора. Ибо всё, что подтекстно-метафорично, всё, что лишено подтекста – банально, а значит не творчество» [5, с. 69].

Термин «метафора» и его первое определение принадлежат Аристотелю: «Переносное слово (*metaphora*) – это несвойственное имя, перенесенное с рода на вид, или с вида на род, или по аналогии» [1, с. 699].

В лингвистическом энциклопедическом словаре метафора определяется как «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименование другого класса объектов, аналогично данному в каком-либо отношении [8].

В некоторых источниках [4 и 7] метафора понимается расширительно. Под это понятие подводятся практически все тропы, выделяемые в традиционной риторике, а не только метафоры в узком смысле этого термина. В когнитивной семантике метафора трактуется как перенос когнитивной структуры, прототипически связанной с некоторым языковым выражением, из той содержательной области, к которой она исконно принадлежит, в другую область. При метафоре происходит проекция одной концептуальной области на другую, своего рода экспансия концептов области-источника, в результате которой происходит захват и освоение новой области, а именно, области цели. Данное обстоятельство обеспечивает реализацию главных функций метафоры в дискурсе: функцию обработки и осмысления новых реалий (эвристическую, конструктивную) и функцию отхода от стереотипов (деконструктивную).

Согласно Н. Д. Арутюновой, метафора – это «транспозиция идентифицирующей (дескриптивной и семантически диффузной) лексики, предназначенной для указания на предмет речи, в сферу предикатов, предназначенных для указания на его признаки и свойства» [3, с. 19]. Как правило, метафора рассматривается как поэтическое и риторическое выразительное средство, принадлежащее, скорее высокому стилю, а не обыденному. Согласно указанному выше, люди могут обойтись без метафор в большинстве случаев. Однако мы придерживаемся позиции Дж. Лакоффа, который утверждает, что метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но в мышлении и действии. Наша «обыденная система, в рамках которой мы действуем, по сути своей, метафорична» [6, с.47]. В своих работах Лакофф подвергает критике классическую теорию метафоры, поскольку она рассматривает метафору как явление языка, а не мысли.

Метафора – один из основных приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений. Она выполняет когнитивную, номинативную, ху-

дожественную и смыслообразующую функции. Из тезиса о внедренности метафоры в мышление была выведена новая оценка её познавательной функции. Также метафора выполняет моделирующую функцию: она не просто формирует представление об объекте: метафора не только формирует представление об объекте, но и предопределяет стиль мышления о нем. Метафора сближает объекты, принадлежащие разным классам. Её сущность определяется как категориальный сдвиг. Метафора отвергает принадлежность объекта к тому классу, в который он входит, и включает в категорию, в которую он не может быть внесен на рациональном основании. Сопоставляя объекты, метафора их противопоставляет. Противопоставляемый термин, в силу его очевидности, обычно исключается из метафоры. Суть поэтической метафоры часто видят в сближении очень далеких классов.

Метафору можно охарактеризовать как утверждение сравнения, в котором что-то упущено. В словаре Уэбстера [11, с. 148] сказано, что «метафору можно рассматривать как сжатое уподобление: в ней подразумевается».

В когнитивной лингвистике метафора видится как ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа.

Говоря о метафоре, очень важно развести понятия метафора, образ и символ. В основе метафоры лежит образ. Образ является источником семиотических понятий, «структура которых создается взаимодействием принципиально разных планов – плана выражения (означающего) и плана содержания (означаемого)» [3, с. 22]. Однако иногда метафора и символ используются как синонимы. Концепты метафоры и символа, действительно, пересекаются, но с точки зрения своего положения в иерархии семиотических концептов, метафора и символ не могут быть отождествлены.

Метафора и символ не инструментальны, как не инструментален и образ. По мнению А.Ф. Лосева, образ «наглядно и непосредственно видим» [9, с.64]. Ричардс считает, что образ «отражение или воскрешение какого-либо чувственного восприятия» [10, с. 49]. Отправляясь от образа, метафора и символ «ведут» его в разных направлениях. В основе метафоры лежит категориальный сдвиг, заглушающий её образность. Также этому способствует предикатная позиция, которая делает акцент не на семантику, а на референтность. В символе, где не характерно употребление в предик-

кате, напротив, не составляет труда стабилизировать форму. Метафора сохраняет целостность образа, тогда как распад образа на символические элементы, дает возможность его прочтения.

И образ, и метафора, и символ объединены идеей наглядного представления об объекте. Однако между ними существуют глубокие различия. В образе три составляющих (значение, форма, связь) создают нерасчлененное единство. Метафора сделала шаг к формированию смысла (означаемого) [2, с.72]. Образ психологичен, метафора семантична, символ функционален [2, с.84].

Среди множества теорий одной из самых современных является когнитивная теория метафоры. Также ее называют «концептуальная теория метафоры» [7]. В концептуальной теории метафоры (далее ТКМ) метафора рассматривается как когнитивная операция над понятиями. ТКМ видит в метафоре средство концептуализации, позволяющее смыслить ту или иную область действительности в терминах понятийных структур, изначально сложившихся на базе опыта, полученного в других областях. Согласно ТКМ «переносу» подвергается не изолированное имя (с присущим ему прямым номинативным значением), а целостная концептуальная структура (схема, модель, фрейм, сценарий), активируемая некоторым словом (фокусом метафоры) в сознании носителя языка благодаря конвенциональной связи данного слова с концептуальной структурой [7].

Когнитивная теория метафоры очень близка концепциям образных схем М. Джонсона. Джонсон противопоставляет свою концепцию «объективистским» теориям значения. Он не согласен рассматривать концепты как абстракцию, подчиненную четким определениям и логическим формулам. Напротив, он полагает, что абстрактные концепты являются расширением концептов физических, поскольку мы понимаем мир, главным образом, на основании нашего телесного и физического опыта. Родоначальником КТМ является Дж. Лакофф. Согласно Лакоффу понимание предмета буквально, без метафоры, невозможно. По природе метафора является не языковым, а концептуальным явлением (имеется в виду принципиальное для Лакоффа и Джонсона понятие концептов как принципов, организующих человеческое восприятие). Метафора в ТКМ основана, скорее, на соответствиях в нашем опыте, чем на логическом сходстве. «Область-источник» и «область-мишень» не связаны по своему существу.

В качестве иллюстрации мы хотели бы привести следующий пример. Концептуальная метафора «любовь-путешествие» порождает следующие метафорические высказывания.

«Наши отношения никуда не ведут».

«Наши отношения зашли в тупик».

«Мы прошли длинный и трудный жизненный путь».

«Теперь мы не можем повернуть назад».

«Посмотри, как далеко мы зашли».

«Путь к сердцу мужчины лежит через его желудок».

«Жизнь прожить не поле перейти»

«Мы будем идти рука об руку, пока смерть не разлучит нас».

«Любовь вывела их к свету»

Здесь метафору можно понимать как перенос из области-источника («путешествие») в область-мишень («любовь»). В отличие от области-мишени, область-источник конкретен, известен через физический опыт. В нашем случае речь идет о восприятии нами пространства на примере путешествий. Дорога является физической величиной, её параметры можно измерить в конкретных физических единицах (мили, километры, метры), тогда как любовь, которая является здесь областью-мишенью, абстрактна и физические параметры не могут применяться к измерению силы любви без метафоры.

Немаловажно, что, в отличие от классической теории метафоры, ТКМ позволяет выражать метафоры не только через языковые средства. Метафоричными также становятся жесты и культурные обычаи. Таким образом, изучение метафор в когнитивной лингвистике может пролить свет на более широкую тему связи между языком и культурой.

1. Аристотель. Поэтика / пер. М. Л. Гаспарова // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. – Москва: Мысль, – 802 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Образ, метафора, символ в контексте жизни и культуры / Н. Д. Арутюнова // *ResPhilologica*. – Москва, 1980. – С. 71–88.
3. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // *Теория метафоры*. – Москва, 1990. – С. 5–32.
4. Баранов, А. Н. Дескрипторная теория метафоры / А. Н. Баранов. – Москва: Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.
5. Вардзелашвили, Ж. О двоякой сущности метафоры / Ж Вардзелашвили // Санкт-Петербургский государственный университет и Тбилисский государственный университет. Научные труды. Серия: филология. Вып. IV. – Санкт-Петербург; Тбилиси, 2002. – С. 66–77.

6. Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем Теория метафоры / М. Джонсон, Дж. Лакофф. – Москва, 1990.
7. Кобозева, И. М. К формальной репрезентации метафор в рамках когнитивного подхода / И. М. Кобозева // Труды международного семинара Диалог'2002. – Москва, 2002. – С. 85–97.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990.
9. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – Москва: Изд-во политической литературы, 1991. – 517 с.
10. Ричардс, А. А. Философия риторики // Теория метафоры. – Москва, 1990. – С. 44–67.
11. Webster's New World Dictionary of American English/Victoria E. Neufeldt, 1988.

Сорокина Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук,
Челябинский государственный университет, Челябинск

Концептуальная модель в политическом обращении американских политиков

Аннотация. Политическое обращение как жанр политического дискурса, который предполагает публичное выступление государственных деятелей, является важнейшим инструментом политической коммуникации. В рамках политического дискурса концептуальная модель имеет определенную концептуальную структуру, является основой взаимодействия между социальным и индивидуальным.

Ключевые слова: политический дискурс, политическое обращение, концепт, концептуальная модель, концепт

Sorokina Olga Anatolyevna, Candidate of Pedagogical sciences, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

Conceptual model in political appealing of American politicians

Abstract. This article deals with political speech as a genre of political discourse, which involves public speaking of statesmen. It is the most important tool of political communication. Within the framework of political discourse, the conceptual model, which has a certain conceptual structure, is the basis for the interaction between social and individual.

Keywords: political discourse. concept, public speaking, conceptual model

В настоящее время изучением политического дискурса занимаются политологи, психологи, философы, социологи, экономисты, специалисты по теории коммуникации. В последние десятилетия именно эта область знания стала объектом пристального внимания лингвистов. Интерес к изу-

чению политического дискурса привел к появлению нового направления в языкознании – политической лингвистики.

А. П. Чудинов подчеркивает, что главной задачей политической лингвистики «является исследование многообразных взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией и политическим состоянием общества в конкретные исторические периоды» [7].

В. А. Маслова рассматривает политический дискурс, как «вербальную коммуникацию в определенном социально-психологическом контексте, где отправитель и получатель наделяются определенными социальными ролями согласно их участию в политической жизни, которая и является предметом коммуникации» [2]. По мнению Е. И. Шейгал возможны следующие варианты коммуникации между агентами и клиентами в политическом дискурсе: институт ↔ институт, институт ↔ граждане, представитель института ↔ граждане. В широком смысле в качестве клиентов политической дискурса выступает все население, которые стремятся получить услуги политических институтов. В более узком смысле к клиентам политической коммуникации можно отнести избирателей, которые голосуют за конкретную политическую партию или движение, обращающихся к ним с наказом [3].

Более того, политический дискурс в первую очередь зависит не от темы и стиля, а от того, кто говорит, кому, что, в какой ситуации и с какой целью. Иными словами, политический дискурс является собственно политическим, поскольку его функции реализуются непосредственно в ходе политической коммуникации [8]. Каждая языковая личность (в данном случае политик) представляет не себя лично, а определенную организацию, правительство или оппозицию, партию, фракцию. Следовательно, политическая речь как продукт языкового творчества политика рассматривается через призму и как продукт деятельности той партии, которые данный политик представляет, и является, «статусно-ориентированной». Политическая речь, произнесенная оратором, рассматривается с двух сторон, с одной стороны, как процесс непосредственной коммуникации лидера и граждан, с другой стороны, как один из видов социального действия, то есть само политическое действие [6]. Выступление любого политического деятеля – это не просто грамотно построенная и правильно произнесенная речь, во время своего выступления успешный политик умело пользуется комплексом средств таких наук как лингвистика, риторика и психология.

Знание именно этих основ позволяет создать яркий интересный текст, правильно провести подготовку к политической речи, выступить и произвести желаемый эффект на слушателей. Политическую речь с помощью когнитивно – дискурсивного анализа можно интерпретировать по следующим критериям: речевые стратегии говорящего, контекст, языковое пространство, эксплицитность, имплицитность.

По мнению А.П.Чудинова речь политика должна обладать следующими качествами:

- она должна быть понятна всем, и в то же время отдельные ее детали должны уловить только «посвященные»;
- политик должен говорить так, как того требует его статус и ситуация, и в то же время выражать собственную позицию;
- его слова должны быть концентрированным выражением мнения его избирателей, и в то же время выражать его собственную точку зрения, оказывать влияние на политические события [7].

Публичное политическое обращение как жанр политической речи – это документ, призыв, воззвание или устное выступление государственных деятелей, политических или иных организаций, или государственных органов власти, адресованное населению, организациям и лицам по важнейшим вопросам жизни общества и государства. Именно через обращение можно установить тесный контакт с аудиторией. Оно способствует единению того, кто говорит, и тех, кто слушает. Зачастую обращение отражает позитивный настрой говорящего, подчёркивает его умение вести себя на публике, взаимодействовать с ней, привлекать её внимание.

Политические обращения политиков строятся на основании следующих критериев: устность, событийность, временная локализованность, закреплённая форма, перформативный характер. Среди публичных обращений политиков, адресованных обществу, принято выделять ритуальные и информативные жанры. К ритуальным жанрам относятся инаугурационное обращение, юбилейные выступления, традиционные речи политиков. К информативным жанрам относятся беседа, сообщение, событийное сообщение.

В рамках политического дискурса, концептуальные модели служат когнитивной основой самой политики, и, таким образом, соотносят когнитивные политические макроструктуры группового и институционального уровня с микроструктурами, на основе которых строятся обращения инди-

видуальных политических деятелей [1]. Модели формируют когнитивную основу индивидуальных дискурсов и интеракций. Субъекты конструируют модель события или действия, в котором принимают участие другие люди или они сами. Модели служат особой базой данных, с которой соотносится в данном случае политический дискурс, и, таким образом, помогают формировать локальную и глобальную связность. Модели соединяют новую информацию, фрагменты более ранних опытов, более общую, индивидуальную информацию, конкретизацию социально разделяемой информации. Другими словами, модели содержат как индивидуальную, так и социальную информацию и, таким образом, служат как основа взаимодействия между социальным и индивидуальным. Для того чтобы говорящие знали, какую часть информации социальных репрезентаций необходимо включать, например, в политический дискурс, им необходимо иметь дополнительные знания о текущей коммуникативной ситуации, включая знания о предполагаемых убеждениях их собеседников. К тому же, они должны иметь представление о контексте, в рамках которого разворачивается настоящая коммуникативная ситуация. Это необходимо для того, чтобы оценить целесообразность и адекватность своих убеждений в данной ситуации.

Концептуальная модель имеет определенные концептуальные структуры, которые имеют более сложную композицию, которые характеризуются многокомпонентными характеристиками (пропозиция, фрейм, сценарий, гештальт), интегративными характеристиками (категория, матрица) [1], используются для изучения взаимоотношений между политическим дискурсом и политическим знанием.

Мы считаем, что фреймово-слотовая модель является наиболее продуктивной для анализа вербальной репрезентации образа или субъектно-модальной оценки действительности, т.к. через совокупность слотов в рамках конкретного фрейма можно судить о ментальной модели действительности, которая отражает как язык в целом, так и отдельную языковую личность. Моделирование мира в сознании человека происходит с помощью концептов, которые представляют «единицу коллективного знания, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой» [4].

Концепты вступают в разные отношения и образуют систему взаимообусловленных ментальных образов. Каждый язык имеет собственную систему концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации,

поступающий из окружающего мира. Сложный, абстрактный характер концептов обуславливает наличие большого количества разнообразных типологий, учитывающих их природу, содержание, функционирование и т. д. Концепты подразделяются на вербализуемые (устойчивые, имеющие закреплённые за ними языковые средства репрезентации, коммуникативно востребованные) и скрытые (неустойчивые, глубоко личностные, не вербализуемые) [5]. Проблема описания сущности концепта до сих пор остается актуальной для современной лингвистической науки. Через систему концептов образуется картина мира, в которой отражается понимание человеком реальности. Важным является тот факт, что человек живет не столько в мире предметов и вещей, сколько в мире концептов, созданных им для своих интеллектуальных, духовных и социальных потребностей. Анализом проблемного понимания концептов и осмыслением языковой картины мира занимается достаточно молодая отрасль научного знания – когнитивная лингвистика.

Рассмотрим следующую концептуальную модель, вербализованную в политическом обращении президента США Д. Трампа к Конгрессу:

Ядерными концептами данной модели в политическом обращении американского президента являются концепт «DEVELOPMENT» (Развитие) и концепт «FOREIGN POLICY» (Внешняя политика). Исходя из этого, периферийными концептами являются концепт «NATIONAL SECURITY» (Национальная безопасность) и концепт «UNITY» (Единство).

Рассмотрим концепт «DEVELOPMENT» (Развитие), который представлен фреймом «Progress» (Прогресс). Он занимает 70% от всего содержания концепта, так как в представленных слотах наблюдается большое количество лексем, связанных с развитием страны.

Слот 1 «HistoricBreakthrough» (Исторический прорыв).

I stand here ready to work with you to achieve historic breakthroughs for all Americans. – Я стою здесь, с готовностью работать вместе с вами, чтобы достичь исторического прорыва для всех американцев.

Используя подобное обращение, Дональд Трамп показывает свою готовность идти вместе с гражданами вперёд для достижения большого прорыва в истории.

Слот 2 «Amazingqualityoflife» (Качественный уровень жизни).

An amazing quality of life for all of our citizens is within reach. We can make our communities safer, our families stronger, our culture richer, our faith

deeper, and our middle class and more prosperous than ever before. – Мы можем достичь прекрасный уровень жизни для наших граждан. Мы в силах сделать наше общество более безопасным, наши семьи сильнее, нашу культуру богаче, нашу веру глубже, наш средний класс более процветающим, чем когда-либо прежде.

Исходя из данного обращения, президент подчеркивает, заверяет, что реально повысить уровень жизни граждан, обогатить культуру США.

Слот 3 «Co-operative effort» (Совместные усилия).

Together we can break decades of political stalemate. We can bridge all divisions, heal old wounds, build new coalitions, forge new solutions, and unlock the extraordinary promise of America's future. – Вместе мы сможем выйти из десятилетия политического тупика. Мы сможем преодолеть все разногласия, залечить старые раны, строить новые коалиции, создать новые решения и реализовать обещание о невероятном будущем Америки.

В данном обращении важно отметить готовность президента решать старые проблемы и стремиться к будущему вместе.

Слот 4 «Elimination of the epidemic» (Ликвидация эпидемии).

In recent years we have made remarkable progress in the fight against HIV and AIDS. Scientific breakthroughs have brought a once-distant dream within reach. – В последние годы мы добились значительного прогресса в борьбе против ВИЧ и СПИДа. Научные прорывы позволили когда-то несбыточной мечте оказаться в пределах досягаемости.

Нельзя не заметить акцент Дональда Трампа на то, Америка уже добилась определенного результата в борьбе по ликвидации ВИЧ инфекции, и то, что «несбыточная мечта» скоро исполнится.

Концепт «DEVELOPMENT» (Развитие) представлен фреймом «Future» (Будущее).

Слот 5 «Prospect» (Перспектива).

Он занимает 30% от всего содержания концепта, так как в слотах наблюдается меньшее количество лексем, связанных с данным понятием.

Our most exciting journeys still await. Our biggest victories are still to come. We have not yet begun to dream. – Самые захватывающие путешествия нас всё ещё ждут. Наши крупнейшие победы всё еще впереди. Мы еще не начали мечтать.

В данном обращении Трамп рисует картину лучшего будущего для Америки, важно заметить патриотичный настрой, через гордое заявление то, что «мы – Американцы».

Проанализировав фреймы и слоты в концепте «DEVELOPMENT» (Развитие), мы выделили следующие лексемы, представляющие данный концепт:

- achievement;
- historic breakthrough (достижение); amazing quality of life (прекрасный уровень жизни); stronger Families (сильные семьи); rich culture (богатая культура); extra ordinary promise of America's future (невероятное будущее Америки), remarkable progress (значительный прогресс), exciting journeys (захватывающие путешествия); biggest victories (крупнейшие победы);
- bridge all divisions, build new coalitions (построение новых коалиции), proudly declare (гордо заявляю), do the incredible (делать невероятное), conquer the unknown (покорять неизвестно), sight on the brightest star (взгляды устремлены на самую яркую звезду).

Таким образом, концептуальную модель политического обращения Д. Трампа к Конгрессу мы представляем в виде концептов, которые входят в ядромодели и концептов, которые входят в периферию данной модели. Именно те понятия, образы, которые являются ключевыми в обращениях данного политика, на которые политик делает главный акцент в обращении, представляют ядерные концепты данной модели. Каждый язык имеет собственную систему концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающий из окружающего мира.

1. Болдырев, Н. Н. Репрезентация знаний в системе языка / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4. – С. 17–28.
2. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В. А. Маслова. – Москва, 2004. – С. 6–7.
3. Михалева, О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия / О. Л. Михалева. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.
4. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2000. – 30 с.
5. Спиридовский, О. В. Интертекстуальность президентского дискурса в США, Германии и Австрии / О. В. Спиридовский // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – 176 с.
6. Труфанова, И. В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И. В. Труфанова // Филологические науки. – 2001. – № 3. – 85 с.

7. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика. Общие проблемы, метафора: учеб. пособие / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003. – 194 с.
8. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Москва: Гнозис, 2004. – 326 с.

Умаров Абсалом Адилевич

Доктор социологических наук, профессор,
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
Ташкент, Республика Узбекистан

А. П. Чехов и Абдулла Каххар: вопросы адекватного перевода

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния творчества А. П. Чехова на формирование и совершенствование переводческого стиля узбекского писателя Абдуллы Каххара, анализируется его мастерство по созданию адекватного перевода.

Ключевые слова: А. П. Чехов, Абдулла Каххар, влияние, творчество, оригинал, перевод, мастерство, адекватный перевод

Umarov Absalom Adilovich, Dr. of Sociology, Professor, State Institute of Art and Culture of Uzbekistan, Tashkent, Republic of Uzbekistan

A.P. Chekhov and Abdullah Kahhar: adequate translation items

Abstract. The article, based on the study of the influence of A.P. Chekhov's work on the formation and improvement of the translation style of the Uzbek writer Abdullah Kakhkhar, analyzes his skill in creating an adequate translation.

Keywords: A.P. Chekhov, Abdullah Kahhar, influence, creativity, original, translation, skill, adequate translation

Одной из ярких фигур, внесших весомый вклад в теорию и практику художественного перевода, является народный писатель Узбекистана Абдулла Каххар (1907–1963). Его переводы произведений из русской классической и советской литературы, при всей своей жанровой разновидности, занимают особое место в истории узбекского художественного перевода.

Вникая в историю переводов Абдуллы Каххара произведений Чехова, мы уясняем, что, во-первых, узбекский писатель, глубоко изучив литературно-эстетическое наследие русских классиков, во-вторых, после создания им самим своих замечательных рассказов, считающихся ныне не только достижением узбекской художественной прозы, но и вкладом мировую

новеллистику, он принялся по-настоящему за переводы произведений Чехова (от своих же переводов середины 30-х годов он впоследствии либо отказался, либо перевел их полностью заново). Пожалуй, именно это послужило главным фактором успеха его переводов.

В 1960 году Абдулла Каххар в своей статье «Устад» («Учитель») писал: «С той поры как, взяв в руки перо, испрашивал поддержки у русских писателей, я следовал за многими из них, но в стиле никто из них не оказал на меня такого влияния как, учитель Чехов. Если я в стиле достиг совершенства в какой-то степени, то за это я, вне всякого сомнения, преклоняюсь перед устатом (учителем) Антоном Павловичем» [1, с. 280].

Нельзя утверждать, что первое влияние, испытанное узбекским писателем со стороны Чехова, произошло через переводы. Об этом многократно говорил и сам писатель. В 1960 году в своей статье «Благословенные очки» Абдулла Каххар писал: «Двадцать пять лет назад я, не выпуская из рук, прочитал 22 тома его (Чехова. – А. У.) произведений, изданных до революции. И произошло нечто замечательное: уважаемый усдат (учитель) дал мне свои благословенные очки и сказал: «Вот надень их и взгляни на прошлое своего народа». И алфавит искусства рассказа я прочитал в этих благословенных очках» [1, с. 281–282].

Перевод произведений Чехова, конечно же, способствовал в дальнейшем более глубокому усвоению сокровенных тайн чеховского художественного мира. Перевод рассказов русского писателя и их редактирование, продолжавшееся в течение десятилетий, если можно так выразиться, позволило еще более плодотворно использовать те самые «благословенные очки» учителя. В результате писатель смог глубоко вникнуть не только в прошлое своего народа, но и в его настоящее, говоря прямо, надев эти очки, он как оригинальный писатель и как переводчик обрел ещё более сильную зоркость взгляда.

Абдулла Каххара подарил узбекскому читателю в своем переводе всего только 13 рассказов Чехова. В численном отношении цифра эта никого не удивит. Более того, на первый взгляд, можно даже подвергнуть сомнению мысль, что для Абдуллы Каххара эти переводы стали школой мастерства, что он своеобразно преданным служением Чехову оставил в этом отношении благотворный пример. Но известно, что мерилom художественного творчества является не количества, а качество. Когда речь идет о новеллах писателя, главными девизами которого были «краткость – сестра та-

ланта», а «искусство писания есть искусство сокращения», то тут уместно будет привести очень правдивую мысль писателя-современника И. Л. Лентьева (Щеглова) «В одном маленьком рассказе Чехова больше чувствуется Россия, чем во всех романах Боборыкина» [2, с. 117].

Абдулла Каххарв своей статье «От жизненного факта к художественному вымыслу» писал: «Я абсолютно убежден в том, что в отображении того каким должен и не должен быть человек, во много раз полезнее две страницы истинной прозы, раскрывающей глубинные места писательского сердца, чем «гладенькое» произведение, написанное кое-как, средненько, серенькими словами» [1, с. 328].

Верно, при оценке творчества переводчика нельзя слепо использовать критерии, коими измеряются оригинальные произведения писателя, ибо ценность писателя, по меткому выражению Абдуллы Каххара, определяют образы, созданные им люди, вписанные им в домовую книгу литературы. Возможности же проявления творческого духа переводчика ограничены пределами оригинального произведения, которое он переводит. Но подобно тому, как писатель, берущий объектом изображения определенное жизненное событие, может сделать всего только его голую копию, но может также совершить художественное открытие, точно также и переводчик, не выходя за пределы оригинала может оживить на родном языке систему художественных образов, возникших в другой языковой среде, или же, напротив, выдать всего только мертвый слепок оригинала. В исходных обстоятельствах писатель и переводчик в одинаковом положении: чтобы художественно выявить творческие принципы они в меру своего искусства используют возможности родного языка. Вот только таким образом и проверяется степень их писательского мастерства. «Слово есть первоэлемент литературы» (М. Горький). Именно в умении воздвигнуть посредством этого «первоэлемента» здание художественности выявляется и мастерство, и опыт, и вкус, и творческий темперамент писателя. Все они вместе взятые определяют и силу таланта, и его направленность, весь его облик в качестве творца-художника.

Абдулла Каххар своими переводами из Чехова смог убедительно доказать, что он зрелый мастер-ювелир художественного слова, что он стал в узбекской литературе своего рода «обладателем» чеховского стиля.

В своей автобиографии, датированной 24 декабря 1958 года, Абдулла Каххар писал: «Особенно много работал я и продолжаю работать над че-

ховскимнаследием» [4, с. 545]. Этот творческий труд мы можем наблюдать на примере рассказа «Смерть чиновника», который на узбекский язык был переведен трижды. Первый перевод, принадлежащий перу Абдуллы Каххара, был включен в сборники рассказов Чехова на узбекском, изданных в 1944, 1947, 1953 и 1954 годах, второй же вариант вошел в первый том трехтомника избранных произведений писателя.

Рассказ «Смерть чиновника» отличается приемом резкого преувеличения, некоторой условностью повествования, характерной для первого периода творчества Чехова. В рассказе выведены два персонажа: с одной стороны «вполне приличный» генерал, с другой стороны крайне запутанный и пришибленный судьбой чиновник. Нечаянно чихнув, он обрызнул слюной лысину генерала. Придя в ужас от этого, он своими неуклюжими попытками загладить эту свою нечаянную вину выводит из себя генерала, который, возможно, внутренне хоть и чувствует себя неловко, но ведет себя сдержанно и естественно.

Хотя и первый вариант перевода Абдуллы Каххара по своему содержанию и стилю оставляет в целом впечатление, адекватное оригиналу, второй вариант перевода, как более совершенный в этом отношении, отличается, мы бы сказали, каххарским, то есть лично-индивидуальным воссозданием чеховской художественности. В нем отточена почти каждая фраза, и рассказ производит впечатление не вновь переработанного или отредактированного образца, а заново переведенного и совершенно по-новому интерпретированного оригинала.

Мы начнем анализ с экспозиции рассказа. В оригинале: «В один прекрасный вечер не менее прекрасный экзекутор, Иван Дмитриевич Червяков сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на «Корневильские колокола». Он глядел и чувствовал себя на верху блаженства» [3, с. 8]. Первый перевод: «Сўлим окшомларнинг бирида худди шундай сўлим экзекутор Иван Дмитриевич Червяков креслоларнинг иккинчи каторида ўтириб, дурбин оркали «Корневильские колокола» деган спектаклни томоша қиларди. У саҳнага қараб, ўзини энг роҳатда ўтирган ҳис қиларди» [5, с. 91].

Второй перевод: «Гўзал окшомларнинг бирида худди шундай гўзал экзекутор Иван Дмитриевич Червяков иккинчи қатор креслоларнинг бирида ўтириб дурбин билан “Корневильские колокола” деган спектаклни томоша қилар эди. У саҳнага қараб кўп роҳат қилмоқда эди» [6, с. 3].

Обратим внимание на последнюю фразу. В первом варианте части речи, составляющие предложение, по степени сходства с теми же частями речи оригинала и по эквивалентности воссоздания их смысла (сравните: «на верху блаженства» – «энг рохатда», «чувствовал» – «хис киларди») недостаточны для воссоздания в полную меру психологического состояния Червякова в тот момент. Тут чиновник оценивает это свое состояние вроде бы заочно. Во втором же переводе, как это имеет место в оригинале, Червяков переживает сладостные мгновения своей жизни, «премного наслаждается» – «кўп рохат қилмоқда». В последнем варианте замена слова «сўлим» («прелестный») на «ғўзал» («прекрасный») и «дурбин оркали» («посредством бинокля») на «дурбин билан» («биноклем») позволяет избавиться как от логического несоответствия, так и буквализма. Об использовании Чеховым художественной детали, о его мастерстве в обрисовке ситуации и действий, о его тонкой наблюдательности в этом отношении Абдулла Каххарпишет: «Никто не придает значения тому, каково выражение лица человека, когда он чихает. Но Чехов придает этому значение. А это пригодилось в «Смерти чиновника» [1, с. 365]. Похоже, что это не ускользнуло и от внимания переводчика, который также придал значения именно этому.

В оригинале: «...лицо его поморщилось, глаза покатались, дыхание остановилось...» [3, с. 8].

Первый перевод: «...унинг юзи буришди, кўзлари олайди, нафаси тўхтади...» [5, с. 91].

Второй перевод: «...унинг афти буришди, кўзлари сузилди, нафаси ичига тушди...» [6, с. 3].

В первом переводе нарисован буквальный портрет чихающего человека, но во втором переводе использованы другие краски. Так, например, во втором переводе первый из измененных компонентов («афти», «сузилди», «ичига тушди») является черной черточкой обрисовываемом портрете чиновника (слова «афти» – «физиономия» по отношению к «юзу» – «лицо², обладает отрицательным оттенком), то остальные служат изображению вполне естественного состояния чихающего.

О Червякове после его краткой «подготовки» к чиханию – «чихнул, как видите» [3, с. 8] – «кўриб турибсизки, чучкурди» [5, с. 91]. Если в первом переводе автор как бы констатирует со стороны, то во втором он превращается в активно-посредническое лицо, оценивающее само событие с

позиций читателя: «Ана, чучкуриб юборди» [6, с. 3] – «Вот, чихнул». Нам как бы видится сам Чехов, который, наблюдая над своим героем, про себя едва заметно усмехается. Как видно, необходимый художественный эффект достигается не через лексическую эквивалентность слов перевода соответствующим словам оригинала, а посредством использования указательного местоимения–приёма, на первый взгляд, казалось бы, совершенно несуразного, но художественно оправданного и совершенно естественного.

Известно непревзойденное мастерство Чехова в речевой характеристике персонажей. «В индивидуальной речи героев Чехова нередко отражается их бескультурье, темнота, неумение логически мыслить» [7, с. 44.]. Яркий пример этому – речь Червякова. Обращаясь к генералу в пятый раз и желая дать знать ему о своей полной невинности, а вместе с тем и почтительнейше-покорнейшем отношении к нему, пытается построить свою речь на великосветский тон и лад. Он уверен, что этим самым поддержит собственный престиж. Но, увы, рабское чувство покорности, присущее маленькому человеку, подводит его. Жалкий и растерянный, он лепечет. «Ваше-ство. Ежели я осмеливаюсь беспокоить ваше-ство, то именно из чувств, могу сказать, раскаяния!.. Не нарочно сами изволите знать-с!» [3, с. 9].

Хотя и в первом переводе найден стиль, придающий речи узбекский колорит – «Жаноб олийлари. Агар хаддим сизга сизга самимият арз қилиб, узр сўрамоқчи эдим, ўзингиз биласиз, жўрттага қилганим йўқ» – он не лишен недостатков: а) «ваше-ство» повторенное в оригинале дважды, адекватно не отражено в переводе растерянностью героя; б) речь Червякова несколько упрощена; в) «сизга самимият арз қилиб» – «искренне жалуясь вам» – не соответствует оригиналу.

Все эти недостатки ликвидированы во втором переводе: «Жаноби олийлари! Агар жанобларини безовта қилишга хаддим сизга, фақат пушаймонлигимни изҳор қилиш ваҷидан деб биласиз! Ўзларига маълум жўрттага қилганим йўқ!» [6, с. 5].

Когда генерал говорит Червякову «Да вы просто смеетесь, милостидарь!» – он, пораженный этим, замирает. У него и в мыслях не было смеяться над генералом. Ему даже подумать страшно о таком. По этой причине он в своем последнем «объяснении» четырежды повторяет это слово («смеяться»), мучающее его. Переводчик, верно уловив намерение автора, в каждом из обоих вариантов верно воссоздал речь героя. Но при этом, мы чувствуем, второй перевод более совершенный. Сравним:

Оригинал: «Я вчера приходил беспокоить ваше-ство, – забормотал он, когда генерал поднял на него вопрошающие глаза, – не для того, чтобы смеяться, как вы изволили сказать. Я извинялся за то, что, чихая, брызнул... а смеяться я и не думал. Смею ли я смеяться? Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет...» [3, с. 9]. Первый перевод: «Мен кеча сизни безовта килган эдим, жаноб олийлари, – деди у, генерал бошини кўтариб унга қараганда, – Сиз айтганингиздай, мен калака қилиш учун келган эмасман. Мен чучкуриб, тупик сачраганим учун авф сўрадим... Калака қилиш менинг хаёлимга ҳам келган эмас. Ахир калака қилгани менинг ҳаддим борми? Агар биз калака қилсак, хурмат қилган бўлмаймиз» [5, с. 93].

Второй перевод: «Мен кеча келиб сизни безовта қилган эдим, жаноби олийлари, – деди у генерал бошини кўтариб унга қараганда, – Сиз айтмоқчи, мен калака қилганим йўқ. Сизга узр айтгани келган эдим. Калака қилиш хаёлимга ҳам келган эмас. Наҳот, калака қилгани ҳаддим сизга? Агар биз калака қиладиган бўлсак у вақтда, демак, улуғларда хурмат қоладими?» [6, с. 5].

Словом, Абдулла Каххар переводит «Смерть чиновника» заново и создает на узбекском художественно совершенное произведение. Сравнительное изучение переводов упомянутого рассказа показывает, что хотя первый перевод с точки зрения лексической эквивалентности очень близок к оригиналу все-таки именно второй перевод по образности выражений, более индивидуализированной речи персонажей, сочности языка, по соответствию выразительных средств стиля отображаемым ситуациям и состоянию героев превосходит первый перевод. Последний перевод, будучи новой интерпретацией, максимально приближающим его к оригиналу, свидетельствует о возросшем мастерстве переводчика, о поступательном процессе его творческой эволюции. Этим он особенно ценен.

Если в первом переводе он больше стремится сохранить верность тексту оригинала, его словам, то во втором переводчик сосредоточивает свое внимание не только на словах оригинала, а на жизненных коллизиях и живых событиях, лежащих в их основе. Текст же оригинала, художественный вымысел, диктующий лексический текст, помогает пристальнее взглянуть в отображаемые события и явления, в то, как осмысливал их писатель, уточнить и прочувствовать позицию писателя по отношению к ним. Это в свою очередь показывает, как переводчик посредством силы своего талан-

та преодолевает «силу притяжения» грамматики оригинала и приобретает ту степень творческой свободы, которая позволяет ему подыскать адекватные средства отображения каждой обрисованной в оригинале ситуации. Так Абдулле Каххору в каждом конкретном случае удается найти ключи, изыскать новые возможности подлинно художественных переводов произведений Чехова на узбекский язык.

Непрестанные творческие поиски Абдуллы Каххара, итогом которых и явился художественно совершенный вариант упомянутого рассказа, достигнутые им успехи характерны и для других его переводов Чехова. На наш взгляд, приведенные нами примеры есть убедительное доказательство того высокого мастерства, которого достиг Абдулла Каххар при переводе рассказов Чехова.

1. Абдулла Қаххор. Асарлар: 6 томлик. Т. 6. – Тошкент: Фафур Гулом номидаги бадий адабиёт нашриёти, 1971. – 372 б.
2. Муратов, А. Б. Тургенев – новеллист (1870–1880 гг.) / А. Б. Муратов. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 119 с.
3. Чехов, А. П. Сочинения в двух томах. Т. I. Повести и рассказы / А. П. Чехов. – Москва: Худож. лит. 1982. – 447 с.
4. Советские писатели. Автобиографии: в 2 т. Т. I. – Москва: ГИХЛ, 1959.
5. Чехов, А. П. Ҳикоялар / А. П. Чехов. – Тошкент, 1953. – 96 б.
6. Чехов, А. П. Танланган асарлар. – 3 томлик, 1 т. – Тошкент, 1957. – 692 б.
7. Голубков, В. В. Мастерство А. П. Чехова / В. В. Голубков. – Москва, 1958. – 196 с.

Хакимова Дилдора Икромовна

Докторант, Самаркандский государственный университет,
Самарканд, Республика Узбекистан

Функционирование фразеологических единиц в военном дискурсе

Аннотация. Настоящая статья посвящается дифференциальному анализу фразеологических единиц военного дискурса. Теоретическая часть статьи подтверждается примерами фразеологизмов военного дискурса.

Ключевые слова: сема, военный дискурс, составной военный термин, фразеологическая единица, семантика, внутренняя форма, экспрессивно-эмоциональное значение, стилистический

Khakimova Dildora Ikromovna, Doctorate candidate, Samarkand State University, Samarkand, Republic of Uzbekistan

Phraseological units in military discourse functioning

Abstract. The present article is devoted to differentiating analysis of phraseological units of military discourse. Theoretical part of the article is approved by examples of phraseologisms of military discourse.

Keywords: seme, military discourse, compound military term, phraseological unit, semantics, inner shape, expressive-emotional meaning, stylistic

Изучение фразеологических единиц военного дискурса является интересным и актуальным. Подобные фразеологизмы остаются недостаточно изученными в современной лингвистике. У таких фразеологизмов с живой внутренней формой структура окончательно не определена. Это и привлекает внимание исследователей-фразеологов. Функционирование соответствующих фразеологизмов в современном английском и узбекском языках позволили проследить основные различия в их значениях.

Составные термины этимологически образной структуры требует не филологического толкования значений, а логических дефиниций [5, с. 64]. Природа устойчивости терминированных словосочетаний (составных терминов), природа связанности их элементов иная по сравнению с природой устойчивости и связанности общеупотребительных фразеологизмов. Во фразеологизмах эта природа – семантическая, в составных терминах – понятийная [1, с. 55].

Включение составных военных терминов во фразеологию является следствием переоценки номинативной функции ФЕ одностороннего применения такого метода исследования, как анализ семантической зависимости компонентов ФЕ.

Действительно, если рассматривать ФЕ как функциональное единство двух или нескольких взаимно детерминированных лексем, то выявить разницу значения ФЕ и составного военного термина будет вызывать особые трудности. То же самое происходит в случае, когда фразеологическая единица и составной военный термин объединяется в один класс на основе их номинативной функции.

Следует отметить, что для фразеологизмов с живой внутренней формой важными являются отношения семантической структуры ФЕ к семантической структуре прототипа. Именно в таком сопоставлении видится возможность выявления сходств и различий между значениями обеих единиц. Попытка формализовать сущность этой взаимосвязи на семантическом уров-

не позволит обозначить отправные точки исследуемых семантических полей. Лучше всего провести подобное исследование, применив метод приближённого моделирования [3, с. 31]. Приближённая лингвистическая модель – это экспериментальное подобие конкретного объекта языка, в котором условно формализованы основные процессы и явления, сходные с основными процессами и явлениями, происходящими в реальном объекте. Необходимо внести уточнение в то, что будет в дальнейшем называться семой. Известно, что многие учёным понимают под семой мельчайшую единицу смысла в составе информации, которую несёт та или иная единица языка [4, с. 43]. Поскольку сам метод выделения сем не может носить абсолютно объективного характера, нужно пользоваться словарными дефинициями. Более того, необходимо установить семантический инвентарь составных военных терминов и фразеологических единиц из примеров речевого употребления. Так, основными процессами и явлениями, подлежащими выделению и отображению в семантической структуре составных военных терминов, явились:

а) специальные семы, относящие составные военные термины к военному дискурсу: *arms, guard, soldier, lieutenant, etc.*;

б) вторичные или потенциальные семы, входящие в основу внутренней формы нового фразеологического значения: *runtheguard* – пройти незамеченным часовыми, *relievetheguard* – сменять караул;

в) обязательное отражение синтагматических связей в семантической структуре составного военного термина на семном уровне: *toputsomebodyonhisguard* – предостеречь кого-либо.

В семантической структуре фразеологических единиц, являющихся генотипами составных военных терминов, были выявлены:

а) отношения между семами и соответствующими семами в структуре ФЕ как отношения внутренней формы к её генотипу: *JackJohnson* – (воен. жарг.) тяжёлое орудие, крупнокалиберный снаряд (по имени известного негритянского боксёра);

б) показатели экспрессивно-эмоциональной функции ФЕ: *gravelcrusher* – (амер. воен. жарг.) пехотинец;

в) обязательное отражение синтагматических связей в семантической структуре ФЕ на семном уровне: *chainofcommand* – иерархическая лестница [2, с. 154].

Составные военные термины, включённые во фразеологию, могут обозначать совершенно разные понятия: должности, действия, события и т.п. Рассмотрим некоторые из них.

В англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина зафиксировано выражение с пометой «воен.» *absencewithoutleave* – самовольная отлучка [2, с. 22], относящееся к обозначению события. Если расчленим данную фразеологическую единицу на отдельные семы, то получим S1 – *absence*, S2 – *without*, S3 – *leave*. Сема S1 является доминирующей с точки зрения семантики, поскольку означает “отсутствие”, т. е. отлучка и с позиции структурного подхода, поскольку выражена ключевым существительным данного выражения. Семы S2 и S3 являются проясняющими элементами и передают значение “без прощания”, т. е. “самовольный”. В данном составном военном термине сема S3 является ярким примером, когда глагол действия «*toleave*» превращается в существительное «*leave*».

Среди фразеологизмов военного дискурса встречаются парные и синонимичные единицы, обозначающие действия: *comeoutofaction* – выйти из боя, выбыть из строя и *putoutofaction* – вывести из строя, подбить, испортить [2, с. 26]. Как видно, у обоих выражений семы S2 (*outof*) и S3 (*action*) совпадают семантически и структурно. Однако семы S1 у них разные: глаголы «*come*» и «*put*». Эти семы играют решающую роль в определении значения выражений: в первом составном военном термине передаётся действие, совершённое объектом – человеком по отношению к самому себе – выйти из боя или выбыть из строя. Во втором случае объект также совершает действие сам, но уже не по отношению к самому себе, а по отношению к другому объекту: вывести из строя, испортить что-либо. Несмотря на то, что ключевые семы S1 «*come*» и «*put*» так схожи по внешней структуре, они совершенно разные по актуализации семантического значения.

Встречаются фразеологизмы военной тематики, построенные вокруг одной ключевой лексемы:

appealtoarms – прибегать к оружию;

beararms – носить оружие;

beararms (against или for) – взяться за оружие;

beattoarms – призывать к оружию;

carryarms – носить оружие (при себе);

flytoarms – спешно готовиться к войне, неожиданно взяться за оружие;

groundarms – складывать оружие, сдаваться;

lieonone'sarms – спать с оружием под рукой, спать в полном боевом снаряжении;

presentarms – брать на караул;

riseinarms – взяться за оружие, восставать с оружием в руках и др. [2, с. 47].

Нетрудно заметить, что ключевой лексемой, образующей все вышеперечисленные примеры составных военных терминов, является лексема «arms» – оружие.

Таким образом, в разграничении составных военных терминов от фразеологических единиц военного дискурса существует разница, которая проявляется, в основном, в отражении стилистического значения и экспрессивно-эмоциональных свойств. Более того, фразеологизмам военного дискурса свойственна мотивированная образность, в то время как составные военные термины лишь называют определённые объекты или явления.

1. Головин, Б. Н. О некоторых доказательствах терминированности словосочетания / Б. Н. Головин // Лексика, терминология, стили. – Горький: Горьковский университет, 1973.
2. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь: в 2 кн. / А. В. Кунин. – Изд. 3-е, испр. – Москва: СЭ, 1967. – Т. 1. – 738 с.; Т. 2. – 739–1264 с.
3. Солдатенков, В. А. Электронные модели / В. А. Солдатенков. – Москва, 1968.
4. Степанова, М. Д. Словообразование и вопросы стилистики / М. Д. Степанова // Лингвистика и методика. Вып. VI. – Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1974.
5. Толикина, Е. Н. Об общем отличительном признаке фразеологических единиц, отграничивающих их от нефразеологизмов / Е. Н. Толикина // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Тула, 1972.

II. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Akramov Izatulla

Lecturer, Bukhara State University,
Bukhara, Republic of Uzbekistan

The Impact of First Language (L1) in Language Learning Process

Abstract. The aim of this research is to study and examine, from different points of view, the place and (s) role (s) that may have the use of the mother tongue of learners in a teaching context -learning a foreign language. In addition, the aim here will be to account for the impact (s) that this article may have at the level of acquisition, and more generally of learning the target language at learner, by identifying the challenges of using the mother tongue in the teaching-learning of a foreign language.

Keywords: bilingualism, code-mixing or code-switching, foreign language, mother tongue, multilingualism

Акромов Изатулла, преподаватель, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Влияние первого языка (L1) на процесс изучения языка

Аннотация. Целью данного исследования является изучение и рассмотрение с разных точек зрения места и роли использования родного языка учащихся при обучении иностранному языку. Кроме того, эта статья может оказать влияние на уровень владения языком и в более общем плане, при изучении целевого языка выявляются проблемы использования родного языка в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: билингвизм, смешивание кодов или переключение кодов, иностранный язык, родной язык, многоязычие

Being very common among teachers of a foreign language therefore allows them to undertake a reflection that is both professional and personal, even even introspective. By trying to provide clear and concrete answers to this question, the foreign language trainer can thus question their teaching practices and orient them towards a new direction...

Because it makes it possible both to build solid knowledge in the learner and to acquire the skills necessary for the proper use of the foreign language, the mother tongue appears to occupy a non-negligible and particularly important role. However, the contrast lies in his presence in a foreign language class, since there is a tendency to make the learner acquire a language other than his first language.

Generally speaking, teaching, learning and the acquisition of the foreign language in question are always at the same time teachers 'practices, learners'

practices and class practices. The latter are in fact in a close complementary relationship; they are interconnected and form a whole that it is necessary to understand and take into account when one is interested, directly or indirectly, in education.

1. Bilingualism / plurilingualism and codic alternation through the use of the mother tongue in foreign language lessons

By taking into account the presence of the mother tongue of each one – learners as teacher -, and of the foreign language, which corresponds to the target language that the learners must acquire, one can already note the presence of the alternation codic in a foreign language course, and claim to be in the context of a so-called bilingual or plurilingual communication situation. Indeed, due to the presence of the language of origin of the learners in the foreign language courses, we notice bilingualism or even plurilingualism almost inevitable (to be understood in the sense of mastery of two or more languages by the same person, including understood asymmetrically and unevenly). We can therefore qualify learners as bilingual individuals to the extent that, to use the words of F. Grosjean:

Contrary to a well-established belief, bilinguals rarely have equivalent fluency in both languages; some speak one language better than the other, others use one of the languages in specific situations, still others can only read or write one of the languages they speak.

In fact, the learners who are then in the process of acquiring the target language find themselves able to practice it, without however forgetting or leaving aside their original language. As for the teacher, he must make sure to transmit the foreign language correctly while checking and ensuring that the learners understand correctly, and of course using their mother tongue most of the time ...

Furthermore, as L. Gajo remarks: The bilingualism of the teacher has two advantages: on the one hand, it allows him to better understand what it means to build and manage a bilingual repertoire, and on the other hand, it gives students a model of the bilingual individual towards whom they are asked to tend. (Gajo, 2000: 26).

Thus, in a bilingual or plurilingual communication situation, it is common to note a change from one language (or a linguistic code) to another (or more than two), and when a language other than the foreign language is used during the course of verbal interactions, such as the mother tongue for example, one can then judiciously speak of codic alternation (“code-mixing”, or “code-

switching” in English). In most cases, the speaker can use codic alternation to reiterate his message or respond to someone. In addition, both the learners and the teacher are led to use the two languages intermingled within the classroom space by agreeing (generally implicitly) on the fact of mixing and using languages simultaneously, with certainly a predominance for the use of the mother tongue with the least advanced levels, – despite studying a foreign language, which may seem paradoxical at first sight -, and conversely with more advanced levels...

2. The use of their mother tongue by learners: an easy solution?

Following the previous observations on the presence of the mother tongue of the learners and therefore also of the codic alternation in foreign language lessons, it seems legitimate to wonder whether the recourse by the learners to their mother tongue would not be simply a choice or an easy solution.

In reality, as a learner of a foreign language, we have all tended, one day or another, to use our mother tongue, in particular because of its familiar and reassuring (because already known) character: the fact of communicating in his first language has something secure in it since it is generally the language that we know best and that we have acquired naturally from a very young age (Castellotti, 2001: 21). Therefore, it seems easier and more natural to express yourself in it. Likewise, the spontaneous nature of our mother tongue means that we do not need to think long and try to find the correct expressions in order to express ourselves and be easily understood. Thus, we commonly grant certain intrinsic "qualities" to this language that we acquired and internalized first and in a completely natural way, from a very young age; which makes it easier to use, including in a foreign language course.

As a general rule, therefore, learners are more confident and comfortable when it comes to expressing themselves in their native language, rather than in the foreign language studied.

“One might think that, first of all, the lack of competence in the language to be learned pushes the learners to take refuge, at the slightest difficulty, behind the “sure value” of a reassuring language because sufficiently mastered, which allows " express ideas more subtly and argue more convincingly. (Castellotti, 2001: 50).

In short, having recourse to one's mother tongue seems to be an easy solution for learners because it ensures that they understand well and make themselves understood, without having to look for vocabulary and / or sometimes

complicated expressions. However, it should not be forgotten that for some learners, communicating as much as possible in a foreign language and thus limiting the use of their mother tongue is a challenge to be accomplished, and therefore a source of motivation.

3. A different place and roles depending on the level of the learners

“From the dawn of organized teaching of foreign or second languages, it seems that the question of the role of the first language has been raised” (Castellotti, 2001: 12).

Now, it is therefore necessary to focus our attention more specifically on the distribution and the different roles or functions that the mother tongue of the learners in the foreign language course can occupy; and you can quickly see that it differs depending on the level of the learners in question.

At a beginner level

As we have seen previously, due to familiar characters, reassuring and spontaneous in their language kindergarten, it is more easy for the learners to use it in foreign language lessons, in particular with regard to beginner level learners (A1, A2 levels of the CEFR). Then, the fact that this language is shared in the same way and with a high degree of competence for all of the students and, in the majority of cases, the teacher himself, and it is in times normal the language of ordinary communication class strengthens undoubtedly its use. (Castellotti, 2001: 50).

Indeed, it seems quite logical to believe that the mother tongue is shared by most if not all learners, it encourages consciously or unconsciously to communicate in it, as they are usually including outside foreign language courses. Thus, in order firstly to make the interactions and verbal exchanges as easy as possible between teacher and students, but also between the learners themselves, it seems necessary and essential to do not banish the language mother of course foreign language. In itself, it turns out that the learners of levels beginners have inevitably need to use their native language because they do not have the basic skills and knowledge necessary to always understand the teacher or a different speaker, nor even to express themselves and to be properly understood in language foreign. The teacher uses the first language to ensure that the learners understand correctly, to invalidate or confirm their hypotheses and to check their interpretation. (Castellotti, 2001: 54). The foreign language teacher is thus part of a guiding process towards his learners, which aims to facilitate and assess, and if necessary, remedy access to meaning. Moreover, the fact that the teacher

to use the original language of its entry-level learners and let them use also helps to establish a climate of confidence in which they can feel at ease. Without pressure, they will be able to increase gradually their use of the language target as good their looks and so the teacher is in the interest of their learning of the language foreign.

At an independent level

At one level independent (levels B1, B2 of the CEFR) it turns out that the language motherly nelle also occupies an important role in the proper acquisition of the foreign language in it that relates to the building of skills and the know-how, and that the skills language in language target in the learners. In fact, by the means of a language means, and in particular of their language of origin, learners need to acquire and verify or meet the basic knowledge and skills of the foreign language. Students can therefore learn to establish a relationship between their original language-culture and the language-culture studied. The learning of such linguistic skills, knowledge or competences can therefore be done at an independent level, passing through the learners' language of origin, in particular to ensure or verify their good understanding, and if not to remedy it. In addition, this is particularly verifiable when it comes to the teacher of the foreign language in question to make a comment or an explanation of a grammatical or metalinguistic order in order to build with the learners a reflection on the target language : [...] the latter can demonstrate comprehension difficulties due to deficiencies in terminology in a foreign language, the first language is necessary so sometimes as a way more secure to make sure of the understanding of grammatical phenomena. (Castellotti, 2001: 54). In fact, it is very common to see the students express a need to facilitate the understanding of complex grammatical phenomenon. However, this must be done through a passage in their mother tongue in order to ensure their good understanding. The mother tongue is a true matrix language in the process of learning and appropriating the foreign language.

“A through a repertoire composed of several languages, the tools communicative and reflexive bilingual are richer; the languages involved tend to specialize: the L1 assumes [then] an essentially metalinguistic function” (Gajo, 2000: 136). In this case, it is appropriate therefore to consider the bilingualism or the multilingualism as a particular source of order activity metalinguistic. When the use of the first language is that of the teacher, whether he's had himself initiated, or it continues in this way, a large part of the measured vibrations

can actually be analyzed as often the index of a regulatory and / or metalinguistic function; it is therefore essentially for him:

- manage activities and facilitate the progress of exchanges.
- check, deny and confirm understanding.
- carry out a metalinguistic reflection and explanation.

These operations then effectively demonstrate a main focus on learning, even if these language changes are also sometimes coupled with communication dropouts. (Castellotti, 2001: 63). In sum, we can therefore see that the language native of public learning has an important role, including in independent level of individuals, to the extent where they are needed to ensure and to verify their understanding of grammar points or metalinguistic complex thus enabling them to establish the construction of the linguistic skills, know-how and competences which they have and/or will need thereafter.

At an experienced level

About the place and / role (s) of the original language in foreign language courses with the users experienced (levels C1 and C2 of the CEFR), it appears that it will be not necessary. In reality, the learners of levels advanced are assumed to have already acquired the knowledge and skills needed to understand and express themselves correctly in language foreign. The level of competence of the learners seems, of course, to play a significant role. Thus, [...] the frequency of use of the first language, both on the part of students as of the teacher, is generally more important in early learning (Castellotti, 2001: 55).

Moreover, with such levels of learning in a foreign language, some may see in the use of the mother tongue a protest element, possibly embarrassing and which might hinder access to the language foreign and recourse to its use. The reference to the first language is therefore most often regarded as essentially negative, as an evil to which one is irresistibly attracted, to which one cannot help succumbing, but which must be fought firmly if one wants to progress (Castellotti, 2001: 34).

C. Oesch Serra and B. PY are of the same opinion: “One of the most remarkable consequences of this approach is the fate reserved for the other language, that which is generally called source language, mother tongue or first language. It is most often presented either as a more or less significant obstacle on the path to acquisition [...], or as a negligible factor. Having reached such a target language level, learners no longer (or very little) need to use their mother tongue during the foreign language course. Teachers prefer then repeat what he

has said previously or well use synonymous turns that learners are able to understand. Only the complex metalinguistic points and the technical vocabulary will eventually require a brief return to the mother tongue. To go further, it seems undeniable that the fact of using the learners' mother tongue during a foreign language course with students of experienced level, and more specifically with students of level C2 (Mastery), can be prove to be an obstacle to the acquisition of the target language. This is particularly true with regard to communication: the more the practice of the foreign language will be encouraged and encouraged, the more the learners will be able to acquire new vocabulary and new knowledge. It is therefore essential that learners practice the foreign language as much as possible while trying to minimize the use of their first language, so as not to forget the knowledge they have already managed to acquire and in order to put it into practice in practice. It is indeed well known and even verified that an individual tends to forget what he has learned in a foreign language from the moment when he no longer practices it as much as before. We must therefore maintain and renew the knowledge and the skills of learners. This is why the teacher must invite the learners to express themselves to the maximum – not only with him but also with their comrades -, both orally and in writing, in a foreign language. However, this is not strictly ban the use of their native language, as in the case of big trouble in which they will arrive not to be facing in foreign language, learners would undoubtedly be tempted to turn to their language kindergarten.

4. What attitude (s) would it be good to adopt?

Thus, following the previous analyzes, it seems entirely relevant to question the attitude that it would be wise to adopt both for learners and for teachers, with regard to the use of the mother tongue of the learners during the foreign language course.

By attitude, we must therefore understand the state of mind, the behavior of a person or an audience. Indeed, although education and teaching play a primordial role in the acquisition of a foreign language, it should not however be forgotten that the attitude also. Usually, therefore, the concept of attitude refers to all emotional or affective responses against a group, community, social events or stimuli and / or sometimes physical, but also in relation to a person, an object, the habits of principles or values, etc. In short, it is for the provision mental, perceptual, appreciative or of judgment that an individual carry on his environment. In our present research, we can more precisely say that it is a state of mind or a

disposition which would push or on the contrary would hinder teaching-learning the foreign language. Generally, therefore, the attitude adopted by a person (learner, or teacher in our case) can be either positive (tolerance, openness, etc.), or negative (avoidance, rejection, frustration, etc.), or neutral (attitude neither positive nor negative). In the field of education and to teaching, he will not say that attitude is a component key to the motivation of learners (Clement et al, 1994; Dörnyei, 1994). Despite, however, a difficulty in measuring in a rational, pragmatic and objective manner the attitude in the course of a foreign language, it has however often been considered as a primordial condition in the teaching process but above all in learning the target language. Authors like P. Potvin and L. Paradis have thus demonstrated the way in which the attitude of a learner can determine and act on his behavior in foreign language lessons as well as on his performances, both affective and cognitive. In short, it turns out that positive attitudes in most cases lead to good linguistic and other results, accompanied by strong motivation and perseverance about learning a foreign language.

On the part of the learner

If one is interested first of all in the conduct could properly adopt the learner with respect to the use of its language kindergarten in the current language of foreign, it is appropriate to bear our focus on the about of H. H. Stern, according to whom the "good learner" is one who adopts an attitude of openness and tolerance towards the target language and who has a disposition to practice the foreign language while recognizing that the appropriation of the latter cannot be spontaneous and effortless. The good learner knows how to face the challenge of abandoning the reference patterns from his mother tongue. They will then be able to tolerate the feelings of frustration and disorientation that generally accompany the first phases of learning a second language. Good language learners show a certain openness towards the culture conveyed by the target language and make a conscious effort to imitate their speakers or identify with them. In addition, according to J. Rubin, it is also very important that the learner – even a beginner – tries to communicate in the target language: "if necessary, he will invent words by checking the reaction of his interlocutor." Or, as the author the highlights in just as in his work, if the efforts of the learner recognized and paid, it can impact the motivation of a highly beneficial and rewarding way for him. It therefore seems essential that the student agrees to build new benchmarks, not more directly in from of his language mother but rather to from the foreign language which is at the heart of his study. However, of course, nothing will pre-

vent him from making comparisons between the two languages, which can prove to be very interesting and constructive. It is also essential that the learner adopts an approach of openness and acceptance of the foreign language in order to promote at the time his learning and his acquisition of it.

From the teacher

Now let us look at the attitude for which the foreign language teacher could judiciously opt for the place of the mother tongue of his learners during the foreign language lessons. We can initially decide to ignore this “already” or take it into account: we can then, if we accept to recognize the reality of its presence, try to evacuate it from the class of foreign language, considering that it obstructs, or, at least, screen, the appropriation of another language; we can, conversely, build on the achievements of early learning to invest in access to a foreign language (Castellotti, 2001: 7). Indeed, although the mother tongue is often considered as an obstacle, a brake to the acquisition of the target language, it is nevertheless on its original language that one generally takes support to approach the learning of 'another language. Thus, the mother tongue can pass from the status of obstacle to the status of privilege insofar as the learners can rely on it and on the benchmarks they have built from it to gradually move away from it while admitting a different functioning for each of the languages being learned. Consequently, it is no longer a question for the foreign language teacher of considering the mother tongue of their learners as an obstacle or a hindrance to their acquisition of the foreign language, but rather of making it an asset allowing students to establish analogies or on the contrary differences between the languages they have to their credit: It is clear that one cannot ignore the learners' first language, which is central to their representations and, as such, always constitutes an anchor; it can also represent, provided to accept it as a point of departure or of reference, an auxiliary of the first plane in access to other languages, more or less foreign (Castellotti, 2001: 47).

The learners will then be able to enroll in a process of comparative analysis of languages, which may be particularly interesting and enriching and which will moreover help them develop a greater awareness of linguistic and cultural pluralism. (Gajo, 2000: 171). A choice that remains subjective and difficult to control. However, as V. Castellotti recognizes, C e are essentially the teachers who are the masters of the game: Masters or not to accept the first language teachers to use or not themselves for some uses, masters to give it a more or less important role in the learning and, in so doing, reinforce its exclusion or rehabi-

litate it in the eyes of the learners (Castellotti, 2001: 49). Indeed, it is particularly difficult or even impossible to put into practice a presence or, conversely, a total absence (or perhaps even an eviction) of the original language in foreign language lessons. One can think in particular that despite a policy that strictly prohibit the use of the language kindergarten in class of language foreign, it would be hard applicable, for indeed, we cannot force learners to renounce the use of their language of origin in the course of language foreign (this risk that more is to cause them intense frustration of feeling that could impact negatively on their participation in the course and on their motivation, so on their learning) of the same so that we do cannot no longer prevent the teacher to provide explanations in the mother tongue of the learners to promote their understanding ...

Conclusion

Ultimately, being interested in the question of the place and role of the original language in a foreign language class necessarily involves paying attention to the paradox inherent in this same questioning.

The first language occupies a contradictory place. On the one hand, it is at the center of attempts at methodological construction, insofar as it is generally the acquisition of L1 which serves as a model for the development of the principles and methods supposed to guide the learning of L2; but at the same time, the requirement to access a common language implies its exclusion as a source and reference for this learning (Castellotti, 2001: 17).

In reality, didactic practices as well as policies are often shared on the subject, which undoubtedly brings more difficulty for teachers of foreign language (s) as regards the management of the mother tongue in progress...

The variable interpretation of the status of recourse to L1 finds its echo in discourse and didactic practices, which tend to proscribe it as well as to value it (Gajo, 2000: 122).

For example, P. Calvé in 1993 considered the use of the mother tongue as a circumvention strategy whose presence in foreign language classes was preferable.

However, despite the possible reluctance regarding its presence in a foreign language course, the mother tongue is today undoubtedly useful and essential insofar as it must be used essentially to provide the learner with knowledge and skills. basic language, on the one hand (mainly at beginners' level), and in order to tackle complex points, such as metalinguistic or grammatical points, on the other hand. Thus, rather than considering it as a circumvention strategy, it should be given its place and made into a teaching-learning strategy. In addition,

the acquisition of a target language skill requires in the learner the use of cognitive and metacognitive but also socio-emotional strategies, which must be done first by a passage in the mother tongue. Teaching and learning a foreign language does not mean building or setting up a new monolingualism, but rather it is about becoming or making a subject multilingual, made up of multiple resources that are as flourishing as each other. The individual will then be able to draw on a rich linguistic and cultural repertoire in order to express themselves, to communicate with others, to identify and thrive as well as to understand other individuals in diverse and varied situations. It is therefore not a question of the teacher anchoring the foreign language course in a total linguistic immersion from which the learners' mother tongue would be completely absent and excluded. This reflexive questioning also led me to wonder about the subject of so-called bilingual or bilingual classes or sections. In the introduction to one of his works, Laurent Gajo is interested in the psycho-sociological profile of the learner, by judiciously wondering if an immersion or a linguistic bath in a foreign language can suit everyone, without risking "weighing down" the case of pupils in difficulty (Gajo, 2000: 10). Then the following questions arise, which are particularly interesting in the context of my study, and which I asked myself: Should the alternation affect all levels of organization of the class, [...] that it also affect the teacher? Should it be avoided that it affects the student's linguistic repertoire too much? Should we ban the use of L1? How to do it? (Gajo, 2000: 191). All these questions posed by L. Gajo seem to me almost fundamental for a teacher of a foreign language; they allow us to undertake a reflexive and introspective return, in order to better know in which orientation we wish to direct our teaching and what place we really wish to grant to the various languages in a foreign language course.

1. Castellotti, V. 2001. *The mother tongue in a foreign language class*. Paris, CLE International, DLE.
2. Clément, R. et al., 1994. "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language", in *Language Learning*. 44/3: 417-448.
3. Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages – Learn, Teach, Evaluate (CEFR)*.
4. Dörnyei, Z., 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*. 78/3: 273–284.
5. Gajo, L. 2000. *Immersion, bilingualism and classroom interaction*. CREDIF-Didier, Coll. LAL. Galisson R., Coste D. (Dir.). 1976.

Афанасьева Ольга Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Федотова Марина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра английского языка и методики обучения английскому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к социокультурной деятельности

Аннотация. Цель данной статьи состоит в обосновании теоретических основ формирования социокультурной компетентности как показателя готовности будущего учителя иностранного языка к социокультурной деятельности. Исходя из анализа содержания и структуры социокультурной компетенции, описана методическая система ее формирования. Основные методы исследования включают анализ нормативных документов, научной литературы, обобщение передового педагогического опыта и результатов педагогической деятельности авторов, наблюдение, тестирование, процедуры математической обработки данных.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, социокультурная компетенция, методическая система

Afanasyeva Olga Yuryevna, Head of the English Philology Chair, Dr. of pedagogical sciences, Associate Professor, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University Chelyabinsk

Fedotova Marina Gennadyevna, Associate Professor of the English language and Methods of the English language teaching Chair, candidate of pedagogical sciences, associate professor, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University Chelyabinsk

Foreign language future teachers' preparation to social-cultural activity

Abstract. The aim of the paper is to substantiate the theoretical basis of socio-cultural competency formation as an indicator of future foreign language teachers' readiness for sociocultural activity. The methodological system of forming socio-cultural competency is described proceeding from its content and structure. The leading research methods include analysis of regulatory documents, scientific literature on the problem of sociocultural competency formation, generalization of innovate practices in education and the authors' personal teaching experience, observation, testing, and procedures of mathematical data processing.

Keywords: socio-cultural activity, socio-cultural competency, methodological system

В период глобальных преобразований человек, осуществляя профессиональную деятельность, опирается на осознание своих возможностей в поисках эффективных способов достижения результатов в контексте мас-

штабных задач, стоящих перед обществом. Современная образовательная политика ставит во главу угла формирование поликультурной личности, когда на первый план выдвигается социокультурный компонент профессиональной подготовки, обеспечивающий как развитие культурной идентичности будущего профессионала, так и способствующий сохранению и укреплению культурного многообразия [1].

Необходимой составляющей профессионального образования будущего учителя иностранного языка выступает его подготовка к социокультурной деятельности, которая во многом основывается на восприятии культурного многообразия социума [2] и представляет собой вид деятельности, направленный на раскрытие, освоение и трансляцию накопленных им культурных ценностей [3].

Целью исследования являлась разработка методической системы по формированию социокультурной компетенции как показателя готовности будущего учителя иностранного языка к социокультурной деятельности и определение уровней ее сформированности.

Основными методами исследования являются анализ научно-педагогической литературы по изучаемой проблеме, обобщение передового педагогического опыта и опыта педагогической деятельности авторов статьи, систематизация полученных результатов, наблюдение, тестирование, а также процедуры статистической обработки данных.

Понятие «социокультурная компетенция» вошло в научно-педагогический оборот в третьей четверти прошлого века и активно используется и в настоящее время для разработки и реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителя [4–7]. Опираясь на работы В.В. Сафоновой, мы рассматриваем социокультурную компетенцию как способность создания культурного контекста функционирования языка с целью корректной аутентичной организации речевой деятельности в тех или иных условиях социокультурной действительности [6].

Представляя содержание и структуру социокультурной компетенции в терминах «знания, умения, навыки, способности», мы тем самым выделяем в ней когнитивный компонент (знания закономерностей и динамики социокультурного развития своей страны и стран изучаемого языка), деятельностный компонент (умения выстраивать межкультурную коммуникацию на базе учета социо- и этнокультурных особенностей партнеров), а также личностный компонент, включающий в себя личностно и профес-

сионально значимые качества (открытость к общению, эмпатия, уважение к культурным различиям, толерантность и т. д.).

Формирование социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка обуславливает его готовность к социокультурной деятельности, которая реализуется на практике как единство мотивационной и процессуальной составляющих и проявляется в различных формах работы как в рамках образовательного учреждения, так и вне его.

В нашем исследовании показателем готовности студентов к социокультурной деятельности выступает уровень сформированности социокультурной компетенции. Под процессом формирования социокультурной компетенции мы понимаем специальным образом организованную, целенаправленную систему взаимодействий педагога и обучающихся, в итоге реализации которой происходит усвоение знаний, овладение умениями и навыками социокультурной деятельности, в результате чего студенты обнаруживают готовность к проявлению своих профессиональных качеств и их объективной оценке в разнообразных социокультурных ситуациях и контекстах.

При построении методической системы по формированию социокультурной компетенции мы, в значительной степени, исходили из таксономии К. Блума [8]. Эта система может быть охарактеризована как единство взаимозависимых структурно-функциональных составляющих, представленное уровнями сформированности компетенции, ее компонентами, типами заданий, направленных на их формирование, и формами контроля (Таблица 1).

Таблица 1

Методическая система формирования социокультурной компетенции

Уровни сформированности компетенции	Компоненты компетенции	Типы заданий	Формы контроля
Рецептивный (низкий)	Когнитивный, личностный	Запомнить, повторить, пересказать, перечислить, сгруппировать, дать определение, описать, объяснить, соотнести понятие и его дефиницию, подобрать примеры, проиллюстрировать, выбрать правильный вариант и т. п.	Тест, контрольное задание

Уровни сформированности компетенции	Компоненты компетенции	Типы заданий	Формы контроля
Репродуктивный (средний)	Операционный, личностный	Доказать, сравнить, найти общее, найти отличия, выделить главное, найти детали, аргументировать, выявить противоречия, отстоять свою точку зрения, драматизировать, инсценировать и т. п.	Задача
Продуктивный (высокий)	Личностный	Сформулировать гипотезу или проблему, составить план, найти пути решения, собрать команду для решения задачи, распределить роли и получения, критически осмыслить свою позицию и позицию членов команды и т. п.	Проект

Особенность данной системы формирования социокультурной компетенции отражает специфический характер профессиональной подготовки учителя иностранного языка, который заключается в гармоничном включении в содержание обучения социокультурного контента и языковых средств, обеспечивающих аутентичность речевой деятельности и культурную обусловленность моделей коммуникативного поведения.

В исследовании приняли участие 60 студентов пятого курса факультета иностранных языков ЮУрГГПУ, изучивших такие дисциплины, как «Основы межкультурной коммуникации», «Страноведение и лингвострановедение Великобритании и США», «Практикум профессиональной коммуникации на английском языке», к целям которых относится, в частности, усвоение социокультурных знаний о родной стране и стране изучаемого языка, а также овладение моделями коммуникативного поведения в различных социокультурных ситуациях. По результатам итоговых тестов и заданий был определен уровень сформированности социокультурной компетенции студентов, принявших участие в исследовании, на основании чего была составлена Таблица 2.

Как следует из представленных в таблице данных, количество студентов, находившихся на низком уровне сформированности социокультурной компетенции на начальном этапе обучения, к концу обучения уменьшилось на 14 человек, или на 23,4%. Количество студентов, имевших средний и высокий уровни сформированности социокультурной компетенции на начальном этапе обучения, увеличилось на 5 и 9 человек, или 8,4 % и 15 % соответственно.

Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов

Этап обучения	Уровень сформированности социокультурной компетенции					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов	%	Кол-во студентов	%
Начальный	34	56,7	20	33,3	6	10
Конечный	20	33,3	25	41,7	15	25

Подготовка учителя иностранного языка является сложным, много-сторонним, направленным на формирование целого ряда компетенций, к числу которых относится и социокультурная компетенция, обеспечивающая готовность студента к социокультурной деятельности в рамках его профессиональной активности, связанной, прежде всего, с иноязычной коммуникацией. Результаты исследования доказывают тезис о том, что курсы «Основы межкультурной коммуникации», «Страноведение и лингвострановедение Великобритании и США», «Практикум профессиональной коммуникации на английском языке» имеют неоспоримый дидактический потенциал в плане формирования социокультурной компетенции, а значит, и готовности будущих учителей иностранного языка к социокультурной деятельности как в профессиональном пространстве, так и в процессе межкультурного взаимодействия.

Предложенная нами методическая система дает возможность интеграции учебного языкового и социокультурного материала в разноуровневых заданиях [9; 10], позволяющих вовлекать студентов в различные виды и формы социокультурной деятельности, в результате которой они не только осваивают имеющееся социокультурное пространство, но и создают новые социокультурные контексты.

1. Государственная программа Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики», утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2016 г. N 1532. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210753/27c3aa4d9f6db2574c6a22765689d8c5049df5c7/ (дата обращения: 19.12.2019).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (бакалавриат). – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>
3. Наумчик, В. Н. Социокультурная деятельность как средство воспитания личности / В. Н. Наумчик, Я. Д. Григорович, Н. В. Самерсова и др.; под общ. ред. В. Н. Наумчика. – Минск: Высшая школа, 2004. – 143 с.

4. Елизарова, Г. В. Культура повседневности: общение / Г. В. Елизарова // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 7 (93). – С. 53–59.
5. Пассов, Е. И. Теория методики: принципы иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец: Типография, 2013. – Кн. 6. – 603 с.
6. Сафонова, В. В. Актуальные социокультурные проблемы методического проектирования учебной литературы для изучения русского языка как иностранного / В. В. Сафонова // Вестник Нижегородского лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2018. – № 41. – С. 214–226.
7. Конопацкая, Е. А. Технологии формирования общекультурных компетенций студентов – будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в поликультурном образовательном пространстве вуза / Е. А. Конопацкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 70–76.
8. Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, et al. (2000). Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition. Boston: Allyn & Bacon, Incorporated. 336 p.
9. Sysoyev P. V., Zavyalov V. V. (2019). Teaching English as a foreign language to law students based on content and language integrated learning approach. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 907. Pp. 237–244.
10. Martin J., Nakayama T. (2010). Intercultural Communication in Contexts. 5th ed. N. Y.: McGraw-Hill. 527 p.

Брюховская Людмила Григорьевна

Кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка,
Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск

Смоленская Алла Константиновна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка,
Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск

Чашина Татьяна Петровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка,
Южно-Уральский государственный медицинский университет, Челябинск

Аспекты прикладной лингвистики в обучении иностранному языку в медицинском вузе

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам обучения некоторым аспектам прикладной лингвистики студентов медицинского вуза с целью успешной коммуникации в их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: прикладная лингвистика, спонтанная речь, синхронный перевод, теория перевода, коммуникативные способности

Brykhovskaya Lyudmila Grigoryevna, Candidate of Philosophical sciences, associate professor of the Foreign languages with the course of Latin chair, South Ural State Medical University, Chelyabinsk

Smolenskaya Alla Konstantinovna, Senior lecturer of the Foreign languages with the course of Latin chair, South Ural State Medical University, Chelyabinsk

Chashchina Tatiana Petrovna, Senior lecturer of the Foreign languages with the course of Latin chair, South Ural State Medical University, Chelyabinsk

Applied linguistics aspects in foreign language teaching in medical university

Abstract. This article is devoted to the problems of teaching some aspects of applied linguistics of medical students in order to successfully communicate in their future professional activities.

Keywords: applied linguistics, spontaneous speech, simultaneous translation, translation theory, communication skills

Термин «прикладная лингвистика» относится к междисциплинарной области, которая направлена на поиск, выявление и обеспечение решений реальных проблем, возникающих в результате языковых причин. Это исследование охватывает широкий спектр областей, включая изучение языка, преподавание языка, грамотность, литературоведение, гендерные исследования, логопедию, анализ дискурса, цензуру, профессиональную коммуникацию, медиаобразование, переводоведение, лексикографию и судебную лингвистику. Изучение и практика прикладной лингвистики специально ориентированы на решение практических вопросов, а не на теоретические построения. Исторически сложилось так, что «лингвистика» предшествует «прикладной лингвистике» как дисциплине. Лингвисты заинтересованы в поиске эмпирического доказательства того, как языки работают как система с точки зрения синтаксиса, семантики, морфологии и фонологии. Некоторые старые примеры лингвистических исследований включают «контрастивный анализ», который направлен на сравнение разных языков на разных уровнях. Конкретным примером является сравнение звуковой системы двух языков.

Первоначально прикладная лингвистика занималась преподаванием и изучением языков, и поэтому прикладные лингвисты начали применять результаты лингвистических исследований к преподаванию языков. Примером может служить случай использования результатов «сравнительного анализа» в областях синтаксиса или фонологии между двумя языками для разработки учебных материалов и последующего обучения их соответствующим образом. Таким образом, это отразило ход «прикладной лингвистики».

Однако на более поздних этапах и с достижениями в области исследований и расширения сферы преподавания и изучения языков прикладные лингвисты (те, кто интересуется преподаванием и изучением языков) пришли к пониманию, что преподавание и изучение языка выходит далеко за рамки простого применения некоторых выводов из чисто лингвистического исследования. Как уже упоминалось другими, они обнаружили, что прикладная лингвистика, на самом деле, является междисциплинарным явлением, которое опирается на принципы психологии, образования, социологии и даже философии. Можно сказать, что это второй этап в развитии прикладной лингвистики как междисциплинарной области.

Последние взгляды на прикладную лингвистику таковы, что «преподавание и изучение языка» – это только одна сфера. Что еще более важно, прикладная лингвистика является областью или дисциплиной, которая занимается языковыми проблемами в любой профессии, включая медицину, психиатрию, юриспруденцию и т. д., и занимается вопросами, связанными с медицинским общением, психиатрическими консультациями, а также языком в законодательстве и юридическим дискурсом и общением.

Учителя и ученые должны определить, какие ресурсы, обучение, практические методы и интерактивные методы лучше всего решают трудности, связанные с обучением кого-то языку, с которым они не знакомы. Используя исследования в области преподавания, социологии и английской грамматики, специалисты пытаются создать временные и постоянные решения этих проблем. Все эти дисциплины связаны с прикладной лингвистикой. Одной из главных задач прикладной лингвистики является определение практических применений лингвистических теорий применительно к эволюции повседневного употребления языка.

Прикладная лингвистика – это постоянно развивающаяся дисциплина, которая меняется так же часто, как и современное использование любого данного языка, адаптируясь и представляя новые решения постоянно меняющихся проблем лингвистического дискурса [1].

Одним из направлений прикладной лингвистики является обучение студентов иностранным языкам, профессиональной коммуникации. Курс «Английский язык для профессионального общения» разработан для студентов II курса в целях обеспечения обучающихся теоретическими и практическими навыками, которые они могут использовать при коммуникации в профессиональной сфере и при переводе медицинской литературы.

На I курсе студенты-медики изучают медицинский английский и латинский языки (анатомо-гистологический, клинический и фармацевтический циклы), что даёт им фундамент для дальнейшего совершенствования английского медицинского языка.

Международный медицинский язык – латынь. Вся терминология, используемая в анатомии, биологии, фармакологии употребляется на латыни. Поскольку в английском языке есть те же самые латинские корни, студенты склонны думать, что это английский язык. Реальная практика заключается в том, что произношение терминологии на английском языке соответствует обычным правилам чтения. Действительно, часто бывают исключения, когда в произношении используются латинские принципы чтения [2].

На втором году обучения студенты имеют возможность выбрать элективный курс «Английский язык для профессионального общения», который включает в себя синхронный перевод, теорию и практику перевода специализированной литературы, и спонтанную речь на заданную тему. Одним из важных шагов была идея включить в программу элективного курса синхронный перевод. Этот вид работы подразумевает достаточно высокий уровень подготовки. Некоторые студенты оказались готовыми к данному виду работы и успешно с ним справились. Таким образом, 20-25% студентов смогли выполнять эти задания. Результаты могли бы быть выше, если группы были бы поделены по уровню знания английского языка. Но это создало бы некоторые этические и организационные проблемы.

Много времени было уделено теории и практике перевода. Изучение правильного принципа перевода называется теорией перевода. Эта теория, основанная на прочной основе понимания того, как работают языки, теория перевода признает, что разные языки кодируют значение в разных формах, и в то же время помогает переводчикам находить подходящие способы сохранения значения, используя при этом наиболее подходящие формы каждого языка. Теория перевода включает в себя принципы перевода фигуративного языка, работы с лексическими несоответствиями, риторическими вопросами, включением маркеров сплоченности и многими другими темами, важными для хорошего перевода. В основном есть две конкурирующие теории перевода. С одной стороны, главная цель состоит в том, чтобы как можно точнее выразить всю силу и значение каждого слова и поворота фразы в оригинале, а с другой – преобладающей целью является получение результата, который вообще не читается как перевод, а ско-

рее движется в своей новой форме с той же легкостью, что и в своем родном рендеринге. В руках хорошего переводчика ни один из этих двух подходов не может быть полностью проигнорирован. Традиционно предполагается, что для успешного выполнения своей работы переводчики должны соответствовать трем важным требованиям; они должны быть знакомы с исходным языком, целевым языком, предметом.

Исходя из этой предпосылки, переводчик обнаруживает значение, стоящее за формами на исходном языке, и прилагает все усилия, чтобы создать то же значение на целевом языке – используя формы и структуры целевого языка. Следовательно, то, что должно измениться, – это форма и код, а то, что должно остаться неизменным, – это значение и сообщение.

Одна из самых ранних попыток установить набор основных правил или принципов, на которые следует ссылаться в литературном переводе, была предпринята французским переводчиком и гуманистом Этьеном Доле, который в 1540 году сформулировал следующие фундаментальные принципы перевода. Переводчик должен прекрасно понимать содержание и намерения автора, которого он переводит. Основной способ достичь этого – полностью прочитать все предложения или текст, чтобы вы могли дать идею, которую вы хотите сказать на целевом языке, потому что наиболее важной характеристикой этого метода является перевод сообщения максимально четким и естественным. Переводчик должен иметь отличное знание языка, с которого он переводит, и в равной степени превосходное знание языка, на который он переводит. На этом этапе переводчик должен иметь широкие знания в обоих языках для получения эквивалентности в целевом языке, потому что недостаток знания обоих языков приведет к переводу без логики и смысла. Переводчик должен избегать тенденции переводить слово за словом, потому что это разрушает смысл оригинала и разрушает красоту выражения. Этот момент очень важен, и один из них, если он переводится буквально, может передать другое значение или понимание в переводе. Переводчик должен использовать общепринятые формы речи. Переводчик должен помнить о людях, которым будет адресован перевод, и использовать слова, которые легко понять [3].

Очень важным моментом при подготовке будущего специалиста является обучение его спонтанной речи. В программе элективного курса студентам предлагаются следующие темы:

1. The hospital team

2. In and around the hospital
3. Hospital admissions
4. Accidents and emergencies
5. Pain
6. Symptoms
7. Nutrition and obesity
8. Monitoring the patient
9. Alternative treatments
10. Medications
11. Mental health

Предварительно со студентами отрабатывается лексика по темам, возможные сложные конструкции и обороты, после чего им предлагается работа в паре (диалог) и монологическое высказывание.

Задача научить студентов спонтанной речи очень важна из-за того, что медицинские исследования носят глобальный характер. За последние 10 лет мир несколько раз сталкивался с такими быстро распространяющимися болезнями, как «птичий грипп», «свиной грипп», а сейчас и коронавируса. Чтобы иметь возможность обмениваться профессиональной информацией, медицинские работники должны знать медицинскую терминологию (особенно по своей специальности) и владеть навыками спонтанной речи.

Выпускники медицинских университетов – это люди будущего. Их способность к самообразованию в медицине и обмену знаниями и опытом с коллегами из других стран во многом будет зависеть от их знаний профессионального медицинского английского языка. Уровень знания английского выпускников будет связан с их новой ролью в обществе в качестве поставщиков медицинской помощи.

1. Mehdi Riazi Macquarie University. – URL: https://www.researchgate.net/post/Is_applied_linguistics_applied.
2. Wilbur Marcia – How Foreign Language Teachers Get Taught: Methods of teaching the Methods course, American Council of the Teaching of Foreign Languages, 2007.
3. Рыапов, R. I. The Methods of structural linguistics, Taurian Academy, Crimean Federal University, 2017.

Болина Марина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Проблема интерференции при изучении второго иностранного языка

Аннотация. Статья посвящена проблеме языковой интерференции на уроках испанского языка как второго иностранного. Автор анализирует свой опыт в этой области и предлагает пути преодоления этой проблемы.

Ключевые слова: интерференция, перенос, родной язык, второй иностранный язык, мультилингвальное обучение

Bolina Marina Vladimirovna, Candidate of pedagogical sciences, associate professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Interference problem while second foreign language learning

Abstract. The article deals with the problem of the Russian and the English language interference in the process of the Spanish language learning. The author analyses her own teaching experience and suggests the ways of overcoming that problem.

Keywords: interference, transference, native language, second foreign language, multilingual learning

Значение иностранного языка в современном образовании трудно переоценить. Обучение двум иностранным языкам практикуется не только в высших учебных заведениях, но и во многих школах. Возникает потребность в изучении нескольких языков. Многоязычие становится обычным явлением.

Одна из главных проблем, с которой сталкиваются изучающие иностранные языки – это интерференция родного языка, а когда речь идет о нескольких языках, приходится решать проблему интерференции и со стороны других изучаемых языков. Таким образом, значимость изучения языковой интерференции и путей её преодоления возрастает в связи с практическим спросом на данные знания в реалиях современного развития мировой науки и культуры [4].

Слово «интерференция» происходит от латинского *inter* (между) и *ferentis* (несущий, переносящий). Современная психология различает два вида переноса навыков: положительный перенос, способствующий успешному овладению новой деятельностью и отрицательный перенос, то есть собственно интерференцию, мешающую овладению новой деятельностью,

когда сложившиеся навыки затрудняют образование новых, либо снижают их эффективность [5].

Современная методика обучения иностранным языкам понимает под интерференцией отрицательное отклонение от языковых норм при изучении иностранного языка. Причиной возникновения интерференции является тот факт, что человек строит свою речь по нормам родного языка или первого иностранного языка и устанавливает между отдельными языковыми фактами второго иностранного языка несвойственные им связи и отношения [1].

Рассмотрим явление интерференции при взаимодействии трех языков: родного русского языка, английского, как первого иностранного языка с одной стороны и испанского как второго иностранного языка с другой стороны, когда под влиянием одних языковых уровней происходит нарушение норм другой языковой структуры.

Научные исследования показывают, что проблемы интерференции в мультилингвальном обучении очень сложны и охватывают все уровни (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) и в целом влияют на продуктивную и рецептивную речевую деятельность при обучении второму иностранному языку.

Рассмотрим проблему интерференции этих трех языков на фонетическом уровне на примере согласных звуков. В фонетике испанского языка есть звуки, артикуляция которых аналогична русским, например, [k], [t] (casa, actitud, té, tomar, taza, tío), или английским, например, альвеолярные [l] и [s] (sol, liso), при освоении которых можно использовать положительный перенос фонетического навыка.

Есть звуки отсутствующие и в русском языке, и в английском языке, например, [č],[y] (charlar, Chile, amigo, abogado), которые студенты обычно заменяют русскими [ч] и [г] или английскими [ʃ] и [g], хотя артикуляция этих звуков совершенно разная. Такая интерференция вызвана еще и совпадением в написании букв и буквосочетаний, которые передают эти звуки в испанском и английском языке (ch и g).

Есть согласные звуки, сходные с русскими, но не тождественные им, например, [d], который становится слабым щелевым межзубным между гласными (helado, medir) или [r] которое превращается в раскатистое [ř] в начале слова (Ramón), при удвоенной согласной (tierra) и после [n] (Enrique).

Анализ литературы по проблеме интерференции, опыт работы и наблюдение за учебным процессом показывает, что именно похожие звуки часто оказываются более трудными для освоения, требуют больших усилий и чаще подвергаются межъязыковой интерференции [5].

Особые затруднения вызывают у студентов слова или словосочетания, в которых произносятся звуки с артикуляцией похожей на русскую и звуки с артикуляцией, похожей на английскую. Возникает конфликт между фонетическими навыками, сформированными на базе разных языков.

Проблема осложняется еще и тем, что результатом неправильной артикуляции и неточного произнесения звука может являться не только акцент, но и изменение смысла слова, когда имеет место дистрибуция, не свойственная родному и / или первому иностранному языку. Например, *pero* (=но) – *perro* (=собака), *sonar* (=звенеть) – *soñar* (=мечтать) и т. д.

Эта проблема выходит за рамки произношения и переносится также на слуховые навыки. Когда студенты воспринимают на слух речь носителей языка, они испытывают затруднения в распознавании фонем, которые сами произносят неточно или неправильно.

При обучении технике чтения интерференция возникает уже при освоении звукобуквенных соответствий. Межъязыковая интерференция происходит на основании различий системы связей в родном и / или английском языке и испанском языке. Внутриязыковая интерференция возникает, когда существует расхождение между звуками и буквами самого иностранного языка.

Один из самых ярких примеров – это чтение испанских букв 'b' и 'v'. В русском языке буква 'в' читается почти как английская 'v', английское 'b' читается почти как русское 'б', в то время как в испанском обе эти буквы читаются одинаково как русское 'б' в начале слова после паузы (*vasa*, *bosa*) и после буквы 'n' (*invitar*, *unbeso*) и как [β], то есть как нечто среднее между 'б' и 'в', при произнесении которого губы не смыкаются, а образуют щель в потоке речи между гласными.

Процесс усвоения испанских лексических единиц также не может избежать проблем с интерференцией. Испанский язык имеет множество слов, похожих на английские, так как английский язык в ходе своего исторического развития испытал на себе влияние романских языков как результат римского, а затем нормандского завоевания Британии. Этот факт и богатый слой интернациональной лексики, значительно облегчает понимание и усвоение многих

испанских слов, например, interesante, médico, foto, estudiante, vacaciones, difícil, divorciar, verso, depender, preparar, preferire, color.

Гораздо реже, но все же встречаются некоторое совпадение в звучании испанских и русских слов, например, noche, vino, número, mueble, lámpara, mes.

С другой стороны, такие фонетические совпадения иногда вводят в заблуждение и становятся причиной ошибок в понимании и употреблении лексики. Это явление известно как «ложные» друзья переводчика. Это пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении [3]. Например, compromiso (=затруднение), idioma (=язык), familia (=семья), dirección (=адрес) malo (=плохо), torta (=лепешка), carta (=письмо), visita (=гость), nada (=ничего), arena (=песок), humor (настроение), bomba (= насос), tetera (чайник) и т. д.

Интерференция родного и первого иностранного языка часто возникает в процессе формирования грамматического навыка. Например, испанское *Megusta* неожиданно совпадает по структуре с русским вариантом *мне нравится*, а навык употребления *I like* (= мне нравится), сформированный в английском языке входит в противоречие и с русским и с испанским вариантом.

Система испанских временных форм глагола, в которой сочетается многообразие временных форм, характерное для английской грамматики и разнообразие окончаний, характерное для русских глаголов, также дает множество случаев как положительного переноса, так и межязыковой и внутриязыковой интерференции.

Например, грамматическое время Pretérito Perfecto de Indicativo в испанском языке образуется с помощью вспомогательного глагола *haber* (иметься) и Participio Pasado (причастия прошедшего времени) смыслового глагола, что практически полностью совпадает с английской временной формой Present Perfect, которая образуется с помощью вспомогательного глагола *have* (иметь) и Past Participle (причастия прошедшего времени) смыслового глагола и все случаи его употребления в испанском языке совпадают с английским вариантом, что позволяет осуществить положительный перенос.

С другой стороны, испанская временная форма Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo (предпрошедшее), совпадая по форме и основному значению с

английской временной формой Past Perfect, может также обозначать последующее действие, когда говорящий хочет подчеркнуть быстроту его совершения, что совершенно невозможно в английском языке.

В процессе обучения письменной речи интерференция может возникать даже при использовании знаков препинания, например, употребление двоеточия после обращения в письмах в испанской коммуникативной культуре, в отличие от запятой в русском и английском языке.

Таким образом, сопоставление языков и анализ трудностей, которые возникают у студентов их изучающих, позволяют сделать вывод о том, что даже перенос, основанный на явлениях, похожих в разных языках не всегда обеспечивает правильное понимание и употребление фонетического, лексического и грамматического языкового материала.

Социокультурная интерференция вызывается той культурой, которую отражает язык. Причиной этого служат различия в коммуникативных моделях, менталитете, ценностях, этике [7]. Интерференция возникает, когда человек воспринимает похожие реалии, явления, нормы поведения в другой культуре через призму картины мира, сформированной на базе родного языка, например, русское *Как дела?* может предполагать одно слово в ответ (- *Нормально*), а может и подробный рассказ о проблемах и радостях жизни. Английское *Howareyou?* в качестве ответа предполагает выбор из нескольких клише, самый распространенный из которых *I'mfine, thanks, andyou?* Испанское *¿Qué tal?* либо вообще игнорируется, либо требует повторения этой же фразы в ответ, либо (в более редком случае) предполагает клише по аналогии с английским – *Bien, gracias, ¿ytú?*

Испанские формы приветствий могут стать причиной ошибок в результате не только межъязыковой, но и внутриязыковой интерференции, поскольку по-разному употребляются в Испании и Латинской Америке. Так, испанцы говорят *¡Buenosnoches!* в значении *Добрый вечер!* после семи вечера, а латиноамериканцы, когда стемнеет, не говоря уже о том, что эта фраза может употребляться еще и в значении пожелания спокойной ночи.

Таким образом, проанализировав проявление интерференции в освоении разных видов речевой деятельности и аспектов испанского языка как второго иностранного, перейдем к рассмотрению способов решения этой проблемы.

Большинство лингвистов, методистов и педагогов, занимающихся проблемой интерференции, считают, что, прежде всего, необходимой ос-

новой для преодоления интерференции является сопоставление языков [2]. Сравнив фонологические, лексические и грамматические системы двух языков и определив их сходства и различия, можно прогнозировать те трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез считают, что сопоставление языков должно проводиться не на уроке учителем, а при составлении учебника его авторами и соответственно определять последовательность введения языкового материала, типы упражнений и характер опор [1]. С этим трудно не согласиться, но, когда речь идет о втором иностранном языке, это представляет значительные трудности, так как в этом случае необходимо учитывать влияние уже двух языков. В такой ситуации проведение сопоставления трех языков становится задачей учителя, который в идеале должен владеть не только родным языком учащихся, но и их первым иностранным языком.

Дидактический принцип когнитивности, декларируемый современными образовательными программами, предполагает кроме своей познавательной составляющей необходимость осознанного подхода к обучению. Следует развивать интеллектуальные умения студентов, способность к сравнительному анализу и к критическому мышлению, реализовывать принцип опоры на родной, а в нашем случае и на первый иностранный язык.

Для этого необходимо практиковать проблемный подход к обучению, использовать приемы развития критического мышления при чтении текстов, организовывать проектную деятельность, включать в учебный процесс достаточное количество упражнений на дифференциацию, сопровождающихся разъяснениями о различиях и сходствах в изучаемых языковых явлениях. Необходимо не просто исправлять ошибки студентов, возникающих из-за интерференции, но и объяснять причины этих ошибок и затруднений, приучать их к языковому наблюдению, анализу языкового материала на всех уровнях и учить их самостоятельно находить оптимальные пути преодоления данной интерференции.

Трудно переоценить пользу привлечения аутентичных материалов в учебный процесс для преодоления интерференции. Именно в процессе многократного и внимательного прослушивания аутентичной речи носителей языка с целью уловить все нюансы и особенности звуков иноязычной речи формируются фонетические навыки, фонематический и интонацион-

ный слух. Чем устойчивее эти навыки и чем точнее воспроизводятся звуки иноязычной речи, тем меньше шансов существует для возникновения межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Это касается и других аспектов языка.

Некоторые исследователи предлагают в качестве меры борьбы с интерференцией переходить к изучению второго иностранного языка только после того как сформированы базовые знания, навыки и умения на первом иностранном языке, но вопрос о том, какой именно интервал должен отделять изучение первого и второго иностранного языка, остается открытым [6].

Безусловно, эффективным способом преодоления интерференции является организация благоприятной языковой среды, погружение в иностранный язык и культуру изучаемого языка. Лучшим способом для этого в условиях отсутствия естественной иноязычной среды является постоянное, ежедневное чтение книг по интересам (экстенсивное чтение), просмотр художественных и документальных фильмов, видеороликов, мультфильмов, телепередач, общение с носителями языка, организация праздников, театр на иностранном языке и т. д.

Все это позволяет решать проблему интерференции комплексно. Например, аутентичные видеоматериалы позволяют воспринимать язык в речевом и ситуативном контексте, в единстве всех его аспектов. Кроме того, очень важным является возможность наблюдать за визуальными невербальными элементами коммуникации (жесты, мимика, позы), динамичный зрительный ряд показывает взаимосвязь лингвистического и паралингвистического аспектов поведения носителей языка в ситуациях естественного общения.

Преодоление языковой интерференции при изучении второго иностранного языка является сложной и комплексной задачей, но создание иноязычной образовательной среды, использование аутентичных учебных материалов, а также правильная организация работы над особенностями изучаемых языков повышает эффективность её решения.

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – Москва: Академия, 2013 – 336 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. Интернациональные слова и «ложные друзья» переводчика. – URL: <http://sch-yuri.ru/transltn/false.htm>.

4. Карлинский, А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: автореф. дис. д-ра филол. наук / А. Е. Карлинский – Киев, 1980.
5. Самуйлова, Н. И. Фонетическая интерференция и обучение произношению / Н. И. Самуйлова // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – Москва, 1972.
6. Щепилова, А. В. проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностраннный язык в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22.
7. Федорова, Н. П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностраннные языки; уровень высшего профессионального образования) / Н. П. Федорова. – Нижний Новгород, 2010.

Буцык Сергей Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Деловое общение: словарь как источник знаний

Аннотация. О подготовке тезаурусов, издании терминологических словарей как источника сведений о правильном, нормативном значении терминов, понятий в области документоведения, делопроизводства, архивоведения и как средства использования в учебной, профессиональной деятельности, деловом общении документоведа, в преподавании учебных дисциплин.

Ключевые слова: деловое общение, терминологический словарь, тезаурус, документоведение, делопроизводство, архивоведение

Butsyk Sergey Vladimirovich, Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Vice-rector for Academic Affairs, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts

Business communication: dictionary as a source of knowledge

Abstract. About the preparation of thesaurus, publication of terminological dictionaries as a source of information about the correct, normative meaning of terms and concepts in the field of document management, office management, archival science and as a means of use in educational, professional activities, business communication of a document specialist, in teaching academic disciplines.

Keywords: business communication, terminological dictionary, thesaurus, document management, office management, archival science

Важной составляющей профессионализма специалистов является способность к эффективному взаимодействию с другими субъектами в

различных условиях и ситуациях деятельности. В большинстве случаев эффективность такого взаимодействия связана с коммуникативными способностями личности, отражающими умение для достижения профессиональных целей выбирать, устанавливать и поддерживать наиболее адекватный конкретной ситуации стиль общения, основанный на уважительном отношении и учете индивидуальных особенностей собеседника. Вместе с тем анализ практики свидетельствует о значительных проблемах и затруднениях, испытываемых молодыми специалистами в ситуациях общения и взаимодействия с коллегами.

Потребность в совместной деятельности приводит к необходимости в общении. Именно в совместной деятельности человек должен взаимодействовать с другими людьми, устанавливать с ними разнообразные контакты, организовывать совместные действия для получения необходимого результата. Следовательно, деловое общение направлено на установление контакта между людьми с помощью специфических средств (языка, эмоций, жестов, чувств и т. п.), позволяющих людям вступать во взаимодействие и добиваться влияния на знания, мнения, установления взаимопонимания.

Всякое сообщество существует в информационном пространстве. Человек постоянно получает информацию об окружающем его мире, он осмысливает полученные данные и на их основе вырабатывает решения о своих дальнейших действиях. Результаты этой мыслительной деятельности требуется закрепить и передать другим.

С древнейших времен человечество постоянно ищет более надежный и быстрый способ передачи информации. Русская официально-деловая письменная речь имеет собственные традиции и крепкие исторические основы. Знакомство с ее историей позволяет лучше понять причины и закономерности формирования особого стиля языка, обслуживающего сферу официально-деловых отношений, выявляет специфику национальной культуры русского делового письма. Проводником в деловом общении (как устном, так и письменном) в настоящее время выступает документовед, владеющий соответствующими умениями и навыками, способностью к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [4].

Профессия документоведа с каждым годом становится все более востребованной российским обществом, она обогащается новыми направле-

ниями подготовки, расширяется ее рынок труда. Закономерно усиливается интерес теоретиков к изучению профессиональной деятельности документа в новых социально-экономических условиях, о чем говорит рост публикаций в специальной печати [1]. Популярность профессии требует системного исследования ее феномена: места и роли в современном обществе; взаимодействия с другими профессиями; соответствия кадрового состава профессиональным требованиям; качества образования и т. д. Накопленные эмпирические данные должны подниматься до уровня теоретических обобщений, выявления и осмысления принципов изучения и описания проблем профессионализации в документной сфере. В процессе исследования актуальности темы использовались работы ведущих специалистов в области документоведения: В. В. Галахова, И. К. Корнеева, В. В. Маковой, Е. А. Плешкевича, А. В. Пшенко, А. Ю. Чуковенкова, В. Ф. Янковой; делопроизводства: В. И. Андреевой, М. И. Басакова, М. В. Кирсановой, Н. А. Лысенко и др.; документной лингвистики П. В. Веселова, Л. А. Введенской, М. В. Косовой, С. В. Русаковой, М. С. Слепневой и др. В исследованиях известных ученых-теоретиков и практиков документной деятельности М. И. Додоновой, М. И. Ильошенко, А. И. Исаченковой, С. Л. Кузнецова, К. Т. Митяева, Л. Р. Фионовой и др. отражена история профессии; постигаются проблемы подготовки специалистов данной сферы коммуникации в контексте трансформации высшего образования, вопросы статуса, имиджа специалистов в области документальных коммуникаций, в том числе изучение тезауруса документа, имеющего в основе русский литературный язык.

Литературный язык – понятие историческое. Он возникает на определенном этапе формирования нации как некоторой экономической, политической и культурной общности людей, и сам литературный язык является неотъемлемым признаком нации. Общенациональный характер литературного языка отличает его от таких образований, как диалект, или местный исторически сложившийся народный говор, просторечие, наблюдаемое у горожан, не вполне овладевших нормами литературного языка, аргот, распространенное в какой-либо достаточно узкой социальной группе, например, в студенческой среде. Однако никакой границы между этими языковыми образованиями и литературным языком нет. Достаточно сказать, что сам литературный язык обычно создается на базе одного или несколь-

ких народных говоров и постоянно идет процесс влияния говоров на литературный язык и литературного языка на говоры.

Одной из важных особенностей литературного языка является его сознательное культивирование именно как литературного, обслуживающего разные потребности всей нации: нормы литературного языка закрепляются (узакониваются, кодифицируются) в грамматиках и словарях, изучаются в школе, поддерживаются средствами массовой коммуникации (газеты, радио, телевидение), формируют профессиональный тезаурус.

Тезаурус используется для описания, как целых областей знаний, так и личных знаний специалистов. Тезаурус содержит краткое определение понятия данной предметной области и его семантические связи с другими понятиями. Учебные тезаурусы по таким предметным областям, как «Документоведение», «Делопроизводство», «Архивоведение», «Документная лингвистика» и др., позволяют студентам (а в дальнейшем – специалистам) не только использовать стандартизированные термины, которые обеспечили бы однозначное понимание процессов документирования и работы с документами, но и самим анализировать проблемные ситуации на понятийном уровне, создавая личные тезаурусы на базе специальных процедур. В аспекте данной проблемы преподавателями Челябинского государственного института культуры была предпринята попытка создания терминологического словаря-справочника документоведа [3].

Разработка тезауруса является далеко не тривиальной задачей, а сам тезаурус представляет собой новый интеллектуальный продукт. Описание каждого понятия предметной области в системе его семантических связей становится отдельным исследованием, поскольку эта работа проводится на самом глубоком уровне изучения лингвистического объекта – как в парадигматике (в ряду аналогичных объектов), так и в энциклопедическом аспекте (в системе знаний).

Ключевая роль в составлении словаря документоведа принадлежит разработке терминосистемы, ее тезаурусу. Тезаурус рассматривается как количественно-качественный критерий оценки состояния и объема знаний в конкретной предметной области, как определитель развития конкретной науки. Тезаурус расширяется адекватно трансформирующейся концепции профессионализации общества, а также в соответствии с инновациями в структуре документного дела.

Документовед высшей квалификации вовлечен в информационную деятельность не только на потребительском, но на репродуктивном и созидательном уровнях как субъект активного управления этой деятельностью, готовый к фильтрации информации, ее анализу, оценке, обобщению, и как создатель информационного продукта. Примером такого продукта можно считать второе издание словаря «Документоведение и архивоведение» (СПб.: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2019. 172 с.), изданного в серии «Учебники для вузов. Специальная литература» [2].

Терминологические основы документоведения и архивоведения включают определения того, что процессуально связано с созданием документов, их обработкой, поиском, хранением и использованием.

Создание терминов является объектом изучения предметной области науки, исследования практической деятельности экспертов, работавших в ней, и тенденций ее формирования. Любая дефиниция не статична, может изменяться с течением времени, благодаря углублению исследований предметной области. Одни термины уточняются, другие перестают адекватно отражать действительность, переходя в разряд малоупотребительных, а также возникают новые понятия.

Первое издание словаря [3], подготовленное студентами Челябинского государственного института культуры, послужило основой для более полного и развернутого издания в Санкт-Петербурге [2], составленного А. В. Лушниковой и О. Г. Усановой. Словарь призван служить не только справочным пособием, но и источником знаний, необходимых в учебной/производственной/повседневной деятельности. Его лексический состав ориентирован на применение в деловом общении.

Объем словарных статей в словаре разнообразен, зависит от содержания того или иного термина или понятия. Статьи, заголовки которых является не просто термином в составе какой-либо темы («документ», «реквизит», «документооборот» и т. п.), а сам обозначает тему и представляет собой сложное понятие («письмо», «стандарт», «текст» и т. п.), даны более подробно, чтобы читатели получили подробное описание и представление для возможности воспользоваться полученными знаниями в процессе оформления официальных документов и особенностей делового общения.

Словарь составлен с применением материалов электронного лексического фонда русского языка (Санкт-Петербургского государственного университета), с привлечением достоверных сведений из научных статей,

монографий, учебно-методических пособий по деловому общению, документоведению, делопроизводству, архивоведению, а также благодаря масс-медиа, современных средств массовой коммуникации и сайтов интернета. Терминология, составляющая словник словаря, отражает наиболее актуальные понятия деловой жизни современной России.

Словарь содержит более 400 дефиниций, терминов, понятий, словосочетаний, как из области документоведения, делопроизводства, так и из смежных наук и сфер деятельности. Назначение издания – дать читателю (студентам, преподавателям, документоведам-практикам) сведения о правильном, нормативном значении понятий, верном грамматическом употреблении. Широкий круг охватываемой лексики позволяет использовать словарь как справочное пособие всем, кто интересуется вопросами деловой коммуникации.

1. Бондарь, В. А. Система терминов современного документоведения и архивоведения: краткая характеристика / В. А. Бондарь. – Текст: электронный // Уральский федеральный университет: [электрон. б-ка]. – URL: http://elar.ufu.ru/bitstream/10995/36738/1/dais_2014_09.pdf.
2. Лушникова, А. В. Документоведение и архивоведение: словарь / А. В. Лушникова, О. Г. Усанова. – 2-е изд., стереотип. – СПб. : Лань ; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2019. – 172 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература). – Текст: непосредственный.
3. Терминологический словарь-справочник документоведа / сост. Е. В. Чухнина, О. С. Селиванова, О. Г. Усанова; ФГОУ ВПО «ЧГАКИ». – Челябинск, 2009. – 40 с. – Текст: непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение. (Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 марта 2015 г. № 176). – Текст: электронный // Консультант Плюс: справочная правовая система: [офиц. сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177398/068cb855e3ac5645af0b98421b8db3462f6c3818/.

Быстрой Елена Борисовна

Доктор педагогических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Кутенева Ирина Евгеньевна

Преподаватель,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
(Уральский филиал), Челябинск

Междисциплинарный характер обучения как педагогическое условие подготовки будущих менеджеров к межкультурной коммуникации

Аннотация. В статье рассматриваются определения понятий: междисциплинарный характер обучения, междисциплинарные связи, междисциплинарные науки, полидисциплинарность, трансдисциплинарность, образование, подготовка, менеджер, межкультурная коммуникация. Описана актуальность проблем межкультурной коммуникации и междисциплинарного характера обучения. Указана основная задача современной образовательной системы, перечислены стратегии включения в российские и европейские образовательные траектории по О. А. Митусовой. Перечислены факторы организации междисциплинарных связей, а также типы междисциплинарных связей. Отмечены показатели психологической компетентности педагога. Показана шкала междисциплинарности по Г. Л. Тульчинскому, раскрыты целеполагающая и ресурсная дисциплины по И. Т. Касавину. Указаны признаки междисциплинарного исследования и описаны компоненты системы образования. Перечислены роли менеджера в современном мире. Показано, на стыке каких наук лежит межкультурная коммуникация.

Ключевые слова: междисциплинарный характер обучения, междисциплинарные связи, междисциплинарные науки, полидисциплинарность, трансдисциплинарность, образование, подготовка, менеджер, межкультурная коммуникация

Bystray Elena Borisovna, Dr. of Pedagogical sciences, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Kuteneva Irina Evgenyevna, lecturer, Federal State Educational Budgetary Establishment of Higher Education "Finances University under the Government of the Russian Federation" (the Ural branch campus)

Interdisciplinary character of teaching as a pedagogical term of future managers training to inter-cultural communication participation

Abstract. The article discusses the definitions of concepts: interdisciplinary nature of training, interdisciplinary communication, interdisciplinary science, multidisciplinary, transdisciplinary, education, training, manager, intercultural communication. The relevance of the problems of intercultural communication and the interdisciplinary nature of training are described. The main task of the modern educational system is indicated, strategies for inclusion

in Russian and European educational trajectories according to O.A. Mitsova is described. The factors of the organization of interdisciplinary relations are listed, the types of interdisciplinary relations are described. The indicators of the psychological competence of the teacher are noted. The scale of interdisciplinarity according to G.L. Tulchinsky is described, purposeful and resource disciplines according to I.T. To Kasavin are noted. The signs of interdisciplinary research are indicated and the components of the education system are described. The roles of a manager in the modern world are listed. Sciences at the junction of which lies intercultural communication are described.

Keywords: interdisciplinary nature of training, interdisciplinary communication, interdisciplinary science, multidisciplinary, transdisciplinary, education, training, manager, intercultural communication

В современном мире обостряются этнические конфликты, и происходят столкновения различных культур, что приводит к необходимости обучения эффективной межкультурной коммуникации для решения международных проблем. Всё это особенно актуально для будущих менеджеров, так как руководители должны по долгу службы общаться с людьми других культур и уметь находить общий язык с иностранными партнёрами. С проблемой межкультурной коммуникации тесно связан вопрос междисциплинарного характера обучения, так как для эффективной подготовки к межкультурной коммуникации обучающиеся должны освоить одновременно язык и культуру изучаемой страны; разбираться в нормах этикета; знать основные вехи истории иного народа, его традиции, религию и т. д. До XX века преобладала классическая форма образования, разделявшая науки на отдельные дисциплины, но в настоящее время популяризируется неклассическая форма образования, основанная на интеграции дисциплин, что приводит к становлению междисциплинарного характера обучения. Основной задачей современной образовательной системы является формирование у обучающихся целостной картины мира в условиях постоянного роста информации с помощью интеграции знаний. Особенно важен комплексный взгляд на мир и широкий кругозор для будущих менеджеров, как для управленцев, руководящих производительными силами современного общества. Рассмотрим более подробно, что представляет из себя междисциплинарный характер обучения.

Междисциплинарный характер обучения – это характер обучения позволяющий сохранить объемы знаний и повысить их практическую значимость без перегрузки студентов и преподавателей. Междисциплинарный характер обучения позволяет студентам выбирать образовательные траек-

тории, что влияет на развитие культуры разумного мышления; так Митусова О.А. перечисляет следующие стратегии включения в российские и европейские образовательные траектории: целостность образования, коммуникативные стратегии, межкультурное общение, адаптация и аккультурация и др. Междисциплинарное обучение эффективно в подготовке к межкультурной коммуникации, так как позволяет охватить различные аспекты языка, культуры, истории, религии, политики, праздников и обычаев изучаемых стран. В междисциплинарном обучении выделяют междисциплинарные связи.

Междисциплинарные связи представляют собой взаимодействие науки и информации для глубокого осмысления студентами своих профессиональных задач, вследствие того, что преподаватель дает новый материал, опираясь на знания предыдущих курсов, что помогает запомнить прошлый материал и лучше усваивать новый. Основными факторами организации междисциплинарных связей являются: квалификация преподавателя и взаимодействие педагогов. Выделяют следующие типы междисциплинарных связей: учебно-междисциплинарные прямые связи, исследовательско-междисциплинарные связи проблемного характера, ментально-опосредованные связи и опосредованно-прикладные связи. От психологической компетентности педагога (когнитивной, коммуникативной, социальной) зависит успешность реализации междисциплинарного образования [3, с. 841–846]. Именно в пространстве между различными предметами совершаются новые научные открытия и развиваются новые области знаний, поэтому междисциплинарные связи определяют развитие науки и образования. Для студентов междисциплинарные связи несут огромное значение, так как они способствуют повторению изученного материала, созданию широкого кругозора обучающихся и формированию умения смотреть на проблему с различных точек зрения. Будущие менеджеры должны быстро ориентироваться в изменяющейся обстановке, и навыки комплексного и разностороннего анализа сложившейся ситуации, развиваемые с помощью междисциплинарных связей предметов, помогают студентам принимать грамотные и взвешенные решения различного рода проблем. Кроме того, существуют междисциплинарные науки.

Междисциплинарные науки – это науки и новые научные отрасли, в которых применяются понятия и методы различных дисциплин. На стыке наук появляются всё новые отрасли научного знания, и связи между нау-

ками углубляются. С междисциплинарными науками связаны понятия полидисциплинарность и трансдисциплинарность.

Полидисциплинарность – это изучение какого-либо объекта/явления с нескольких точек зрения различных научных дисциплин.

Трансдисциплинарность – это исследование «сквозь» границы различных научных дисциплин. Г. Л. Тульчинский описывает шкалу междисциплинарности (от интегрированных дисциплинарных описаний до возникновения новой науки). И. Т. Касавин отмечает, что в междисциплинарном взаимодействии есть «целеполагающая дисциплина» (инициатор) и «ресурсная дисциплина» (материал). Признаками междисциплинарного исследования являются: общий предмет исследования, взаимодополнение методов исследования, теоретические основания исследования интегрирующихся наук и результат междисциплинарного исследования вносит вклад во все задействованные науки [5, с. 13–14]. Например, Л. А. Белова, Е. Б. Быстрой, М. Г. Заседателева и Т. В. Штыкова рассматривают подготовку к межкультурному взаимодействию с использованием технологии CLIL, что также отражает междисциплинарный характер обучения [1, с. 9], так как CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение) позволяет одновременно изучать язык и культуру страны. Разберём, что представляет из себя образование в целом.

Образование – это комплекс изменяющихся взаимосвязанных подсистем, построенных на принципе непрерывности. Многомерность образования включает несколько направлений и существует на объектном и субъектном уровнях. Функциональная целостность образования обусловлена выполнением передачи социокультурного опыта. Система образования включает три компонента – организационный, содержательный и управленческий; разрабатывается на основе государственной политики и выражает изменяющийся социальный заказ, что обуславливает ее динамичность [6, с. 114–116]. С образованием связано понятие «подготовка».

Мы рассматриваем подготовку как систему взаимосвязанных действий, направленных на освоение знаний, умений и навыков (и впоследствии перехода их в компетенции). В настоящей статье мы разбираем подготовку к межкультурной коммуникации будущих менеджеров, потому дадим определение термину «менеджер».

Менеджер – это работник на предприятии выполняющий функции управления и создающий продукты деятельности опосредованно, через

труд подчинённых. Менеджер выполняет различные роли в своей рабочей деятельности, в том числе роли: лидера, посредника, передатчика информации и коммуникатора [7, с. 2–3]. Для исполнения данных ролей менеджеры должны обладать комплексными знаниями, открытостью к новому и общей эрудированностью, для достижения чего логично использовать междисциплинарный характер обучения. Так, изучая одновременно язык и культуру иностранцев, менеджеры тратят меньше времени на обучение и вместе с тем эффективно входят в пространство изучаемого языка. В данной статье разобрана подготовка будущих менеджеров к межкультурной коммуникации, объясним значение термина «межкультурная коммуникация».

Межкультурная коммуникация – это взаимопонимание в процессе обмена информацией (непосредственного или опосредованного) или культурными ценностями между индивидами и группами, являющимися участниками коммуникативного акта и принадлежащих к разным культурам/лингвокультурам; форма коммуникации и форма деятельности, требующая знания материальной и духовной культуры другого народа, религии и мировоззрения, а также языкового кода, определяющих модель поведения партнеров по коммуникации. Межкультурная коммуникация лежит на стыке лингвистики, культурологии, коммуникативистики и лингводидактики [4]. Существуют различные сферы употребления термина «межкультурная коммуникация»: это процесс общения между отдельными людьми и группами, относящимися к разным лингвокультурам; наука, разрабатывающая и внедряющая комплекс мер, позволяющих разрешать межкультурные конфликты; и, вместе с тем, учебная дисциплина, формирующая практические навыки общения с представителями иных культур. Междисциплинарность межкультурных исследований способствует более широкому охвату межкультурных проблем, но возникает вопрос о границах межкультурной коммуникации как науки и смежных с ней дисциплин [2, с. 208]. Межкультурная коммуникация крайне важна для будущих менеджеров поскольку управленцы по роду деятельности должны контактировать с представителями различных языков и культур.

Междисциплинарный характер обучения как педагогическое условие подготовки будущих менеджеров к межкультурной коммуникации способствует комплексному рассмотрению проблемы диалога культур, так как невозможно рассматривать культуру народа отдельно от языка, религии,

истории, обычаев и т.д. Поэтому сочетание понятий и методов различных научных дисциплин в подготовке к межкультурной коммуникации даёт в сумме всесторонний анализ проблемы; а менеджерам в своей работе необходимо уметь смотреть на вещи под разным углом, воспринимать противоположные точки зрения, и делать независимые выводы. Междисциплинарный характер обучения как педагогическое условие подготовки будущих менеджеров к межкультурной коммуникации оправдан и эффективен, так как комплексное усвоение иностранного языка, культурных норм, традиций и этикета другой страны способно дать полноценное представление ней. Все вышеперечисленные особенности культур других народов должны учитываться при планировании и осуществлении деловых переговоров в которых участвуют менеджеры, и реализации эффективной межкультурной коммуникации.

1. Белова, Л. А. Подготовка будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию с использованием технологии CLIL / Л. А. Белова, М. Г. Заседателева, Е. Б. Быстрой, Т. В. Штыкова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 9–16.
2. Ваулина, Л. Н. Развитие теории межкультурной коммуникации в России / Л. Н. Ваулина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. – С. 207–212.
3. Медная, Т. А. Междисциплинарность современного образования / Т. А. Медная // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. – 2015. – № 3–4. – С. 840–846.
4. Новиков, А. С. Межкультурная коммуникация в современном мире / А. С. Новиков, М. В. Горелая // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2011. – № 1(2). – С. 208–211.
5. Осмоловская, И. М. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения / И. М. Осмоловская, Л. А. Краснова // Образование и наука. 2017. – Т. 19, № 7. – С. 9–24.
6. Солодянкина, О. В. Междисциплинарный подход к социальному образованию / О. В. Солодянкина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2009. – Вып. 2. – С. 112–118.
7. Холопова, Л. А. Современный менеджер – конкурентоспособный менеджер // Концепт. – 2014. – № 5 (май). – С. 1–6.

Ван Юйин

Магистрант кафедры «Русский язык как иностранный»,
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Обучение китайских студентов чтению художественного текста

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению факторов, влияющих на эффективность обучения китайских студентов чтению художественного текста на русском языке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью получения знаний об особенностях понимания инокультурного текста в процессе межкультурной коммуникации. В статье предложены методические приемы организации обучения чтению китайских студентов на основе анализа результатов психолингвистического эксперимента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, понимание текста, встречный текст

Wang Yuying, Master's Degree student, South Ural State University, Chelyabinsk
Teaching of Chinese students to literary text reading

Abstract. The article is devoted to the consideration of factors affecting the effectiveness of teaching Chinese students to read literary text in Russian. The relevance of the study is due to the need to obtain knowledge about the features of understanding a foreign text in the process of intercultural communication. The article proposes methodological techniques for organizing learning to read Chinese students based on an analysis of the results of a psycholinguistic experiment.

Keywords: Russian as a foreign language, literary text, understanding of the text, counter text

Термин *текст* в переводе с латинского обозначает «ткань, соединение». Большинство ученых, обсуждая признаки, которые делают совокупность знаковых единиц текстом, в качестве основных называют такие признаки как цельность и связность. Наличие этих признаков делает возможной реализацию авторского замысла.

Традиционно тексты делят на нехудожественные и художественные. Художественные тексты принадлежат эстетической сфере деятельности человека. Цель таких текстов не может состоять только в передаче информации, они призваны оказывать эстетическое воздействие на человека. Для художественного текста характерна многоплановость, очень важна образно-эмоциональная составляющая, восприятие которой неизбежно является субъективным.

Рассматривая особенности понимания художественного текста, необходимо отметить, что восприятие любого текста – это сложный психический процесс. Как отмечено Л.С. Выготским, процесс понимания речи не является идентичным процессу производства речи. При восприятии текста мысль движется от «считывания» общего смысла к отдельным составляющим высказывания [1].

Низший уровень понимания текста – это понимание предмета высказывания. Слушающий или читающий не может пересказать текст, он может только указать, о чём шла речь в этом высказывании. Следующим уровнем является понимание всего хода изложения мыслей, аргументации. Этот уровень характеризуется не только пониманием того, о чём говорилось, но и смысла высказывания. На высшем уровне реципиент понимает, зачем, с какой целью создан текст. Кроме того, он понимает, с помощью каких средств выразил свою мысль автор, он может порассуждать о его целях и мотивах [2].

При изучении русского языка и русской литературы иностранные студенты неизбежно сталкиваются с большим количеством проблем. Обычно при организации работы преподаватели уделяют значительное внимание вопросу соответствия лексико-грамматических особенностей текста уровню владения русским языком студентами. На наш взгляд, такое же пристальное внимание следует уделять вопросу о выборе текста и приемов работы с ним с точки зрения соответствия его интересам студентов. Насколько интересен данный текст, насколько мотивирован студент к его чтению – эти факторы часто становятся определяющими для эффективности чтения в аудитории иностранных студентов. Понимание текста предполагает формирование индивидуальных смыслов в сознании студента. Когда студентов совсем не интересует текст, они испытывают затруднения в понимании его смысла.

Недостаток фоновых знаний также значительно затрудняет понимание текста. Признаком любого текста является наличие пресуппозиции – некоего фонда знаний, которые должны быть общими у автора текста и адресанта. Эта информация необходима для правильного понимания текста, причем автор не выражает ее вербально; подразумевается, что адресант знает ее по умолчанию. Именно с опорой на фоновые знания формируется подтекст высказывания и множественность планов понимания ху-

дожественного текста. При обучении иностранных студентов, принадлежащих к другой культуре, этот фактор становится одним из решающих.

Восприятие текста на иностранном языке требует сформированности навыков чтения. Навыки чтения – умение извлечь информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет активно использовать изучаемый язык в различных видах деятельности, умение компенсировать незнание отдельных слов и выражений, исходя из общего смысла прочитанного.

Работа с текстом в курсе русского языка как иностранного организуется обычно в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Для каждого из них методистами РКИ разработан определенный набор заданий.

На предтекстовом этапе можно использовать прием анализа заголовка, попросить студентов спрогнозировать содержание текста, донести до студентов информацию об авторе текста, интересные факты об истории его создания, жанре текста, информацию о времени создания текста, другие необходимые фоновые знания.

На текстовом этапе читатели могут по информации, извлеченной из текста, подтвердить или опровергнуть свою гипотезу, проанализировать смысл отдельных частей текста.

На послетекстовом этапе в сознании студента формируется общий смысл текста, студенты могут определить авторский замысел, проверить, подтвердилась ли их первоначальная гипотеза, найти различия между своими предположениями о смысле отдельных фрагментов текста в процессе чтения и авторским замыслом.

При планировании работы над художественным текстом преподавателю необходимо оценить объем фоновых знаний студентов, с тем, чтобы восполнить их недостаток.

С другой стороны, необходимо учитывать те фоновые знания, которые связаны с влиянием родной культуры обучающихся, поскольку понимание текста зависит и от тех образов, которые появляются в сознании студента при чтении.

Нами был проведён эксперимент с целью выявить особенности понимания художественного текста иностранными студентами. В нём участвовало 40 студентов, в том числе 20 русских и 20 китайских студентов. Эксперимент проводился методом встречного текста: стихотворение М. Ю. Лермонтова «Парус» было разбито на строфы. Каждую строфу студенты читали отдельно и записывали все свои мысли: ассоциации, ком-

ментарии, замечания. Всего проанализировано 57 встречных текстов носителей русского языка. В результате анализа всех реакций было выявлено 7 следующих их видов (терминологии А. С. Новикова): на первом месте реакция «интерпретация» (38,6 %), следующая по частотности реакция – «визуализация» (26,3 %), далее идет «эмоция» (15,8 %). Остальные реакции («перевод», «мнение», «вывод») менее частотны.

Приведем пример типичного ответа студента – носителя русского языка (цифры обозначают номера строф в стихотворении): 1. *Потерянность, отсутствие смысла жизни, поиск себя; отказ от того, что раньше грело душу, находилось рядом.* 2. *Одиночество, потеря ориентира. Человек не знает, чего хочет от жизни, он запутался. Благодаря мечте, мы можем идти вперед, несмотря на то, что такие трудности перед нами, мы не забудем о наших идеалах, стремимся к успеху.* 3. *Внешнее спокойствие, но в то же время буря в душе человека.*

В ходе эксперимента был проанализирован 51 встречный текст носителей китайского языка. На первом месте оказалась реакция «генерализация» (29,4 %); следующая по частотности реакция – «интерпретация» (27,5 %); далее идет «интертекст» (25,5 %). Остальные реакции менее частотны.

Приведем пример типичного ответа китайского студента: 1. *Одинокая лодочка постепенно ушла и медленно исчезла в синем небе, пока я не смогу её увидеть. Я только видел сверкающую реку Янцзы, текущую к горизонту.* 2. *В жизни не всё гладко, много волнений. Вместо того чтобы бежать, нам должен двигаться вперед. Как рыболовное судно, или быть рыбу или быть свергнутым ветром.* 3. *Процветать в бедствии, а погибать в полном благополучии. Если вы не выходите в тишине, вы погибнете в тишине. Найти выход из трудного положения. Прорываться сквозь тишину.*

Можно отметить, что подавляющее большинство реакций не связаны непосредственно с содержанием текста, они являются, по выражению Н. А. Новикова, «релятивными», они показывают, как читающий относится к тому, о чем говорится в предложении, вносят определенный вклад в формирование установки читающего на дальнейшее восприятие текста, что, в конечном итоге, предопределяет понимание текста в целом [3].

Таким образом, типы реакции реципиентов очень многообразны, существенно отличается частота реакций каждого типа у разных студентов.

При восприятии текста для каждого отдельного реципиента существенными являются различные факторы.

Результаты эксперимента соответствуют положениям многочисленных исследований в области понимания текста [4, 5, 6]. Читающий начинает прогнозировать смысл воспринимаемого текста с первых его строк, включая заголовок. Эти процессы имеют своей основой личный опыт реципиента, особенности его восприятия действительности, воображения, знания. Восприятие языковых средств преломляется определенным образом под воздействием установки, сформировавшейся при чтении первых строк текста.

Представления о смысле текста, сформировавшиеся в первые минуты его прочтения, могут быть очень далеки от замысла автора, поскольку они возникают в сознании реципиента в условиях недостатка информации. По мере того, как реципиент продвигается дальше, он корректирует, а иногда и радикально меняет представление о смысле текста.

В ходе эксперимента были выявлены и некоторые необычные реакции китайских студентов, например: *«Хотя он пил один, но с сопровождающим его лунной и тенью, он не чувствует себя опустошенным». «Чэнь Сян спасает мать». «Когда я читал стих "Парус" М. Ю. Лермонтова, я вспоминал известного китайского поэта Ли Бай. М. Ю. Лермонтов и Ли Бай, оба поэта пишут о воплощении мечты»*

Очевидно, что образы родной культуры определяют восприятие произведений русской классической литературы. Поэтому целесообразным представляется строить урок, посвященный изучению стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» на основе сопоставления произведений русской и китайской литературы. В качестве примера приведем методическую разработку фрагмента такого урока.

На предтекстовом этапе сообщаются необходимые сведения о биографии М. Ю. Лермонтова. Примерные вопросы беседы:

- Каких русских писателей вы знаете?
- Вы знаете, кто такой М. Ю. Лермонтов?
- Какие произведения Лермонтова вы знаете?
- Читали ли вы раньше известное стихотворение Лермонтова «Парус»?
- Если вы не читали это стихотворение, зная его название, подумайте, о чём может быть это стихотворение?

На этом этапе нужно коротко рассказать о личности М. Ю. Лермонтова, обратить внимание на свободолюбивый характер поэта, на то, что он во многом был антагонистичен современному ему обществу. Вслед за этим преподаватель просит студентов вспомнить китайских поэтов, чей образ мыслей, судьба схожи с судьбой М. Ю. Лермонтова. Результат эксперимента, который мы провели, показывает, что обычно студенты называют китайского поэта Ли Бо. Преподаватель может добавить, что сходство поэтов заключается не только в фактах биографии, но и в манере описания природы, лирическим настрое авторов.

Затем студенты слушают выразительное чтение преподавателем стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус». На наш взгляд, это необходимо для того, чтобы обучающиеся почувствовали красоту стиха, ощутили на себе эстетическое воздействие произведения искусства. Преподаватель читает стихи с поэтической интонацией, предварительно попросив студентов представить и описать картины, нарисованные стихотворением. Затем он просит вспомнить похожие произведения в своей культуре. Как правило, студенты вспоминают произведения Ли Бо.

К традиционным формам претекстовой работы мы предлагаем добавить еще один этап, направленный на сопоставление стихотворения «Парус» со стихотворением Ли Бо «Дорожная катастрофа». Для работы с этим стихотворением можно использовать видео (<https://youtu.be/zOXr7qrBG24>). После просмотра студентам также нужно найти черты подобия (просторный океан, стойкость, уверенность, мужество и непоколебимость) и различия, направляя студентов к заключению о том, что лирический герой Лермонтова показывает не только одиночество, сомнение и колебания на своем жизненном пути, но и настоящую стойкость и сильный характер.

Таким образом, использование данных психолингвистики в качестве основы для методической работы в области РКИ позволяет совершенствовать приемы обучения китайских студентов чтению художественного текста.

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – Москва: АСТ, 2005. – 351 с.
3. Новиков, А. И. Текст и контртекст: две стороны процесса понимания / А. И. Новиков // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64–76.
4. Пешкова, Н. П. Текст и его понимание: теоретико-экспериментальное исследование в русле интегративного подхода / Н. П. Пешкова. – Уфа, 2010. – 268 с.

5. Кортунова, Е. В. Психолингвистический анализ восприятия имени собственного в публицистическом тексте с использованием метода «встречного текста» / Е. В. Кортунова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 76. – 2013. – № 10 (301). – С. 41–45.
6. Доронина, Е. Г. Психолингвистические основы обучения студентов чтению инокультурного текст / Е. Г. Доронина, Ю. В. Казакова // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, проведенной в рамках Междунар. форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура» (Екатеринбург, 23–26.05.2019). – Екатеринбург, 2019. – 240 с.

Васильева Анна Александровна

Переводчик с китайского языка,

ООО РЦ «Сакура»; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Интернет-блог как форма существования педагогического дискурса

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям педагогического блога в интернет-пространстве. Блог как жанр интернет-дискурса обладает определенными параметрами, наличие которых также отражено в педагогическом блоге, где наряду с общей тенденцией к упрощению языка в речи сохраняется уважительный тон коммуникации, обусловленный социальными факторами (статус участников коммуникации).

Ключевые слова: педагогический дискурс, интернет-дискурс, блог, жанр, интернет-коммуникация

Vasilyeva Anna Aleksandrovna, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Internet-blog as a pedagogical discourse existence form

Abstract. This article covers the features of the pedagogical blog on the Internet. Blog as a genre of the Internet discourse has certain characteristics, which are represented in the pedagogical blog, where along with the general tendency to simplify the language in use and due to social factors (the status of participants in the communication) a respectful tone of communication is preserved.

Keywords: pedagogical discourse, Internet discourse, blog, genre, Internet communication

Возникновение глобальной сети Интернет во второй половине прошлого столетия способствовало появлению новой социокультурной среды,

а также наряду с ней – новой лингвистической реальности. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в настоящее время Интернет активно влияет на все сферы человеческой деятельности, включая образовательную, вследствие чего стало возможным общение преподавателя и ученика в виртуальной среде, в частности, посредством педагогического блога. Кроме того, блог, как жанр интернет-дискурса, является одним из самых популярных средств коммуникации в настоящее время среди пользователей глобальной сети.

Цель данной статьи – выявить особенности трансляции педагогического дискурса через интернет-коммуникации на примере блогов, которые ведут преподаватели.

В настоящее время в лингвистической литературе существует огромное количество определений понятия дискурс. Многозначность данного термина характеризуется тем, что теория дискурса, будучи многоаспектным явлением, на протяжении всего своего развития переживала множество трактовок.

Дискурс связывают с активностью в языке, соответствующей некой языковой сфере и обладающей соответствующей лексикой. Из этого следует, что дискурс рождается в определенном смысловом поле и передает определенные значения и смыслы, а также направлен на коммуникативное воздействие со своей прагматикой. Так, особая языковая среда будет являться определяющим фактором для дискурса. Таким образом, самому понятию «дискурс» необходимо соответствующее определение, например, «политический дискурс», «педагогический дискурс», «интернет-дискурс» и др. Согласно данной интерпретации дискурс – это «язык в языке», представляющий собой определенную лексику, семантику, прагматику и синтаксис, которые проявляются в актуальных коммуникативных актах, речи и текстах [2, с. 670–671].

Педагогический дискурс представляет собой объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, которая функционирует в образовательной среде и включает в себя участников дискурса, педагогические цели, ценности, а также содержательную составляющую. Кроме того, педагогический дискурс обеспечивает формирование ключевой компетентности участников обучения, таких как социокультурной, коммуникативной и когнитивной [5, с. 26].

Согласно точке зрения В.И. Карасика педагогический дискурс относится к институциональному типу статусно-ориентированного дискурса, который в свою очередь, представляет собой речевое взаимодействие между представителями социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, которые реализуют свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов [4, с. 193].

Целью педагогического дискурса является социализация нового члена общества, которая включает в себя объяснение норм и правил поведения, а также устройства мира в целом; организацию деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика; проверку понимания и усвоения информации; оценку результатов [3, с. 4–5].

В современном мире большая часть общения человека происходит путем электронной коммуникации, состоящей из трех участников: пользователь, компьютер и сеть Интернет. Общение в Интернете представляет собой особый вид дискурса – интернет-дискурс, который может быть охарактеризован как процесс создания текста с учетом прагматических, социокультурных и психологических факторов, а также целенаправленное социальное действие, которое включает взаимодействие людей.

Интернет-дискурс может быть, как лично-ориентированным, например, переписка по электронной почте, так и статусно-ориентированным, включающим в себя участие в различных онлайн-конференциях. К жанрам интернет-дискурса относятся: электронная почта, чаты, компьютерные конференции, форумы, социальные сети, а также блоги.

Изначально под блогом понималась новостная лента, которая содержала различного рода ссылки на другие сайты, отобранные автором блога. Причем в записях такой ленты читатели могли оставлять свои комментарии. В то время блог представлял собой своеобразный бортовой журнал (от англ. – log) путешественника на просторах Сети – weblog (logging the web – «записывать события в сети»). Впервые этот термин был использован американским программистом Йорном Баргером в 1997 году для обозначения сетевого дневника. Два года позже Питер Мерхольц в шутку разделил термин “weblog” на “we blog” и весьма удачно, так как эта шутка многим понравилась, и после этого Эван Уильямс (один из создателей Blogger и Twitter) стал использовать только слова “blog”, “blogger” и “blogging”. Вот так появилось слово «блог».

В настоящее время под блогом понимается сайт или его раздел, который содержит расположенные в обратном хронологическом порядке записи согласно дате написания с возможностью комментирования этих записей текстового и мультимедийного характера. Также зачастую под блогом понимается личный сетевой дневник, посвященный жизни автора. Однако стоит отметить, что блог не всегда сводится только к личному дневнику.

Каждому блогу свойственно наличие таких параметров, как прагматические, структурно-семантические, стилистико-языковые и медийные.

Прагматические параметры блога включают в себя адресанта и коммуникативную цель. Адресантом (создателем блоговой записи) является, как правило, один человек, но не исключены коллективные блоги, хотя они весьма редки. Блогу свойственна публичная природа, так как любые записи в той или иной степени рассчитаны на отклик читателей. Осознает это автор записи или нет, но, делая запись в блоге, он желает быть публично услышанным. Также стоит отметить, что читатели делятся на реальных и потенциальных, где первые – это подписчики автора, которые постоянно следят за обновлениями в блоге, а вторые – все пользователи данного блоггового сервиса, а также Интернета, кому доступна и понятна (язык публикации) запись в блоге.

Согласно результатам американского исследования, коммуникативная цель блога состоит в том, чтобы проинформировать других пользователей о своей деятельности, а также о том, что происходит вокруг; выразить свое мнение и по возможности оказать влияние на мнение других пользователей; найти соратников и получить обратную связь; снизить эмоциональное напряжение; через вербализацию по принципу «думаю в процессе написания» (“think by writing”) попытаться структурировать свое мышление [7, с. 227].

Согласно структурно-семантическим параметрам в блоге можно выделить «горизонтальное» и «вертикальное» строение. «Горизонтальное» строение характеризуется политематичностью (таких блогов большинство) и монотематичностью, а «вертикальное» – отдельными записями, расположенными в обратном хронологическом порядке и объединенными заголовком, подзаголовком, системой рубрик и тегов. Также в «вертикальном» строении блога отображаются полные тексты записей вместе с комментариями к ним.

Семантическое единство блога зависит от целей и приоритетов, представляемых автором при создании и ведении блога. Однако следует отметить, что лента в блоге всегда имеет одинаковую структуру и организована согласно хронологии.

Среди стилистико-языковых параметров многие исследователи выделяют стилистические особенности текстов интернет-коммуникации, определяя их по языковым уровням, имеющим свои особенности, которые свойственны только конкретной исследуемой сфере функционирования языка. Так, например, Л. Ю. Щипицина рассматривает типичные особенности стилистического оформления блога на фонетико-графическом, лексическом, грамматическом уровнях и такие характерные стилевые черты, как эмоциональность, конкретность и др., а также текстовые категории – экономичность, связность, устно-письменная гибридность и т.д. Приведем пример наиболее популярного в блогах графического оформления сообщения – прием зачеркнутого текста. Как правило, зачеркиванием выделяется высказывание, которое отражает категоричное мнение автора. Зачастую вслед такому высказыванию следует еще одно, только уже незачеркнутое, выражающее аналогичное мнение, но в более мягкой форме. Некоторые блоггеры используют данный прием с целью создания комического эффекта, например, «на работу я вышел в темных очках, ~~чтобы не видеть довольные рожи прекрасно отдохнувших коллег~~» [1, с. 130].

Медийные параметры блога включают в себя следующие компоненты:

1) Оформление, или интерфейс, которое подобно обложке печатного журнала или книги, так как отличает один блог от другого [6, с. 30]. В оформлении для всех блогов обязательным является наличие следующих составляющих: профиль пользователя, лента записей, страница отдельной блоговой записи и «лента друзей».

2) Мультимедийность, которая выражается в совместном использовании вербального текста с такими невербальными элементами как картинки, фотографии, анимация, а также использование визуального и звуковых каналов в процессе коммуникации.

3) Гипертекстуальность, которая характеризуется использованием ссылок, соединяющих отдельные элементы блоговой структуры. Совокупность этих структурных элементов формирует гипертекст блога, включающий в себя профиль пользователя и «ленту друзей» (внешний уровень

гипертекста), а также ленту записей и страницы отдельных записей (внутренний уровень гипертекста).

4) Интерактивность, которую можно понимать в двух смыслах: как возможность пользователя влиять на содержание, внешний вид и тематику электронных ресурсов, а также как возможность общаться и обмениваться мнениями с другими пользователями. Примером первой трактовки может являться возможность автора вести блог, используя тот или иной блогговый сервис; примером второй трактовки понятия «интерактивность» могут служить записи в блоге и комментарии к ним.

5) Количество и эксплицированность коммуникантов. Как правило, в блоге реализуется 2 типа общения: первое, когда автор отвечает на комментарии к записям (общается один со всеми) и второе, когда пользователи между собой взаимодействуют в комментариях к какой-либо записи (общение каждого с каждым).

Далее рассмотрим, как эти параметры реализуются в контексте педагогического блога, но для начала определим, кто может быть автором подобного блога.

Автором педагогического блога может быть учитель в школе или преподаватель вуза, который ставит своей целью поделиться в блоге дополнительной информацией по преподаваемой дисциплине. Также стоит отметить, что авторы непосредственно педагогических блогов предпочитают использовать актуальные данные о себе, включая собственные имена и фотографии в качестве аватара, в то время как большинство авторов блогов вне образования чаще всего используют вымышленное имя (никнейм).

Адресаты педагогического блога включают в себя тех, кто, в первую очередь, связан с образованием и воспитанием, например, преподаватели, ученики, административный персонал.

Стиль общения в блоге в рамках педагогического дискурса (в первую очередь, в комментариях) сложно назвать официальным ввиду тенденции к упрощению речи и способам выразительности на просторах виртуального пространства. Однако лексика, орфография и пунктуация в педагогических блогах отличается высокой грамотностью, в отличие от обыденного интернет-дискурса. К ошибкам, которые редко встречаются в англоязычных педагогических блогах, можно отнести написание местоимения «I» и имен собственных со строчной буквы, отсутствие знаков препинания, а также прямой порядок слов в вопросительном предложении и т.п.

Стоит отметить, что комментариям в педагогических блогах свойственно уважительное отношение к собеседникам, а также отсутствие ненормативной лексики, оскорблений или каких бы то ни было форм проявления враждебности или пренебрежения. Данное обстоятельство обусловлено, в первую очередь, культурой участников дискуссии, а также их принадлежностью к высокому социальному статусу – как правило, это люди с высшим образованием: учителя школ, преподаватели вузов, магистры и аспиранты.

В педагогических блогах сообщения, как правило, оформляются с учетом стандартного набора графических вариантов, таких как жирный шрифт, курсив или подчеркивание. В силу повышенной эмоциональности прием с написанием букв разного регистра, например, капс, применяется не часто. Также редко используются различные эмодиконы. Их отсутствие придает некую «сухость», выдержанность сообщению в рамках педагогического дискурса. Однако текст сообщения может быть «разбавлен» мультимедийной составляющей, например, различными таблицами, инфографикой, обучающими аудио и видеоматериалами, способствующими интересной и разнообразной подаче материала.

Также стоит обратить внимание на то, что педагогические блоги могут содержать ссылки на сторонние образовательные ресурсы, например, на бесплатные обучающие онлайн-курсы.

Таким образом, педагогический блог является платформой для общения между автором и читателями, принимающими активное участие в дискуссии. Также педагогический блог обладает рядом особенностей, которые обусловлены содержанием коммуникации между участниками, и что особенно важно отметить, их социальным статусом.

В настоящее время интернет-блог активно используется не только в качестве личного дневника, но и в педагогической практике открывая возможности для непосредственного взаимодействия всех участников педагогического дискурса, а также возможности для публикации статей, актуальных материалов и обмена опытом среди единомышленников.

1. Баженова, Е. А. Блог как интернет-жанр / Е. А. Баженова, И. А. Иванова // Российская и зарубежная филология. – Пермь: Вестник Пермского университета, 2012. – Вып. 4. – С. 125–131.
2. Гутнер, Г. Б. Дискурс / Г. Б. Гутнер, А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. – Москва: Мысль, 2010. – Т. 1. – С. 670–671.

3. Карасик, В. И. Характеристики педагогического дискурса. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики / В. И. Карасик // Сб. науч. тр. / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–18.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Ручкина, Е. М. Лингво-аргументативные особенности стратегий вежливости в речевом конфликте: на материале педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. Наук: 10.02.19 / Е. М. Ручкина; науч. рук. Л. Г. Васильев; ТвГУ. – Тверь, 2009. – 184 с.
6. Щипицина, Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации / Л. Ю. Щипицина. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 238 с.
7. Nardi B. A., Schiano D. J., Gumbrecht M. Blogging as Social Activity, or, Would You Let 900 Million People Read Your Diary? // ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work. – New York: ACM Press, 2004. – P. 222–231.

Глухова Ирина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра восточных и романо-германских языков,
Челябинский государственный университет, Челябинск

Организация самостоятельной работы магистрантов в процессе профессиональной подготовки

Аннотация. В статье обосновывается актуальность организации самостоятельной работы магистрантов, рассматривается понятие «самостоятельная работа», определяются роли преподавателя и студента при организации самостоятельной работы студентов, характеризуются виды самостоятельной работы, обобщается практический опыт организации самостоятельной работы магистрантов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, организация самостоятельной работы, магистранты

Glukhova Irina Vladimirovna, Associate professor of Eastern and Roman-German languages chair of the Chelyabinsk State University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

Master's degree students individual work planning during professional training period

Abstract. The article is devoted to the issue of the organization of independent learning of master's degree students. The author discloses the urgency of independent learning, analyses the concept of independent learning, describes its forms, defines the teacher's and student's roles in independent learning, generalizes practical experience of the organization of independent learning in professional training of future teachers.

Keywords: independent learning, forms of independent learning, organization of independent learning, master`s degree students

Трендом современной системы образования является переход от модели «образование на всю жизнь» к концепции непрерывного образования в течение всей жизни. В рамках этой парадигмы человек учится всю жизнь, ему помогают, но лишь частично, в границах целесообразности и его личной заинтересованности [1]. Необходимость такого перехода особенно ощущается в условиях магистратуры, где обучение строится на большом объеме самостоятельной работы студентов как в образовательной, так и научно-исследовательской составляющих подготовки. Магистрант должен научиться самостоятельно осваивать знания, развивать умения, приобретать практический опыт для успешной профессиональной деятельности, формируя тем самым свои универсальные и профессиональные компетенции. При этом самостоятельное мышление студента как важнейшее условие формирования его рационального обучения должно складываться в процессе «собственной активности студента по решению значимых проблем, пониманию образовательного материала» [1, с. 100], в том числе понимание студентом значимости обучения в магистратуре для будущего профессионального самообразования, личностного роста и саморазвития. В период перехода российских университетов на новые ФГОС ВО 3++ и реализации основных образовательных программ подготовки педагогов на основе сопряжения ФГОС и профессиональных стандартов крайне актуальной становится организация самостоятельной работы магистрантов, поскольку соотношение аудиторной нагрузки и самостоятельной работы должно составлять один к трем.

В трудах отечественных ученых понятие «самостоятельная работа» рассматривается как планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия; синтез формы учебной деятельности и средства организации познавательной деятельности; средство моделирования профессиональной деятельности, целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность; интеграционная деятельность, которая позволяет магистрантам достигать профессиональ-

ной компетентности при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата [2, с. 255].

Анализ современной психолого-педагогической литературы свидетельствует о постепенном всестороннем восприятии понятия самостоятельной работы. В 70-е и 80-е гг. XX в. подробно изучались вопросы, связанные с определением понятия «самостоятельная работа», ее видов, способов организации и с возможностью использования в режиме самостоятельной работы различных технических средств. В 90-е гг. исследователи рассматривали мотивационную составляющую, поскольку самостоятельная работа значительно повышает мотивацию обучающихся, вызывает сознательное отношение к учению, а также развивает определенные личностные качества (организованность, самостоятельность, самоконтроль) [3, с. 45]. В настоящее время исследователи делают акцент на различные вопросы организации и управления самостоятельной работой, в частности, уделяется большое внимание индивидуальному подходу к обучению в вузах, развитию личности обучающихся и использованию современных информационных технологий [3, с. 45].

По мнению Л. К. Боровик и Е. Н. Глубоковой, целями самостоятельной работы магистров являются систематизация, закрепление и расширение теоретических знаний и практических умений обучающихся, формирование умений самостоятельно работать с информацией, использовать нормативную, правовую, справочную, учебную и научную литературу, развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности, формирование самостоятельности решения и развитие исследовательских навыков.

Очевидно, что организация самостоятельной работы магистрантов предполагает создание условий по управлению деятельностью студентов, которые ведут к освоению основной образовательной программы и достижению профессиональной компетентности на основе приобретенных знаний, сформированных умений и навыков. Поэтому, на наш взгляд, она должна представлять собой совместную деятельность двух сторон, занятых в процессе подготовки магистров. Для преподавателя – это часть его профессиональной деятельности, целью которой является создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента. Самостоятельная работа для магистранта – это внутренне мотивированная и структурированная са-

ним студентом деятельность в совокупности выполняемых действий, ориентированных на формирование базового опыта будущей профессиональной деятельности.

Специфику организации самостоятельной работы магистрантов в процессе обучения мы видим в интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности, в изменении характера взаимодействия преподавателя и обучающихся, в изменении образовательных технологий, форм и методов организации, состоящих в сопровождении магистранта при выполнении самостоятельной работы, в оказании ему помощи и поддержки.

Переходя к анализу рассматриваемого вопроса, а именно организации самостоятельной работы магистрантов на основе ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», отметим, что самостоятельная работа магистрантов, обучающихся на нашем факультете, является важным направлением в процессе их обучения. В результате освоения данной образовательной программы выпускник должен получить следующие профессиональные компетенции: уметь проектировать и реализовывать учебные программы дисциплин (модулей) по теории и методике преподавания восточных и европейских языков для образовательных организаций разных уровней образования; организовывать образовательную деятельность с учетом возрастных, национально-культурных, психолого-физиологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся; осуществлять поиск, анализ и обработку научной информации в целях исследования проблем образования в области теории и методики преподавания восточных и европейских языков. Согласно учебному плану из общего количества времени, отводимого на образовательную составляющую магистерской программы (2152 часов), 436 часов отводится на аудиторские занятия, 1716 часов – на самостоятельную работу. Очевидно, что просто уменьшение количества аудиторских занятий в пользу самостоятельной работы не приведет к повышению или сохранению качества обучения на прежнем уровне. Поэтому необходимо создавать условия для высокой активности и самостоятельности студентов во всех видах учебной деятельности. С одной стороны, это предполагает увеличение роли самостоятельной работы студентов в аудитории и, соответственно, применения таких методик и форм организации, которые обеспечат высокий уровень самостоятельной работы студентов. Аудиторная самостоя-

тельная работа реализуется при проведении практических занятий, семинаров, а также на лекционных занятиях. Усвоение конкретного лекционного материала непосредственно в аудитории можно контролировать посредством экспресс-опроса, теста и интерактивной лекции. Наиболее эффективной формой самостоятельной работы на практическом занятии являются деловые игры. Тема деловой игры носит прикладной характер, включает задачи ситуационного моделирования по конкретной профессиональной проблеме и дает возможность студентам разрабатывать и принимать решения в имитационных условиях. Вторым направлением построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов является активизация их деятельности по всем видам самостоятельной работы во внеаудиторное время. К ним мы относим выполнение индивидуальных заданий во время научно-исследовательской и педагогической практик, подготовку и написание докладов для участия в научных конференциях, в студенческих грантах, конкурсах.

Отметим также психологические трудности в организации самостоятельной работы во внеаудиторное время. Это, прежде всего неумение и неготовность к организации своей учебной деятельности, формальное отношение большинства студентов к выполнению самостоятельной работы. Достаточно широко распространено списывание, и уменьшение реального времени, затрачиваемого студентом на выполнение задания. С другой стороны, сами преподаватели не всегда используют возможности активных методов обучения и организацию самостоятельной работы на основе индивидуального подхода. Предлагаемые учебные задания не требуют творческого подхода со стороны студентов и понимания выполняемых действий. Однако, стоит отметить, что самостоятельная работа для магистрантов более мотивирована, чем для бакалавров. Они достаточно сознательно относятся, например, к своей языковой подготовке. Мы объясняем это, во-первых, возможностью и необходимостью вести научное исследование с использованием зарубежных источников; во-вторых, тем, что владение иностранным языком повышает уровень их востребованности на рынке труда.

В качестве мотивирующих факторов мы также используем:

– психологический настрой студента на полезность выполняемой работы и возможность использования ее результатов, как минимум, в выпускной квалификационной работе;

- участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских работ;
- индивидуализацию заданий в процессе прохождения научно-исследовательской и педагогической практик;
- личность преподавателя, который помогает студенту раскрыть его творческий потенциал и делает его полноправным участником образовательного процесса.

Для анализа содержания самостоятельной работы магистрантов нами рассмотрены программы учебных дисциплин по направлению «Педагогическое образование». Наш анализ показывает, что самостоятельная работа не ограничивается только усвоением теоретических знаний. При ее организации преподаватели предлагают, как традиционные формы (работа с информационными источниками, выполнение практических заданий, разработка педагогических проектов, наблюдение и анализ педагогического опыта, моделирование педагогических ситуаций), так и нетрадиционные формы самостоятельной работы (тренинговые упражнения, проведение различного вида анализов (анализ собственного педагогического общения, анализ типичных ошибок учителей в общении с обучающимися и т.д.). Такое разнообразие форм самостоятельной работы способствует формированию не только практических умений и навыков, но и умений исследовательской и творческой деятельности. Достаточно широко используется уровневый подход для разработки заданий по самостоятельной работе [4], суть которого в соотношении задания каждого вида уровня заданий с этапами изучения дисциплин из образовательной части магистерской подготовки, а также этапами движения магистранта по освоению научно-исследовательской части магистерской программы. Так задания первого уровня сложности могут быть связаны с репродуктивным усвоением материала и предусматривают работу с опорой на алгоритмические предписания, инструкции в работе с научными и учебными текстами, нормативными документами. Они могут включать в себя задания на составление структурно-логического конспекта изученного текста с выделением исходных идей, принципов, законов; написание резюме; составление развернутого плана, тезисов, аннотаций, библиографического списка, систематизированной картотеки по предложенной теме. Задания второго уровня, ставящие главной целью аналитическую работу, предполагают подготовку научных сообщений, докладов, рефератов, рецензий на научные, учебные,

учебно-методические работы, в том числе и студенческие, что может успешно и гибко вплестаться как в аудиторную, так и внеаудиторную самостоятельную работу. Разработка проектов с презентациями, выступления по защите подготовленных заданий на методологическом семинаре выпускающей кафедры, научно-практических конференциях, круглых столах способствует переходу от работы воспроизводящего характера (по образцам) к работе более сложной, требующей применения умений и навыков пользования научно-педагогической и справочной литературой. В свою очередь, задания третьего уровня, ориентированные на использование современных информационных, компьютерных, интерактивных технологий «портфолио», «проекты», «кейсы», эффективны в процессе работы над магистерской диссертацией. Далее рассмотрим процесс организации самостоятельной работы магистрантов на примере изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», которая входит в базовую часть учебного плана для направления подготовки «Педагогическое образование». Организация самостоятельной работы при изучении этой дисциплины подчинена задаче профессионально ориентированного обучения, наиболее востребованным видом иноязычной деятельности которого является чтение, направленное на восприятие информации. Целью обучения чтению на этапе магистратуры является развитие способности извлекать информацию из текста в рамках своей научно-исследовательской работы. При этом обучение чтению отличается большей степенью автономности и индивидуализации обучения. Магистранты работают, в основном, с профессионально значимыми текстами, непосредственно связанными с темой их исследования. Работа строится по следующему алгоритму: анализ языкового материала статьи – составление глоссария – написание аннотации. Языковой и речевой материал рассматривается в рамках научных текстов по выбранным магистрантами направлениям научного исследования. Аннотирование текстов, как правило, вызывает особую сложность, поэтому необходимо использовать план и глоссарий для анализа научного текста. Эффективным видом самостоятельной работы является написание тезисов на иностранном языке для последующей публикации статьи. Это позволяет обучающимся не только приобрести навыки составления тезисов и развития научного стиля речи, но и активизировать лексику на иностранном языке. Результатом самостоятельной работы по аннотированию и реферированию научных статей по теме

научного исследования являются презентации. Следует отметить, что приобретённый опыт дает магистрантам навыки самостоятельного поиска информации на иностранном языке, обработки, анализа, систематизации и обобщения полученных результатов.

В заключении подчеркнем, что самостоятельная работа магистрантов – это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа, выполняемая во внеаудиторное время (свободное от учебных занятий) по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Ее цель в овладении фундаментальными знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности по направлению подготовки с учетом направленности магистерской программы, а также опытом исследовательской деятельности. Самостоятельная работа должна стать основой образовательного процесса и фактором формирования профессионально значимых компетенций.

1. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – Москва: Наука, 2002. – 456 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 380 с.
3. Каменская, Л. С. К вопросу о развитии личностных качеств обучаемых, необходимых для автономной учебной деятельности по иностранному языку / Л. С. Каменская // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. – Москва: МГЛУ, 2001. – С. 39–48.
4. Черная, А. В. Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам»: учеб. пособие / А. В. Черная, Е. А. Чекунова, Е. И. Погорелова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 200 с.

Каченя Галина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент,

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Педагогическое общение в условиях транзитивного общества: проблемы и перспективы (к постановке проблемы)

Аннотация. В статье указывается на то, что подмена педагогического общения педагогической коммуникацией увеличивает разрыв между личностью обучающегося и личностью педагога, ориентируя их взаимодействие на предмет изучения как центральные и главные показатели эффективности. Личностные смыслы оказываются за границами взаимодействия, подменяясь инструкциями, что и как делать.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, педагогическая коммуникация, коммуникация, транзитивное общество, интернет, социальные сети

Kachenya Galina Mikhailovna, Candidate of pedagogic sciences, associate professor, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Pedagogical companionship in a transitive society: problems and prospects

Abstract. The author of the article points out that substitution of communication in teaching (education) for pedagogical communication increases the gap between a student's personality with that of the teacher's showing that their cooperation influences the subject of study as central and main measures of its efficiency. Personal meanings are left beyond the borders of cooperation and changed by the instructions what and how to do.

Keywords: communication, communication in teaching (education), pedagogical communication, transitive society, Internet, social networks

Педагогическое общение – это всегда общение между поколениями. Это два разных мира: взрослые и дети, знающие и стремящиеся узнать, авторитетные и внимающие авторитетам. Носителями Знания с большой буквы всегда были избранные, а знание их уделом, то и отношения между поколениями строились на основе подчинения и веры, поскольку избранные и авторитетные априори были старшими.

Как отмечает в своей очень популярной книге для читающего и думающего сообщества Ю. Н. Харари «Sapiens. Краткая история человечества» семьдесят тысяч лет назад началась когнитивная революция. Суть ее связана с новыми способами, считает Ю. Н. Харари, думать и общаться у Homo Sapiens: «Мы выживаем и размножаемся благодаря постоянному взаимодействию» [2, с. 33].

Современное общение опосредовано инструментально, и этот инструмент чрезвычайно специфичен, во-первых, он не просто отсутствовал в предшествующей истории человечества, а во-вторых, он делает процесс общения во всех аспектах иным. Между субъектами общения все в большей мере и в больших количествах выступают технические средства, обеспечивающие взаимодействие, – гаджеты. Интернет, социальные сети.

Исследования обнаруживают достаточно большой процент детей младшего школьного возраста, живущих в режиме онлайн, к подростковому возрасту он увеличивается в 2 раза.

Процесс общения всегда был предметом обсуждения научного сообщества. М. М. Бахтин подчеркивал личностное начало, его диалогический характер, его различные уровни, в т. ч. личностный – духовная жизнь индивида как взаимодействие различных ипостасей его личности [цит. по 1,

с. 127]. Вместе с тем М. С. Каган указывает, что «...умение эффективно взаимодействовать в нестандартной обстановке, находить оптимальное решение задачи не заложено в генетической программе, в инстинкте, а обретается в онтогенезе, в процессе его обучения, образования и общественного воспитания» [1, с. 129]. Философ отмечал, «конкретные условия деятельности бывают ... столь разнообразными и всякий раз в той или иной степени неожиданными, непредвиденными [1, с. 129].

Есть отличия в неожиданных изменениях, о которых писал М. С. Каган в 70-е гг. прошлого, советского периода, и характеристиками современного транзитивного общества, его нововведениями и принципиально новым характером связи, где практически все и постоянно становится неожиданным. При этом речь идет не столько о технических средствах связи, сколько о принципиально новом ее характере – взаимодействии акторов как следствие новых средств. Мир не успевает осваивать появляющиеся функции технических предметов связи. Можно констатировать процесс сокращения непосредственного общения, его трансформации в результате постоянно усложняющихся и обновляющихся за счет расширения опций инструментов связи.

Мы живем в эпоху, когда знание перестало быть уделом немногих, избранных, специально подготовленных носителей к его передаче. Сам процесс взаимодействия в общении приобретает новые очертания и характеристики. Можно предположить, чем старше пользователь гаджета, тем меньше опций используется им.

Проклятие «чтоб ты жил в эпоху перемен», так же, как и «кризис» в китайском языке обозначается разными иероглифами: разрушение и возможность. Понятно, что без разрушения невозможно развитие. Один из лозунгов современного прогрессивного образования звучит следующим образом «Забыть старое». Это можно показать на примере нашего коллеги - В.С. Цукерман, почетный гражданин Челябинской области, доктор философии, почетный профессор ЧГИК. Если вы хотите что-то узнать из истории КПСС, что было записано в Резолюциях того или иного съезда КПСС, Владимир Самойлович не просто может об этом сказать, он процитирует положения резолюций, принятых съездом, назовет его участников, основные положения документов съездов. «Забыть старое», когда оно наполняло содержанием жизнь – сейчас это выступает важным условием движения вперед. К счастью, возрастные особенности – 88 лет – помогают ему в

этом. И он по-прежнему мыслит остро, точно, глубоко и учит нас, его коллег и студентов, анализировать и понимать происходящие перемены.

Если деятельность есть способ существования человека, то общение выступает инструментом деятельности, обеспечивая связь людей в процессе ее осуществления.

Практическое значение изучения аспектов педагогического общения в контексте происходящих на всех уровнях человеческой жизнедеятельности перемен, вызвано рядом проблем, в первую очередь, связанных с диалогом поколений.

Этот диалог разворачивается в рамках общества, постоянно пребывающего в режиме изменений, трансформаций, модернизаций. Транзитивное общество отличается не просто изменчивостью – нельзя заранее предсказать, что будет завтра: с долларом, коронавирусом. Кстати, великие катаклизмы всегда сопровождали человечество на его пути. Разница в их количестве за единицу времени. Это может быть и день-два, что по меркам еще 150-200 назад и представить было сложно. Скорость жизни африканца (например, в Намибии), расстояние, которое он может пройти за день. Скорость жизни в 18 веке определялась расстоянием, которое можно было преодолеть в карете за день. В октябре 1957 года скорость жизни приобрела новые очертания, правда пока еще в космосе. Но очень быстро она стала влиять на скорость жизни на земле. Пример современной, даже сегодняшней пандемии. Транзитивное общество можно назвать обществом проектов: временные коллективы под конкретные задачи, временные больницы под заразившихся коронавирусом, временные отношения.

Транзитивное общество отличается растущим количеством информации, с одной стороны, и ограниченными возможностями ее восприятия, с другой. Мозг устроен таким образом, что из всего он выбирает то, что проще, не требует больших затратных усилий. Серьезная интеллектуальная работа – дело избранных. Всем остальным хватает интернет-сообществ, где одной репликой можно обозначить не только себя, но и свое отношение к происходящему. Сокращение опыта реального общения, обращение к социальным связям и сообществам не требует от человека системности, предварительной подготовленности в виде определенного уровня знаний, умения структурированно думать и логически строить свои высказывания. В них все чаще акцент делается на экспрессивной стороне сообщения. Но и здесь происходят необратимые изменения, которые пока

мало фиксируются лингвистическим сообществом. Речь идет о замене вербального содержания графическим. Мы возвращаемся к клиническому письму с того момента, как появились смайлики и плата за общение в виде тарифов, которые постоянно растут. Отсюда желание сэкономить, с другой стороны, сокращается и временной отрезок процесса диалога, с другой, – все думают в унисон. По крайней мере, большинство. Если раньше рауты званые вечера предполагали обстоятельные и длительные разговоры-общения, то сейчас программа максимально упрощается: сели, выпили, закусили, рассказали пару анекдотов и разошлись. Одна из причин обусловлена нахождением в одном информационном потоке, где все обозначено, определено, в том числе и как думать, как это понимать. И в определенной мере все известно: про что общаться. Человечество еще на заре своего существования, в том числе в виде языка, придумало на все случаи жизни повод для сохранения общения: *сплетни – обсуждения чего-либо с привлечением ярко выраженной собственной экспрессивной оценки.*

Общество всегда с подозрением относилось к вольнодумцам: мало ли что им придет в голову. Вспомните Брэдбери «451 по Фарренгейту». А Фонвизинское: «Собрать все книжки бы, да сжечь». Вместе с тем мы живем в обществе, где книжек «несть числа и полна бездна».

Можно даже представить своего рода классификацию поколений, в которой информация определяет их сущность:

80-е годы – поколение индиго;

90-е годы – поколение нект;

00-е годы – поколение X;

10-е годы – поколение Y;

20-е годы – поколение C.

Мы перешли к цифре, которая заменила личность.

Результат этих кардинальных изменений не мог не сказаться на педагогическом общении. Опираясь на основные функции общения – коммуникативную – передачу информации; перцептивную – ее восприятие, которое неотрывно от коммуникатора; интерактивную – наше взаимодействие с информацией и коммуникатором, можно констатировать, что из педагогического общения вымываются перцептивные и интерактивные функции. Мы предполагаем, что в педагогической деятельности они в иных случаях важнее, чем собственно информация, структурированная и отрефлексирующая, получившая форму знания. Можно говорить о новом

феномене – педагогической коммуникации, которую мы понимаем как процесс передачи системы знаний, при котором наполнение его личностью педагога сводится к минимуму, оставляя за ним функции контроля. Наше Федеральное тестирование по предметам лишний раз доказывает это. Понятно, что техническое совершенствование средств обучения оказывает мощнейшее влияние на формы образовательной работы.

Вместе с тем нам представляется, что сегодня, если не на первый план выходит, то приобретает очень важное звучание и значение психотерапевтическая функция педагогического общения.

Экспресс-опрос студентов 1 и 4 курсов показал следующее:

1. Чего вы в общении с преподавателем?
Боюсь, что на меня будут ругаться, кричать (хореографы).
Осуждения, непонимания (БЖД).
Боюсь, что не выслушают (ДПТ).
2. Чего ждете от преподавателя?
Жду энтузиазма и заинтересованности в работе с нами.
Понимания. Увлеченности своим предметом.
Наставничества, помощь в освоении дисциплины.
3. Что пожелаете для улучшения комфортного обучения?
Терпения и жизнерадостности.
Говорить более внятно о задании на дом и готовить к конференции.
Терпения.

Четвертый курс говорит об атмосфере на занятиях.

Данные 80-х гг., когда начали связывать ритмы мозга с процессом обучения, показывают, что состояние расслабленного внимания (альфа-ритм) является наиболее оптимальным для усвоения учебного содержания. Отсутствие в атмосфере на занятии страха и стресса делает процесс обучения более эффективным. Средством, купирующим эти состояния, выступают помощь и поддержка. А это уже прерогатива педагога.

Предварительные выводы:

1. Инструментальная функция педагогического общения обеспечивает передачу знаний, отличающихся логикой и системностью построения, что выступает условием включения нового знания в уже имеющуюся систему.

2. Актуализируется психотерапевтическая функция педагогического общения в условиях транзитивного общества.

3. Педагогическая коммуникация акцентирует внимание на коммуникативной функции, абсолютизируя процесс передачи знания.

1. Каган, М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.
2. Харари, Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества / Юваль Ной Харари; [пер. с англ. Л. Сумм]. – Москва: Синбад, 2019. – 512 с.: илл.

Кутенева Ирина Евгеньевна

Преподаватель,

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Уральский филиал),
Челябинск

Подготовка будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию на основе принципа проблемной ситуативности

Аннотация. В данной статье даются определения терминов: ситуация, проблемная ситуация, принцип проблемной ситуативности, менеджер, межкультурное взаимодействие. Нами рассмотрена актуальность проблемы межкультурного взаимодействия, перечислены различные условия и компоненты ситуации. Выделены постоянные и вариативные элементы ситуации, а также дана классификация ситуаций. Описаны уровни проблемных ситуаций в процессе подготовки к межкультурному взаимодействию. Указаны условия создания и решения проблемной ситуации, кроме того, описан алгоритм создания проблемной ситуации. Перечислены ошибки при создании проблемных ситуаций и пункты, которые необходимо учитывать, чтобы их избежать. Указано, развитию каких качеств способствует обучение через решение проблемных ситуаций. Описано, на чём основана реализация принципа проблемной ситуативности. Перечислены личностные качества, развиваемые будущими менеджерами при подготовке к межкультурному взаимодействию, рассмотрены компоненты межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: ситуация, проблемная ситуация, принцип проблемной ситуативности, менеджер, межкультурное взаимодействие

Kuteneva Irina Evgenyevna, lecturer, Federal State Educational Budgetary Establishment of Higher Education "Finances University under the Government of the Russian Federation" (the Ural branch campus)

Future managers training to inter-cultural cooperation on the grounds of problem-based situatedness principle

Abstract. This article gives definitions of terms: situation, problematic situation, principle of problem situationality, manager, intercultural interaction. We examined the relevance

of the problem of intercultural interaction, listed various conditions and components of the situation. Permanent and variable elements of the situation are distinguished, and a classification of situations is given. The levels of problematic situations in the process of preparing for intercultural interaction are described. The conditions for creating and solving a problematic situation are indicated, an algorithm for creating a problematic situation is described. Errors of creating problematic situations are indicated and points must be taken to avoid them are given. It is indicated what qualities developing through solving problematic situations. It describes what the implementation of the principle of problem situationality is based on. The personal qualities by future managers for intercultural interaction are listed and the components of intercultural interaction are considered.

Keywords: situation, problematic situation, principle of problem situationality, manager, intercultural interaction

В последнее время в связи с процессами глобализации и вместе с тем тенденции к возрождению этничности особенно актуальны проблемы межкультурного и межнационального общения [5, с. 138–139]. На сегодняшний день в мире противостоят друг другу две тенденции – унификация культур и противостояние унификации, основанное на возрождении национальных традиций и языков. Кроме того, технический прогресс и развитие новых средств коммуникации на расстоянии способствуют интенсификации межкультурных контактов среди населения. Таким образом, в межкультурном общении с каждым годом задействуется всё больше людей. Данная проблема стоит особенно остро для будущих менеджеров, поскольку управленцы по роду деятельности должны быть способны к эффективному межкультурному взаимодействию. В современном мире невозможно занимать руководящую должность и никак не пересекаться с представителями иных культур и языков, так как глобализация бизнеса и деловой сферы является одним из ключевых аспектов развития общества. Таким образом, будущих менеджеров необходимо целенаправленно готовить к межкультурному взаимодействию в высших учебных заведениях. Подготовка к общению с представителями иных культур может проходить с использованием различных принципов, форм, методов и средств обучения. В данной статье мы рассматриваем подготовку к межкультурному взаимодействию на основе принципа проблемной ситуативности. Чтобы разобрать более подробно что он из себя представляет для начала дадим определение ситуации.

Ситуация – это совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых обучающимся (таких как: взаимоотношения коммуникантов; времен-

но-пространственная локализация; информированность и предрасположенность к разрешению задачи; количество речевых партнеров; коммуникативная задача; мотивационно-целевые факторы; общий контекст деятельности; описание ситуации; речевые стимул и подготовка, языковая подготовка) для решения конкретных задач. Компонентами ситуации являются: аутентичные материалы; вид, область и форма деятельности; коммуникативная задача; мировоззрение и личные качества; нравственные отношения; предмет обсуждения; пространственно-временные сведения; речевое произведение; содержание события; цели и схема диалога; языковые и речевые средства [1, с. 25–26; 2, с. 103]. В ситуации выделяют постоянные элементы (условия) и вариативные элементы (компоненты). Ситуации делят на: воображаемые, воссоздаваемые, дополняемые, проблемные, реальные, ролевые и условные учебно-речевые [1, с. 27; 2, с. 103]. Обучение будущих менеджеров основано на рассмотрении конкретных ситуаций межкультурного взаимодействия. Суть использования проблемных ситуаций в подготовке будущих менеджеров состоит в отработке у студентов навыков принятия самостоятельных взвешенных решений в быстро изменяющейся обстановке, и способности нести ответственность за свой выбор. Разберём принцип проблемной ситуативности, и его основу – проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация – это ситуация интеллектуального затруднения в связи с невозможностью объяснить явление, либо предмет, способ или цель действия. Проблемные ситуации приближены к условиям реальной жизни и побуждают обучающихся к различным видам деятельности. В подготовке к межкультурному взаимодействию существуют разные уровни проблемных ситуаций: нулевой, низкий, средний и высокий. Выделяют следующие условия создания и решения проблемной ситуации: наличие познавательной потребности, интеллектуальных и операциональных возможностей, и соотношение данного и искомого [2, с. 103–105]. Алгоритм создания проблемной ситуации предполагает: представление аналогичной реальной ситуации; определение места и времени, партнеров и их характеров; выработку поведенческой линии; и наконец, создание индивидуальной целевой установки для каждого участника [1, с. 27]. Существует ряд ошибок при создании проблемных ситуаций, это: недостаточность информации; отсутствие или неудачная формулировка речевого стимула; подробное описание или провоцирование детализированного описания ситуа-

ции; несоответствие описания ситуации речевой реакции обучающихся. Чтобы избежать большинства наиболее распространённых ошибок при моделировании проблемных ситуаций необходимо: учитывать интересы, особенности и возможности обучающихся; использовать сжатое описание ситуации и различные способы решения проблемы [2, с. 104–105]. В отношении подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию ситуация является необходимым условием объединения субъекта познания (студента) и объекта познания (учебного материала). Ситуация не рождается произвольно, так будущим менеджерам можно задать ситуативные позиции, сама же ситуация будет функционировать на их основе, и при управляемом обучении можно программировать необходимые ситуации. Содержательным компонентом ситуации является тема, поэтому предметы обсуждения должны находиться в плоскости профессионально-направленной деятельности обучающихся, так, заметив рассогласованность системы, студенты захотят привести её в норму. Ситуации имеют разное ситуативное поле/контекст ситуации, от чего зависит набор материала и глубина обсуждения ситуации [1, с. 25–28]. Обучение через решение проблемных ситуаций способствует развитию креативности и творческого мышления студентов, они учатся быстро реагировать на создавшуюся проблемную ситуацию, приспосабливаться к изменяющейся среде и нести ответственность за собственные решения. Все эти качества необходимы успешному управленцу, а, следовательно, обучение на основе использования проблемных ситуаций способствует подготовке будущих менеджеров к профессиональной деятельности, с помощью создания атмосферы, близкой к рабочей во время обучения. Но перейдём к рассмотрению принципа проблемной ситуативности.

Принцип проблемной ситуативности построен на ситуации (обусловленной или необусловленной) как на системе взаимоотношений порождающей личностную потребность в целенаправленной деятельности. Реализация принципа проблемной ситуативности основана на: способном к вербальному/невербальному общению педагоге; использовании вербального и/или визуального материала, допускающего возможность оценочного отношения; выборе формы организации учебной деятельности (групповая, индивидуальная, коллективная, парная, хоровая) [4, с. 105–108]. Принцип проблемной ситуативности используется в создании и моделировании преподавателем проблемных ситуаций и даёт возможность обучаю-

щимся самим находить ответы при решении проблемных ситуаций на основе логических операций, узнавать новое, использовать свой жизненный опыт и взаимодействовать друг с другом, что активизирует мыслительную деятельность и вызывает у студентов положительные эмоции [3, с. 13–20]. Особенно перспективно использование принципа проблемной ситуативности в подготовке будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию, что предполагает создание: умения сравнивать людей различных культур; потребности узнавать новое об иных культуре, языке, традициях и обычаях; понимания и принятия собственной культуры [1, с. 25–28]. Подготовка студентов к будущей рабочей деятельности путём моделирования приближенных к реальным ситуациям крайне эффективна, потому что позволяет обучающимся подготовиться к возникновению проблемных ситуаций и гораздо быстрее и эффективнее реагировать на них. Мы используем принцип проблемной ситуативности для подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию. Дадим определение понятию «менеджер».

Менеджер – это сотрудник на предприятии выполняющий функции управления. Требования к менеджерам с каждым годом растут, что ведёт к усложнению программ подготовки по данной специальности. Переход от классического к гуманистическому менеджменту способствовал изменению требований к подготовке менеджеров и установлению более гармоничных отношений между управленцами и их подчиненными на предприятиях. Таким образом, менеджеры стали осуществлять многоплановые работы и выполнять одновременно несколько взаимосвязанных ролей. Подготовка будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию содержит в числе прочего выработку таких личностных качеств успешных управленцев, как патриотизм (так как кроме уважения к чужим культурам важно любить свою собственную культуру), толерантность, эмпатия, эрудированность и т. д. Поскольку мы рассматриваем подготовку будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию, дадим определение термину «межкультурное взаимодействие» [6, с. 86–90].

Межкультурное взаимодействие – это процесс продуктивного общения представителей различных наций, культур, религий и языков, протекающий на разных уровнях, в результате которого возможно плодотворное и взаимовыгодное сотрудничество и решение сложных проблем. Межкультурное взаимодействие становится обыденным явлением в условиях со-

временного мира, так люди могут контактировать с представителями иных культур в различных повседневных ситуациях: во время учёбы, на работе, в клубах по интересам, на зарубежных сайтах и т. д. Таким образом, интенсификация взаимодействия различных языков и культур становится реальностью XXI века, которая привела к выделению международного языка (английского). Межкультурное взаимодействие содержит три компонента: позиции коммуникантов, конкретные ситуации и стили действий в условиях сложившихся обстоятельств. Реализация принципа проблемной ситуативности в подготовке будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию на фоне столкновения разных точек зрения способствует приобщению к культурным ценностям другой страны, развитию самостоятельности и рефлексии будущих менеджеров, созданию личного социального опыта решения проблемных ситуаций, а также студенты учатся «вживаться» в образ другого [1, с. 25–28]. Кроме того, подготовка к межкультурному взаимодействию важна для обучающихся потому, что противодействует появлению в студенческой среде экстремистских взглядов и радикальных движений. Обучение молодых людей в высших учебных заведениях доброте и толерантности к людям других культур, рас и религий, это вклад в будущее. В настоящее время вследствие конфликтов культур и интересов разных государств в мире царит обстановка нетерпимости и агрессии, и целенаправленная подготовка к взаимодействию с представителями иных культур становится необходимостью. Кроме того, Россия является многонациональным государством, где мирно сосуществуют люди разных религий и языков, и наша задача сохранить этот культурный диалог, основанный на равенстве и взаимоуважении. Таким образом, на основе вышеизложенного, мы можем сделать заключение о том, что подготовка будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию на основе принципа проблемной ситуативности способствует развитию кругозора студентов, адаптивности и толерантности, необходимых в условиях современного мира.

1. Быстрой, Е. Б. Актуализация профессионального контекста ситуативной направленности как одно из условий подготовки будущих учителей к межкультурному общению / Е. Б. Быстрой, О. В. Мухаметшина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 24–29.
2. Лелюшкина, К. С. Принцип ситуативности в обучении иноязычному личностно-ориентированному общению / К. С. Лелюшкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. – 2004. – Вып. 5(42). – С. 103–105.

3. Митрюхина, И. Н. Ситуативная и проблемная обусловленность формирования интереса при обучении иноязычному говорению / И. Н. Митрюхина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2014. – № 9. – С. 13–20.
4. Науменко, И. В. Ситуативность как один из главных принципов обучения говорению на иностранном языке / И. В. Науменко // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2008. – № 7. – С. 105–108.
5. Нуриева, А. Р. Подготовка студентов к межкультурному общению в полинациональном коллективе / А. Р. Нуриева // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. – С. 138–143.
6. Холопова, Л. А. Современный менеджер – конкурентоспособный менеджер / Л. А. Холопова // Концепт. – 2014. – № 5. – С. 86–90.

Лаптева Екатерина Игоревна

Педагог-исследователь,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Реализация лингвоэтнокультурного курса «Есть контакт» в ходе формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся на ступени основного общего образования и процесс реализации лингвоэтнокультурного курса «Есть контакт» в процессе формирования данной компетенции.

Ключевые слова: основное общее образование, эффективное коммуникативное взаимодействие, коммуникативно-компенсаторная компетенция, лингвоэтнокультурный курс

Lapteva Ekaterina Igorevna, research teacher, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (CSPU), Chelyabinsk

Implementation of the “have a contact” lingua-ethnocultural course in the basic school students communicative-compensative competence formation process

Abstract. This article discusses the concept of communicative-compensative competence of students of the basic general education and the process of implementing the lingua-ethno-cultural course “Have a contact” in the process of formation of this competency.

Keywords: basic general education, effective communicative interaction, communicative-compensative competence, lingua-ethno-cultural course

В современном образовательном пространстве перед учителем стоит задача обучения школьника, способного ориентироваться и принимать решения в нестандартных ситуациях межкультурного общения. Особенно важной нишей в формировании такой социально активной и неординарной личности, умеющей оперировать знаниями различных предметных областей и готовой к эффективному коммуникативному взаимодействию, является подростковый период [3]. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования диктует необходимость формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся, позволяющей быть конкурентоспособным и успешным в поликультурном социуме.

Новые тенденции в обществе требуют реформирования системы основного общего образования, проявляющегося в модернизации классических подходов в обучении и переосмыслении приоритетных направлений. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, устанавливаемые ФГОС, подразумевают не только умение планировать речевое и неречевое поведение, но и оперировать знаниями этнокультурной направленности, способствующие эффективному коммуникативному взаимодействию без страха возникновения культурного барьера, осуществлять регулятивные действия в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке [4; 5]. Вышеназванные аргументы отражают суть коммуникативно-компенсаторной компетенции, для формирования которой необходимо разработать и апробировать определенный курс, нацеленный как на создание системы знаний и умений, так и личностных качеств, позволяющей интегрировать стратегические ходы в процессе коммуникативного взаимодействия, адекватные возникшей ситуации общения, способствующие позитивной результативности межкультурного контакта.

В рамках исследования, нами был разработан и внедрен авторский лингвоэтнокультурный курс «Есть контакт». **Цель курса** – способствовать формированию коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся.

Задачи курса:

– познакомить обучающихся с понятием культурной идентичности, культурного шока, языкового барьера, аппроксимации, антиципации и др.;

– расширить предметные и метапредметные знания обучающихся в вопросах коммуникативного взаимодействия на иностранном языке;

– ввести и актуализировать знания о выстраивании стратегических ходов с целью компенсации имеющихся затруднений в процессе коммуникативного контакта, адекватных коммуникативной ситуации;

– познакомить обучающихся с технологиями интерактивно-анимационной коммуникации;

– воспитать коммуникативно значимые качества личности, способствующие созданию эффективного коммуникативного межкультурного взаимодействия с применением компенсаторных умений;

– воспитать целостное восприятие иноязычной культуры, толерантность по отношению к ее представителям в ходе коммуникативного взаимодействия;

– стимулировать и укрепить мотивационную сферу обучающихся;

– развить у обучающихся творческий потенциал;

– развить умения объективного оценивания собственных коммуникативных шагов, способность саморефлексии и коррекции собственных ошибок. В ходе реализации лингвоэтнокультурного курса «Есть контакт» мы ставили следующие образовательные, воспитательные, развивающие и практические задачи.

В образовательные задачи входили следующие аспекты:

- знакомство с понятиями культурной идентичности,
- поиск национального самоопределения,
- анализ явлений культурного шока, языкового барьера и др.;
- введение и актуализация знаний о выстраивании стратегических ходов с целью компенсации имеющихся затруднений в процессе коммуникативного контакта, адекватных коммуникативной ситуации;
- знакомство обучающихся с технологиями интерактивно-анимационной коммуникации.

Воспитательные задачи базировались на формировании значимых для коммуникативно-компенсаторной компетенции личностных качеств. Повышение учебной мотивации, развитие умения объективного оценивания собственных коммуникативных шагов, саморефлексии, развитие объективного восприятия проявлений иноязычной культуры отразили развивающие задачи.

Внедрение курса подразумевало нацеленность на достижение в процессе практики эффективной коммуникативной деятельности, а именно формирование навыков адекватного ориентирования в той или иной обстановке общения, нахождения целесообразных стратегических ходов.

Лингвоэтнокультурный курс построен на основе системного, компетентностного и партисипативного методологических подходов. Программа имеет следующие характеристики: во-первых, прозрачна с точки зрения результатов обучения и обладает достаточной гибкостью для удовлетворения индивидуальных запросов обучающихся и их родителей; во-вторых, способствует нахождению нужного баланса между результатами обучения и трудозатратами обучающегося, необходимых для достижения этих результатов. Структура данной программы выстроена целесообразно этапам формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы и ориентирована на реализацию в рамках часов внеурочной деятельности, предусмотренных ФГОС, элективных курсов или использование ее элементов в процессе учебной деятельности на уроках иностранного языка. Практико-ориентированный характер программы обуславливает широкие возможности её применения.

Среди методов и форм работы, реализуемых на курсе, использованы:

- аудиально-пассивные и аудиально-активные материалы и диапроекция;
- литературно-корреляционный анализ;
- иллюстративно-воспроизводительное творчество;
- дискуссия;
- беседа;
- круглый стол;
- анимационные игры;
- страноведческие постеры;
- анимационные фильмы;
- лингвоанимационный кроссворд и др.

Лингвоэтнокультурный курс «Есть контакт» представлял собой модульную программу, состоящую из ориентационно-теоретического, эмпирически-направленного и проектно-синтезирующего компонентов, каждый из которых включал определенные разделы, реализуемые посредством разнообразных методов и форм работы. Представим примерную программу курса (таблица).

Примерная программа лингвоэтнокультурного курса «Есть контакт»

Программный модуль	Название раздела	Тематическое содержание раздела	Методы и формы работы
1. Ориентационно-теоретический	Коммуникативное взаимодействие и его роль в эпоху глобализации.	От слова к общению. Коммуникация и ее роль.	дискуссия
		Коммуникативный компромисс – что это?	беседа
		Культурный шок и языковой барьер.	заполнение этнокультурного дневника
		Культурная идентичность. Я в поликультурном мире.	заполнение этнокультурного дневника
		Что делать, когда не хватает слов. Коммуникативная стратегия.	круглый стол
2. Эмпирически-направленный	Эффект интерактивной анимации	Что такое интерактивная анимация?	анимационная игра, календарь занятости
		Коммуникативный успех – как его достичь?	просмотр анимационного фильма (диапроекция)
		Формулируем иначе. Аппроксимация и синонимия как способы перифраза.	проект «Компенсаторный словарь»
		Тренируем лингвистическую память.	игра Memoгу
		Дар предвидения в процессе коммуникации. Антиципация и языковая догадка.	выполнение люковотекстовых заданий
		Не боимся совершать ошибки. Письменная коммуникация.	создание этнокультурного постера
		Роль паралингвистической стратегии. Невербальная коммуникация.	лингвоанимационный кроссворд
	Диагностика коммуникативно-компенсаторных знаний	Знаем все о компенсаторных умениях.	метод «Четырех углов»
3. Проектно-синтезирующий	Коммуникативно-компенсаторная компетенция письменной речи	TollesDiktat	участие в лингвистическом проекте-диктанте
		Актуальные проблемы школьников в разных странах.	электронное письмо другу
			участие в онлайн-форуме создание комикса
	Коммуникативно-компенсаторная компетенция	Встреча с иностранцем в родном городе. По немецким следам в	лингвистический твистер селфи-квест, ведение эт-

Программный модуль	Название раздела	Тематическое содержание раздела	Методы и формы работы
	устной речи	Челябинске.	нокультурного дневника
		Есть контакт!	выступление на родительском собрании с инсценировкой „UnserMini-Theater
		В стране изучаемого языка.	конкурс на лучшего знатока Германии.
		Взгляд в будущее. Выстраиваем успешную коммуникацию вместе.	Видеоконференция с носителем языка

В рамках ориентационно-теоретического модуля авторской программы курса рассматривалось понятие коммуникативного взаимодействия и его роль в эпоху глобализации. Обучающимся 8–9-х классов было предложено проанализировать проблемы общения в современном мире, обозначить роль коммуникации и коммуникативного компромисса, а также определить свое место в поликультурном пространстве. Основными методами в ходе реализации первого модуля выступили дискуссия, беседа, заполнение этнокультурного дневника, круглый стол.

Эмпирически направленный модуль представлял собой внедрение дисциплины интерактивно-анимационной коммуникации «Успех в чемодане», нацеленный на тренировку лингвистической памяти, языковой догадки и навыка антиципации, определения роли паралингвистической стратегии, вербального и невербального общения. Обучающимся было предложено заполнить календарь занятости, посмотреть анимационный фильм, создать «Компенсаторный словарь» и этнокультурный постер, выполнить люково-текстовые задания и лингва-анимационные кроссворды.

Актуализация приобретенных в ходе реализации предыдущих модулей знаний как основная цель проектно-синтезирующего модуля курса предусматривала работу над формированием коммуникативно-компенсаторной компетенцией письменной и устной речи, что достигалось в участии в лингвистическом проекте-диктанте, селфи-квесте, видеоконференция с носителем языка и онлайн-форуме, написании электронных писем другу, создание комикса, игры в лингвистический твистер, выступлении на родительском собрании с инсценировкой «Unser Mini-Theater» [1]. Поскольку изучение иностранного языка неразрывно связано с литературой и историей страны, где этот язык превалирует, одним из наиболее эффективных форм работы обучающиеся отметили литературное ралли

«Читающая лиса», где было необходимо выполнять тематические задания согласно предложенной инструкции. Спецификой данной формы работы стало распределение обязанностей между коммуникантами в группах. По окончании каждого из этапов работы необходимо было рефлексировать результаты по 5-балльной шкале.

Возможность интеграции знаний географии страны изучаемого языка также способствовала успешному коммуникативному взаимодействию. Методика 4 углов (умная скатерть) 4-Ecken-Methode способствовала визуализации и структурированию получаемых знаний, использованию так называемой точки удивления на определенных этапах урока.

Таким образом, проблема формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы является актуальной в современном социуме ввиду необходимости развития активных и конкурентоспособных личностей, что обуславливает реформирование основного общего образования с целью подготовки школьников к межкультурному диалогу [2]. Внедренный нами в ходе исследования лингва-этнокультурный курс «Есть контакт», нацеленный на актуализацию предметных и метапредметных знаний, применение их в ситуации письменного и устного общения, отработку умений, оптимизирующих эффективную коммуникативную деятельность, использование сформированных коммуникативно значимых личностных качеств на практике, включение в ситуацию спонтанного коммуникативного взаимодействия и необходимость создания успешного коммуникативного диалога через применение компенсаторных знаний, позволил повысить уровень сформированности коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы.

Перспективным направлением исследования процесса формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции видится его реализация в рамках урочной и внеурочной деятельности на разных ступенях школьного образования.

1. Галкина, А. В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком / А. В. Галкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 102. – №10. – С. 158–164.
2. Горковенко, А. Е. Языковая картина мира и творческая личность в условиях трансграничья / А. Е. Горковенко, И. В. Ерофеева, С. В. Петухов // Трансграничье в изменяющемся мире. – 2010. – № 1. – С. 16–24.

3. Корниенко, Е. Р. Иноязычный текст и коммуникативное общение в условиях диалога культур / Е. Р. Корниенко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2010. – № 3. – С. 102–104.
4. Хорошенкова, А. В. Интеграция как принцип формирования метапредметных умений учащихся в обучении истории / А. В. Хорошенкова, Е. Ю. Болотова // Известия ВГПУ. – 2018. – № 8 (131). – С. 51–55.
5. Шарапова, Н. С. Социально-культурные условия формирования гуманистических ценностных ориентаций у молодёжи средствами игровых технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Н. С. Шарапова. – Тамбов, 2015. – 255 с.

Маркус Анна Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Измерение результатов освоения страноведческой компетенции у бакалавров, изучающих немецкий язык

Аннотация. В статье автор рассматривает культурно-ориентированные подходы к обучению, останавливаясь на социокультурной компетенции, частью которой является страноведческая составляющая; используя поуровневую шкалу В. В. Филоновой для определения уровня освоения страноведческой компетенцией и вводя синтетический гибридный способ тестирования для изучения умений и способностей студентов, заключающийся в соположении классического и интерактивного методов тестирования, автор определяет уровень студентов 1 и 2 курсов, находящийся на втором промежуточном уровне по шкале.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, шкала, измерение, классический и интерактивный методы тестирования

Markus Anna Mikhailovna, Candidate of philol. sciences, associate professor, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk

Under-graduate students (studying German) country-studies competence learning measurement results

Abstract. In the given article the author considers culturally-oriented approaches to teaching emphasizing the sociocultural competence, cross-cultural component being a part of it. The author uses level assessment scale proposed by V. V. Filonova to determine the level of sociocultural competence formation. For studying the skills and abilities of students the author introduces the hybrid synthetic method of testing which is the combination of traditional and interactive methods. The author determines the level of first- and second-year students as being on the second intermediate level on the scale.

Keywords: the sociocultural competence, scale, measurement, traditional and interactive methods of testing

В современном обществе изучение иностранного языка является неотъемлемой составляющей содержания высшего профессионального образования, одним из важных условий интегрирования личности в сферу культуры. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам аккумулированы определенные научные концепции, ориентированные на обучение иностранному языку посредством культуры и культуры посредством языка. Существует культурно ориентированные подходы к обучению, включающие различные аспекты: первый – лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – основатели лингвострановедения в России), характеризующийся необходимостью учитывать дуплановость при преподавании лингвострановедения (плана выражения и плана содержания) [2, с. 30], второй – поликультурный (П. В. Сысоев), третий – социокультурный (В. В. Сафонова, Н. В. Барышников, В. В. Ощепкова), согласно концепции В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания, культурологические знания. Другими компонентами культурно ориентированного подхода являются лингвокультурологический (В. В. Воробьев, В. П. Фурманова) и межкультурный (Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова, Д. Б. Гудков).

В исследовательском пространстве существует ряд методик измерения студенческих компетенций, мы придерживаемся мнения О. М. Замолодской, подчеркивающей, что существенное отличие методики состоит в эксплицитном изучении содержательных разделов, модулей и имплицитном развитии компетенции. Методика учитывает уровень сформированности компетенции. Положительной характеристикой принятой методики является оценивание уровней и результата не накопительно и не дискретно [3, с. 85].

При изучении ключевого понятия мы определили наличие в исследовательском поле различных определений страноведческой компетенции, объединяющихся по ряду признаков: в Лингводидактическом энциклопедическом словаре А. Н. Щукина предполагает соотнесение страноведческой компетенции с общей системой знаний о стране изучаемого языка. Посредством освоения материала обучающийся владеет фоновыми знаниями, по мнению ученого, страноведческая компетенция является компонентом социокультурной компетенции, представленной в работах И. Л. Бим, П. В. Сысоева, М. Р. Кореневой, Е. С. Орловой и др., опреде-

ляющих данную компетенцию как систему взаимодействия знаний социокультурного контекста иностранного языка и опытом использования данных умений в межличностном общении [1, с. 157]. П. В. Сысоев предлагает свой вариант интерпретации данного понятия: исследователь коррелирует с 4 составляющими: социокультурные знания, опыт общения, личностное отношение к фактам культуры и при этом правильное использование национально-маркированных языковых единиц в речи [9, с. 234].

Нам близка позиция И. А. Сидоренко, определяющего страноведческую компетенцию совокупностью знаний об общественно-государственном строе, национальном характере, достижениях в различных областях и т.д. Высоким показателем освоения социокультурной компетенции, по мнению исследователя, является способность студентов осмысливать себя в контексте иной культуры, анализировать свои ценности и приоритеты сквозь призму присущих для другого народа ценностей [7, с. 170–171].

Под освоением страноведческой компетенции понимается процесс поэтапного овладения студентами знаний о реалиях изучаемого языка, политике, географии, знаменательных датах в истории и т. д., освоение способов реализации знаний на практике, достижения готовности к созданию условий взаимодействия с представителями иной культуры и миропонимания. От освоения страноведческой компетенции зависит понимание носителя другого языкового образа мира, при освоении страноведческой компетенции можно предположить, что студент «переходит» на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности.

Бесспорным фактом является необходимость овладения будущим специалистом иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, предполагающим осознанно важное формирование страноведческой компетенции как составной части коммуникативной компетентности. А. А. Леонтьев указывает, что, изучая иностранный (немецкий) язык, обучающийся способен воссоздать для себя новый образ мира, при стремлении студентов овладеть большим количеством материала возможность появления коммуникативных проблем в межкультурном общении сокращается [6, с. 340]. По мнению Ж. А. Тусельбаевой, преподавание страноведения способно подготовить личность к толерантному восприятию чужой культуры, к эмпатии, к признанию равноправия и равноценности культур и существования общечеловеческих ценностей [10, с. 5]. Чем обширнее бу-

дут знания студентов, тем меньше вероятность возникновения коммуникативных неудач при осуществлении межкультурного общения. Мы полагаем, что страноведческую компетенцию стоит рассматривать в контексте взаимосвязи с социокультурной компетенцией. Межкультурный подход взаимосвязан с изучением поведенческих особенностей носителей различных культур и их общении.

Наряду с общими представлениями о показателях и критериях оценивания, в настоящее время существует также поуровневая шкала В. В. Филоновой [11, с. 66], которую мы используем при измерении результатов освоения страноведческой компетенции. Она оценивает уровень освоения страноведческой и межкультурной компетенции.

Представленная шкала подразделяется на три уровня освоения: 1 – базовый (предполагает готовность к взаимодействию с людьми разных культур), 2 – промежуточный (понимание и умение адаптироваться), 3 – продвинутый (проявление необходимых знаний, правильная реакция на различия в ценностях, обычаях, традициях) уровни.

Шкала критериев учитывает способность и умение:

- осознавать детерминированный взгляд на мир,
- усвоение новых знаний о стране, культуре, обычаях, традициях,
- открыто воспринимать различия культур и явлений в стране изучаемого языка.

Мы предлагаем вводить методику тестирования, нацеленную на изучение освоения страноведческой компетенции, при внедрении гибридного тестирования, включающего сочетание классического и интерактивного способов изучения.

Первый – классический процесс тестирования заключается в использовании при обучении страноведению студентов первого и второго курсов разработанного пособия «Знаете ли Вы Германию? Тесты по страноведению» В. Э. Измайловой, А. Э. Ковальской и А. М. Маркусь, состоящего из 4 блоков: первый содержит модули по проверке знаний о Германии (географические, историко-политические аспекты, анализируется общее представление студентов об известных личностях, большое внимание уделяется культуре, искусству, спорту, впервые вводится блок по проверке овладения сложного материала относительно праздников Германии), первый блок включает 57 заданий, второй и третий модули соотносимы с немецкоговорящими странами: Австрией и Швейцарией; четвертый (проверяю-

щий) модуль ориентирован на самостоятельную проверку студентами результатов обучения страноведческому материалу: представленные ключи содержат основную мысль при ответе на вопрос, вводятся статистические данные, указывается главная информация, необходимая для понимания правильности ответа. При выполнении тестирования студенты не могут обращаться к ключам: преподаватель скрепляет четвёртый блок.

Второй – интерактивный способ тестирования ориентирован на применении сервисов kahoot, quizlet.com, платформы Moodle, технологии смешанного обучения flippedclass.

Педагогическая гипотеза заключается во введении двуединой системы тестирования, оценивающее овладение страноведческим материалом: наряду с применением классического тестирования необходимо пользоваться интерактивными методами kahoot и quizlet.com и технологиями смешанного обучения (flippedclass и Moodle) для повышения мотивации к изучению и лучшему усвоению материала, способствующим раскрытию внутреннего потенциала студентов.

Мы провели констатирующий эксперимент, вбирающий в себя ряд индивидуальных методов: беседу, интервьюирование, анкетирование, педагогическое наблюдение, взаимодополняющих друг друга и способствующих доказательной проверке достоверности гибридного тестирования.

Констатирующий эксперимент служит целям апробации новации с целью введения в инновативную практику. В соответствии с указанной гипотезой мы внедрили свою систему обучения страноведению и проверку овладения страноведческой компетенции. При обучении студентов технических направлений мы интегрируем двуединую систему, учитывающую классическое тестирование и интерактивное тестирование, различные вышеперечисленные методы.

Мы проводили констатирующий эксперимент с марта по ноябрь 2019 г. в группах Института АСИ (1, 2 курс), П (2 курс). Возраст студентов от 18 до 20 лет (10 мужчин и 18 женщин). Мы проводили локальный эксперимент в два этапа: на начальном этапе (март-май 2019 г.) после ознакомления со страноведческими материалами студенты проходили классическое тестирование по учебному пособию, без учета интерактивных методов. Были пройдены все блоки по Германии. Результаты тестирования представлены в диаграмме 1 в процентном соотношении.

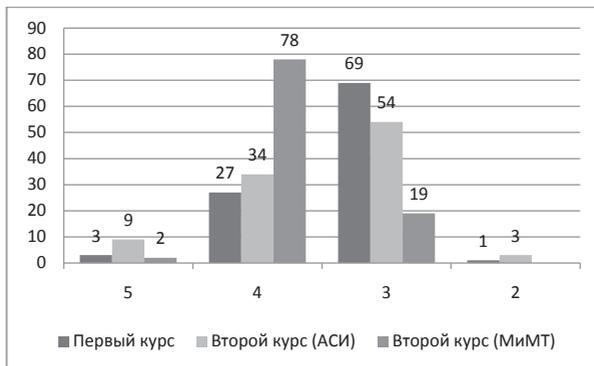


Рис. 1

При втором этапе (сентябрь – ноябрь 2019 г.) были задействованы технологии смешанного обучения и интерактивные сервисы.

Прогресс в информационных технологиях приводит к тому, что преподаватель должен фокусироваться на актуальных и востребованных сервисах для вовлечения студентов в мир иностранного языка с его спецификой, культурой, с присущими единственными в своем роде страноведческими реалиями. На занятиях должна выстраиваться эффективная образовательная среда, организованная в том числе и при помощи ресурсов сети Интернет, способствующих повышению уровня усвоения материала, расширяющих кругозор обучающихся и преподавателей. При подготовке к урокам сегодня целесообразно использовать геймофикацию, сочетающую в себе элементы игры и игрового мышления, позволяющую придать обычному уроку при неигровом контексте своеобразный интересный фон с новыми правилами. Геймофикация представляет собой элемент, влияющий на увеличение степени вовлеченности студентов в учебный процесс. При использовании процесса геймофикации преподаватель применяет игровые механики и элементы для повышения вовлеченности учащихся в учебный процесс в целях повышения эффективности обучения. По мнению Р. Я. Соян, у студентов активизируется внимание и логическое мышление при включении сайтов с видео, аудио, с инфографикой. Усвоение знаний и приобретение компетенций при реализации такой среды проходит успешнее [8, с. 212].

Kahoot позволяет преподавателю создавать свои викторины, тесты и опросы, учитывая разные аспекты: грамматику, страноведение, лексику,

аудирование и т.д. При этом стоит отметить, что сервис Kahoot не перегружает преподавателя хитроумными цепочками моделирования и структурирования самого теста или викторины, регистрация происходит стандартным способом, путем присвоения логина и пароля новому участнику. Открывая окно в Kahoot, можно легко и оперативно творить свои собственные интерактивные задания. Существует три доступных и проверенных вида заданий: тест, дискуссия (открытый вопрос для аудитории с предложенным вариантом ответа на время), простой опрос.

Отличительной чертой данного сервиса является игроориентированность, нацеленное на соревновательный подтекст, выявляющий способность быстроты реакций у студентов. Определение временных рамок – неотъемлемая черта kahoot – с учетом прямой пропорциональности: чем быстрее студенты выполняют задание, тем большее количество баллов им начисляет система, при этом преподаватель освобождается от трудоемкой проверки.

На занятиях немецкого языка после первого применения kahoot было проведено анкетирование студентов о целесообразности и перспективах дальнейшего использования сервиса. Анкета содержит 11 вопросов, анализирующих необходимость внедрения сервиса в учебную программу курса, например, *сервис мотивирует меня узнавать и читать больше, чем просит преподаватель, kahoot помогает мне фокусироваться на предмете, Kahoot увлекает меня, расширяя кругозор.*

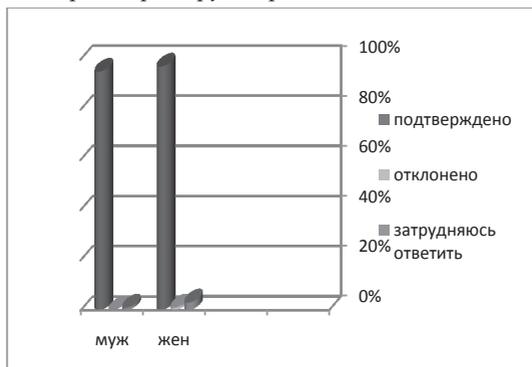


Рис. 2

Результаты подтверждают заинтересованность студентов в онлайн-сервисе, на аудиторных занятиях студенты активно вовлекаются в учебный процесс путем встраивания дополнительных игровых элементов. Kahoot

способствует успешному овладению страноведческой компетенции: позволяет закреплять на практике полученные умения и навыки, ориентирует студентов к саморазвитию.

При проверке знаний студентов также активно используется сервис для быстрого создания тестов quizlet. Он помогает преподавателю создавать свои тесты по разным дисциплинам, учитывая возможность применения тестирования как в письменной, так и в устной форме. Мы применяем также форму коллективной игры (live). В данное время мы занимаемся составлением тестов по блоку страноведения для более активного применения сервиса, потому что представлено малое количество тестов: 2 теста по географии и 2 по политике. Мы планируем увеличить тематических блоков, предоставляя студентам возможность выбора сервисов: kahoot или quizlet.

Наряду с вышеуказанными сервисами мы использовали технологию смешанного обучения flippedclassroom, разработанную педагогами Д. Бергманом и А. Сэмсоном. Анализируя теоретический материал в целях изучения данного относительно молодого подхода, мы определили наиболее актуальную детально характеризующую дефиницию, введенную Э. П. Комаровой и Е. С. Шушариной, рассматривающих технологию смешанного обучения в комплексной системе, совмещающей модель преподавания в аудитории и интерактивное обучение посредством включения Интернет-технологий. Данная система трехчастна: очное обучение дополняется активной самостоятельной деятельностью студентов, появляется обучение в сотрудничестве [5, с. 111]. При данном педагогическом подходе происходит отклонение от классической типизированной модели подачи материала: студенты усваивают новую информацию посредством просмотра видео-лекции (роликов), видеолекции являются ключевым компонентом в перевернутом классе, также изменена организация домашнего задания.

Примеры заданий для второго курса II института

Задания для студентов до занятия	Студенты должны пройти по ссылке https://www.youtube.com/watch?v=3_dLzzFJ61c и подготовить доклад по теме урока, а также ответить на вопросы по видео. Вопросы отправляются преподавателем отдельно в беседу. Преподаватель может направлять отсутствующим ссылку в чате группы по вайберу.
Задания для студентов во время занятия	https://www.ruhr-tourismus.de/de/das-ruhrgebiet.html Студент выполняет следующие задания: <ul style="list-style-type: none"> • осуществляет подбор наиболее интересного, по его мнению, текста, обосновывая при этом свой вариант,

	<ul style="list-style-type: none"> • переводит его со словарем, • выполняет аннотирование текст, • дает свою характеристику описанному месту. <p>Проходят kahoot, сделанный преподавателем по теме урока. Баллы заносятся по статистике во вкладке kahoot. Тайминг на занятии: на выполнение первого задания по выбору и переводу текста отводится примерно 20 минут, при этом для аннотирования и характеристики 7 минут. На практике многие из моих студентов справляются быстрее, так как лексика уровня A2.</p>
Домашнее задание, которое выдается студентам после занятия	<p>https://learngerman.dw.com/de/das-ruhrgebiet-2/l-38594392/e-38596174</p> <p>Студенты проходят девять заданий, разработанные Гёте-институтом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • прослушивают тексты с тестовыми заданиями, • выполняют Lückentexte. Результат проверяется автоматически с озвучиванием правильных ответов.

На данном этапе мы проводили анкетирование и педагогическое невлученное наблюдение, нацеленное на изучение со стороны, оно имело скрытый характер, студенты не замечали, что за их деятельностью ведется наблюдение. Педагогическое наблюдение было систематическим, осуществлялось на занятии в течение месяца, регулярно фиксировались действия студентов при работе с перевернутым классом. При соблюдении правомерности использования данного метода учитывался аналитический и комплексный характеры проводимой методики, ее целенаправленность и системность.

На занятиях мы активно использовали платформу Moodle как систему управления обучением, студенты проходили quizzes по страноведению, помещенные в личных кабинетах. В форуме обсуждались сложные моменты при тестировании. При этом, согласно утверждению И. А. Зимней, в процессе самостоятельной работы студентов в процессе выполнения заданий появляется целенаправленность, повышается мотивация, отчетливо проявляется организованность и немаловажным моментом является самоконтроль [4, с. 61].

Помимо тестов на платформе Moodle студенты получали другие задания: перевод аудиоматериалов, относящихся к теме: карнавал в Германии, перевод тестов о знаменитых людях Германии с последующим выполнением заданий и т. д.

Мы провели анкетирование, преобладающее число респондентов (98 %) подчеркнули позитивное влияние при внедрении технологии смешанного обучения, результаты позволили сделать вывод о целесообразности и необходимости на современном этапе использовать на занятиях немецкого языка сервисы kahoot, технологии flipped class и Moodle.

Мы провели повторное тестирование. Процесс выявления результатов освоения страноведческой компетенции является трудоемкой и слабоформализованной задачей. Необходимо применение информационных технологий и современных методов. Результаты освоения страноведческой компетенции по гибриднему тестированию (синтезирование классического и интерактивного тестирования) представлены в диаграмме 3.

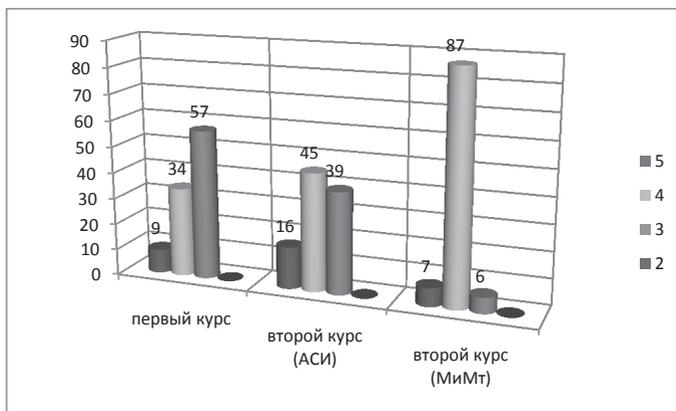


Рис. 3

Таким образом, в целях совершенствования языковой подготовки бакалавров и измерения результатов освоения страноведческой компетенции целесообразно вводить двуединую систему тестирования, оценивающую освоение страноведческой компетенции, при которой сочетается методика классического тестирования с интерактивными включениями kahoot и quizlet.com при использовании технологии смешанного обучения (flippedclass и Moodle), способствующие лучшему усвоению материала и раскрывающие скрытый потенциал студентов, изучающий немецкий язык на бакалавриате. Согласно классификации В. В. Филоновой, студенты первого и второго курсов неязыковых специальностей понимают и умеют адаптироваться в предложенных ситуациях, связанных со страноведческой тематикой (второй промежуточный уровень по поуровневой шкале оценивания освоения страноведческой компетенции).

1. Бим, И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетенции в образовании: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – Москва: ИНЭК, 2007. – С. 156–163.

2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва, 1980. – 320 с.
3. Замолодская, О. М. Инструменты измерения студенческих компетенций / О. М. Замолодская, А. В. Корчинский, Ю. Л. Троицкий, П. П. Шкаренков // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – Изд-во: Российский государственный гуманитарный университет. – М., 2015. – № 1. – С. 83–91.
4. Зимняя, И. А. Культура, образованность, профессионализм специалиста (к проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. – Москва, 1998. – 156 с.
5. Комарова, Э. П. Технология смешанного обучения как средство формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев в высшей школе / Э. П. Комарова, Е. С. Шушарина // Мир образования – Образование в мире. – 2016. – № 4(64). – С. 108–113.
6. Леонтьев, А. А. Деятельный ум. (Деятельность, знак, личность) / А. А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 2001. – 392 с.
7. Сидоренко, И. А. Социокультурная компетенция в контексте коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков / И. А. Сидоренко // Linguamobilis. – 2012. – № 1 (34). – С. 168–171.
8. Соян, Р. А. Информационно-коммуникативные технологии в обучении студентов английскому языку (из опыта тувинского государственного университета) / Р. А. Саян // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 8-2(74). – С. 210–212.
9. Сысоев, В. П. Языковое поликультурное образование: теория и практика (на материале культуроведения США: монография) / В. П. Сысоев. – Москва: ГЛЮССА-ПРЕСС, 2008. – 385 с.
10. Тусельбаева, Ж. А. Формирование страноведческой компетенции студентов в условиях информатизации профессионального образования: автореферат канд. пед. наук 13.00.02 / Ж. А. Тусельбаева. – Алматы, 2000. – 29 с.
11. Филонова, В. В. Современные подходы к выделению критериев оценки и показателей уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции / В. В. Филонова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (119). – С. 64–67.

Наседкина Галина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Талалушкина Юлия Николаевна

Кандидат экономических наук, доцент кафедры социальной работы и социологии,
Челябинский государственный университет, Челябинск

Изучение иностранных языков как фактор социализации современной молодежи в глобальном мире

Аннотация. В статье определяется понятие социализации и факторы, влияющие на данный процесс. Среди факторов социализации молодежи в глобальном мире одно из ведущих мест занимает изучение иностранных языков, так как язык – это средство познания культуры. Причем не каждый иностранный язык имеет социализирующее значение ввиду того, что общение может происходить не с носителем языка как родного. Поэтому для вступления молодежи в мир и освоения норм и культуры глобального мира для каждого отдельного человека и общества можно выделить различные иностранные языки как социализирующие.

Ключевые слова: социализация, глобальный мир, факторы социализации, изучение иностранных языков, немецкий язык, потребность в языке

Nasedkina Galina Alekseevna, Candidate of pedagogic sciences, associate professor of the foreign languages chair, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Talalushkina Julia Nikolayevna, Candidate of economic sciences, associate professor of social work and sociology chair, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

Foreign languages learning as a factor of modern youth socialization in global world

Abstract. In the article, the authors define the concept of socialization and the factors that influence this process. Among the factors of socialization of young people in the global world, one of the leading places is occupied by the study of foreign languages, since language is a means of learning culture. Moreover, not every foreign language has a socializing value due to the fact that communication may not occur with a native speaker. Therefore, for young people to enter the world and learn the norms and culture of the global world for each individual and society, various foreign languages can be identified as socializing.

Keywords: socialization, global world, factors of socialization, learning foreign languages, German, need for language

В процессе жизни каждый человек получает определенный опыт, знания и навыки, общаясь и взаимодействуя с другими людьми. Этот процесс называется социализацией. Толковый словарь определяет социализацию как процесс становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм,

установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе [5].

Социализация рассматривается как сложный, внутренне и внешне обусловленный и во многом противоречивый процесс усвоения индивидом социального опыта. Интересным является вопрос влияния на личность внешних (средовых) и внутренних (психологических) факторов и соотношения этого влияния. Это соотношение находится в зависимости от особенностей жизни и развития индивида, личных особенностей и возможности приспосабливаться к окружающему миру.

Большинство исследователей рассматривают социализацию как двухсторонний процесс, назначение которого состоит с одной стороны в освоении индивидом существующего социального опыта, а, с другой – в его активном преобразовании и воспроизводстве в различных, в том числе профессиональных видах деятельности [7].

В процессе развития каждый индивид проходит те же стадии, что все человечество в ходе эволюции. Многие человеческие способности и умения возникают сами собой как результат созревания, порой независимо от обучения и практики. Этот факт приводит к мысли, что процесс социализации молодого человека в разные исторические периоды различен и определяется стадией и уровнем развития общества и мира в целом.

Динамичность и нестабильность сегодняшней жизни, ускоренный темп развития индустрии, информационных технологий, кардинальные изменения в экономической, политической и духовной сферах нашего общества – все это не могло не сказаться на процессе становления современной молодежи, ее психологическом состоянии. Становление личности современных молодых людей проходит в новой, довольно сложной и противоречивой экономической и социальной ситуации.

Процесс социализации молодежи охватывает практически все сферы жизнедеятельности молодого человека. Это период наиболее интенсивного социокультурного и психологического становления личности [2].

На процесс социализации влияют факторы социализации, то есть механизмы, с помощью которых и происходит этот процесс. Социальный педагог А.В. Мудрик выделяет три группы факторов:

1. Мезофакторы – условия, влияющие на социализацию, в основном, по территориальному или этническому признаку (место и тип поселения, регион, поселок, город, народ, этническая принадлежность).

2. Микрофакторы – факторы, оказывающие непосредственное влияние на социализацию человека (семья, сверстники, школа, место учебы и работы).

3. Макрофакторы – глобальные механизмы, влияющие на социальное развитие личности (планета, космос, государство, страна, общество, правительство).

В каждом факторе есть действующий элемент, благодаря которому и происходит социализация. Например, в семье – это родители, братья, сестры, в школе – учителя, одноклассники [4].

Первые две группы связаны с классическими проблемами личностного и общественного становления. Это взросление, саморазвитие, самопознание, самоопределение в социальном мире. Решение данных проблем зависит, прежде всего, от самой личности, от ее активности, силы воли, способности принимать самостоятельные решения и психологической устойчивости. В этот момент происходит внутренняя самореализация, становление творческого потенциала личности, формируются жизненные цели.

Для эффективной жизнедеятельности и продуктивной самореализации в социальной среде необходимо уже освоение социальных ролей и достижение определенного социального статуса [2].

Факторы же третьей группы обретают особое значение в современном мире. Происходящие процессы глобализации в сферах экономики, политики, культуры, социальной жизни и средств массовой коммуникации постепенно стирают границы между континентами, цивилизациями, обществами и государствами и иностранные языки выступают как связующие элементы между ними.

Глобализация и массовые миграции людей расширяют границы социализации и требуют как знания культуры, языка нового социального окружения, так и позитивного отношения к нормам и эталонам и своей, и чужой культуры.

Путем исследований языковой картины мира российской молодежи отечественными учеными выявлено, что она отличается многообразием, оценочностью и критичностью. Она отражает расширение межгрупповых и межличностных контактов, в том числе с людьми другой культуры, изменения представлений о пространстве и времени, включает образы виртуального пространства. Позитивные стороны глобализации связываются с неограниченным доступом к информации, разнообразием товаров и услуг,

а также появлением новых возможностей и опыта. Вместе с тем 15% подростков и более 20% студентов проявляют негативное отношение к жизни в глобальном обществе (отторжение, страх, гнев), которое связано с чувством неуверенности и осознанием его кризисов (экологического, социального, политического, культурного, морального, идеологического) [1].

Негативное отношение во многом объясняется оторванностью от глобального мира, неспособностью понять его из-за языковых и культурных барьеров. Это ограничивает путь к успешной творческой жизни, а вместе с тем и занятие любимым делом, работой или хобби, которые являются неотъемлемой частью жизни каждой личности. Данные ограничения снимаются путем изучения иностранных языков, образования, самообразования.

Возможности воспитания толерантности и восприимчивости по отношению к другой культуре, языковой терпимости – одна из целей изучения иностранного языка. Они заведомо заложены в лексическом материале. Языковые и речевые единицы, грамматические и лексические обороты гарантируют вежливость, мирную, спокойную манеру ведения беседы.

Многие иностранные слова и выражения характеризуют бережное отношение к индивидуальной, частной жизни человека. Это дает возможность вырабатывать уважение к людям, культуре и традициям другой страны. Это важно при ведении диалога между культурами, при освоении норм и ценностей другой культуры.

В социологии и психологии есть понятие «потребность в языке». Оно является относительно новым. Но, тем не менее, овладение языком – это неотъемлемый этап социализации ребенка и становления его как личности в объективном мире. Не владение языком (для родного языка – это отсутствие речи) порождает огромные трудности для человека. Данная преграда может быть преодолена языком жестов, мимики. Понятие «потребность в языке» существует и в лингвистике. Применяется оно при изучении потребности в овладении иностранным языком и использования его в новой ситуации, в новой стране, при коммуникации с носителями этого иностранного языка. В настоящее время речь идет уже не только о втором (не родном) языке, но и о родном как иностранном в иноязычной среде, а также о потребности в повышении статуса родного языка малых народов [3].

Роль языка в процессе становления социокультурной идентичности неоднозначна. Язык оказывает существенное влияние не только на этническую, социокультурную, но и на групповую идентичность. Групповая и

социальная идентичность выражается, например, в лингвистических оборотах, синонимах, в качестве самоописаний, раскрывающих и выдающих социальную принадлежность человека [3].

Существуют различные подходы к проблеме взаимодействия мышления и речи. Что является здесь ведущим параметром? Представляется интересной и значимой концепция лингвистической относительности Э.Сепира – Б.Уорфа исходит из позиций лингвистического детерминизма, доказывает, что структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Поэтому люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят. Язык, организуя индивидуальный и коллективный опыт, является связующим звеном между индивидом и социумом, задавая не только способы мышления, но и нормативные структуры поведения.

Обратимся к истории и вспомним какие языки и почему изучались в нашей стране.

В 1812 году в России дворянство, основная интеллигентная часть общества, старалась привить своим детям любовь к языкам, а конкретно – желание изучать французский язык. Белякова Т.А. пишет: «В XVIII веке употребление французского как международного достигает своего апогея. Французский приходит на смену латыни в дипломатии, науке, международном культурном обмене, литературе, распространяясь в аристократических и ученых кругах Англии, Германии, Австрии, Нидерландов, Италии, Скандинавских стран, России, Польши, Венгрии, Румынии». Развитие Франции, сопровождаемое военными походами в другие страны, завоевание других стран, захват чужих территорий и порабощение населения, возвышал императора, а вместе с ним и язык его нации – французский. Армия во главе с Наполеоном покорила всю Европу и, можно сказать, что ее положение было главенствующим, следовательно, язык тоже находился на пике своего развития.

Немецкий язык был на политической арене как главенствующий язык в начале 20 века благодаря развитию немецкого государства. Немецкая техника, авиация, прочие достижения науки дали возможность немецкому языку быть основным языком, изучаемым в школе как второй язык.

Такой подход легко объясняет снижение интереса у школьников к изучению немецкого и французского языков в нынешнее время. Сейчас на политическую арену выходит английский язык в связи с его быстрым про-

движением во всех сферах жизни людей, включая политическую, образовательную, экономическую и техническую. Большой процент людей, знающих английский язык, говорит о том, что это действительно международный язык, так как он востребован в мире и люди его изучают для того, чтобы стать престижнее и продвинуться по карьерной лестнице [6].

Вместе с тем, место государств на мировой арене определяется не только их политическим, экономическим весом, военной мощью, но и тем культурным, духовным, интеллектуальным потенциалом, который характеризует страну в мировом сообществе, конкретными межстрановыми связями, которые индивидуальны для отдельных стран, зависят от их предпочтений, исторических предпосылок, языковой и культурной схожести.

Однако для жителей нашей страны английский язык является просто языком глобального мира. Никаких реальных основ и предпосылок для освоения культуры англоговорящих стран он не дает, так как подразумевает во многом общение с носителями английского языка как неродного. Более логичным для нас является изучение языков Центральной Европы, как более близких для нас территориально, а, следовательно, и более оптимальных для культурной и деловой жизни. Среди них в настоящее время выделяется немецкий язык. Порядка 16 миллионов человек изучают его в мире и около 2 миллионов – в России. При этом Германия ведет активную политику по распространению своего языка, а значит и культуры в мире и, прежде всего европейских и прилегающих азиатских и африканских странах. Немецкий язык во многом выступает языком науки, а потому изучение немецкого – важный элемент. Ученые и студенты вполне могут обойтись английским в больших городах и университетах, но «без знания языка, ты выпадаешь из повседневной жизни, не замечаешь многих тонкостей, которые впервые открываются благодаря изучению языка», – отмечают многие иностранцы, работающие и учащиеся в Германии [8, с. 51].

В современном мире ко всем людям, прежде всего, к тем, кто только становится активным членом глобального общества предъявляются новые требования и открываются новые факторы социализации, в том числе изучение иностранного языка, как способа вхождения в культурный мир его носителя. Не учитывать влияния данного фактора или заменить другим – значит исказить процесс становления личности.

1. Дзятковская, Е. Н. Метафорическая картина мира как фактор социализации молодежи / Е. Н. Дзятковская, И. Н. Якунина // Ценности и смыслы. – 2018. – № 6 (58). – С. 114–129.
2. Зябина, О. В. Особенности личностного становления молодежи в условиях современного общества / О. В. Зябина // Стратегии социализации молодежи в глобальном мире: сб. науч. тр. / под ред. проф. В. Н. Белова. – Саратов: Наука, 2011. – С. 17–20.
3. Марцинковская, Т. Д. Трансформации социокультурной и лингвистической идентичности в процессе социализации в мультикультурной среде / Т. Д. Марцинковская, И. В. Солодникова // Психологические исследования. – 2018. – Том 11, No. 58. – URL: <http://psystudy.ru>.
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2000. – 200 с.
5. Социализация // Социологический словарь. – URL: <https://gufo.me/dict/social/СОЦИАЛИЗАЦИЯ> (дата обращения 12.02.2020)
6. Старчикова, И. Ю. Социологическое исследование влияния изучения иностранных языков на формирование мировоззрения и духовных ценностей студенческой молодежи / И. Ю. Старчикова, Г. Б. Моценко, Е. С. Шакурова // Педагогические науки. – 2017. – № 11(65), Ноябрь. – С. 147–151. – URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2017/11/11-2-65.pdf#page=147> (дата обращения 12.02.2020)
7. Трубина, Г. Ф. Современное состояние проблемы социализации учащихся / Г. Ф. Трубина // Pedagogical Journal. – 2016. – Vol. 6, Is. 5A. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-5/9-trubina.pdf> (дата обращения 12.02.2020)
8. Шайян, Ж. Мировые знания объединяют / Ж. Шайян // Deutschland. – 2009. – № 4. – С. 41–51.

Новиков Виктор Елисеевич

Кандидат биологических наук, доцент,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Идеи толерантности и вузовская воспитательно-образовательная среда

Аннотация: В разные времена в ЧГИК обучались студенты из многих стран – Украины, Казахстана, Анголы, Бразилии, Колумбии, Монголии, Йемена, Ирана, Таджикистана. С таким многообразием национальностей встает вопрос о формировании атмосферы терпимости по отношению к другой культуре, религиозной конфессии, этносу, гармоничного взаимодействия разных народов и наций. В этой статье мы рассмотрим совершенствование методов работы со студентами по усвоению и осознанию принципов межэтнической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, межэтническая толерантность, терпимость, психологическая готовность, культурный релятивизм

Novikov Victor Eliseevich, Candidate of biological sciences, associate professor, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Tolerance ideas and institutional disciplinary-educational environment

Abstract. At different times, students from many countries studied at ChGIK: Ukraine, Kazakhstan, Angola, Brazil, Colombia, Mongolia, Yemen, Iran, Tajikistan, Kazakhstan. With such a multitude of nationalities, there arises the question of creating the atmosphere of tolerance in relation to another culture, religious denomination, ethnic group, harmonious interaction of different peoples and nations. The article will consider the improvement of methods of working with the students on the assimilation and awareness of the principles of inter-ethnic tolerance.

Keywords: tolerance, inter-ethnic tolerance

Традиция обучения иностранных студентов в Челябинском государственном институте культуры имеет давние традиции. В советские времена особенно было много студентов из Украины и Казахстана. В последнее время в связи с ухудшившимися отношениями между Россией и Украиной приток студентов из Украины сначала сократился, а сейчас полностью иссяк.

В настоящее время в вузе обучаются студенты из разных стран, таких как Ангола, Бразилия, Колумбия, Монголия, Йемен, Иран, Таджикистан, Казахстан. Из них 23 человека уже поступили по квотам, а еще 9 человек находятся на подготовительном отделении для иностранных граждан.

С таким многообразием национальностей встает вопрос о формировании атмосферы терпимости по отношению к другой культуре, религиозной конфессии, этносу, гармоничного взаимодействия разных народов и наций.

Поэтому совершенствование методов работы со студентами по усвоению и осознанию принципов толерантности чрезвычайно актуально. Студенчество занимает особое положение в обществе, так как обладает высоким уровнем профессиональной и личностной культуры. Студенчеству предстоит формировать в дальнейшем общественные (и межнациональные) отношения.

Проблеме толерантности учёные уделяют повышенное внимание, она является составляющей межкультурного образования и анализируется с философской, социальной и педагогической позиции. Формирование межэтнической толерантности у студентов является создание положительного образа своей национальной культуры и позитивного образа других национальных

культур, конструктивной позиции в этнических, религиозных, культурных вопросах; профилактика национализма, и нетерпимости по отношению к представителям другой нации или вероисповедания [1, с. 281].

Рассматривая понятие толерантности, необходимо обратить внимание, что во многих публикациях определение толерантности в различных источниках трактуется по-разному. Автор не будет рассматривать разные трактовки понятия, а согласиться с мнением В.А. Пыхтеевой [2, с. 157], что толерантность – активная нравственная позиция, психологическая готовность к терпимости для успешного взаимодействия с представителями иной религиозной, культурной, национальной среды.

Толерантная личность должна иметь такие психолого-этические принципы поведения, выражающиеся в ответственности, гуманности, уверенности в себе, эмпатии, самообладании, чувстве юмора, защищенности. Поэтому формирование межэтнической толерантности студентов является важнейшей составляющей учебно-воспитательной работы вуза.

Обучение толерантности, возвращение культуры толерантности и формирование соответствующих качеств личности следует рассматривать в рамках категории ценностного воспитания. Большой потенциал в этом плане имеют варьирующиеся по объему и содержанию в зависимости от профиля высшего учебного заведения учебные курсы, которые имеют культурологическую направленность. Ряд значимых фрагментов этих курсов, которые интересны и важны в контексте обсуждаемой в работе проблемы, мы считаем необходимым специально обсудить в данном параграфе.

Прежде всего отметим, что процесс глобализации мирового сообщества способствовал вовлечению в межкультурную коммуникацию огромных масс людей, принадлежащих к различным географическим и культурным ареалам, социальным и профессиональным кругам. Опыт межнациональных отношений последних десятилетий особенно ярко показывает, что непонимание и конфликты чаще возникают и острее проявляются в поликультурном мире и полиэтнических сообществах, что в значительной степени обусловлено различиями в нормах и стереотипах поведениях. В этих условиях формирование толерантности приобретает особое значение, – от эффективности этого процесса во многом будет зависеть успешное решение вопросов межэтнической конфликтологии. Сегодня становится очевидным, что мир и согласие в многонациональном и поликультурном обществе могут быть достигнуты не с помощью силы и оружия, а пу-

тем налаживания взаимоотношений между людьми на основе этических, нравственных и культурных законов. Студенты из соответствующего учебного материала культурологической направленности должны осознать, что незнание особенностей культуры того или иного народа, её моральных основ может приводить к неприятию его культурных норм и как следствие – к межэтническим конфликтам.

Различия в национальной и российской образовательных системах могут вызывать у иностранного студента трудности, проблемы. Здесь необходима помощь куратора, благоприятные взаимоотношения с одногруппниками, с соседями по общежитию. Со стороны профессорско-преподавательского состава встают вопросы преодоления барьеров в межкультурной коммуникации российских и иностранных студентов. Преподаватели должны учитывать национальный психологический склад и культуру обучающихся.

Профессорско-преподавательский состав старается, применяет те методы и средства в работе, которые формируют межэтническую толерантность, и направлены на [3, с. 1102]:

- принятие и признание студентами других этнокультурных групп;
- формирование положительного отношения студентов к культурным различиям;
- повышенную восприимчивость к любым проявлениям культурной дискриминации;
- формирование у студентов способности находить положительное и важное для самого себя;
- признание студентами права людей на тот образ жизни, который присущ данной культуре.

В высшем учебном заведении сформировать межэтническую толерантность можно через использования различных форм просветительской деятельности: это аудиторные занятия, где говорится о многообразии и ценности культур, групповые занятия (в виде игры, где студенты знакомятся с разными культурами), дискуссии, беседы (к примеру, как правильно вести равноправный диалог этнокультурными представителями). Использовать на занятиях элементы социально-психологического тренинга. Содержательно деятельность по формированию межэтнической толерантности также можно предположить через создания молодежных организации в стенах вуза, направленные на поддержку и сотрудничество в реше-

нии проблем студентов разных национальностей.

И, наконец, ещё одной важной мыслью, которую следует донести до студентов, является следующее: возвеличивание собственной культуры, восприятие своего стиля поведения как единственно возможного правильного, априори более высокого, чем культурные стандарты других народов, противоречит идеи и природе толерантности. Им близок «культурный релятивизм» – понятие, принятое в теории межкультурной коммуникации, согласно которому не существует высокоразвитых и низко развитых культур – их нельзя подвергать оценочному сравнению. В поликультурном обществе только отказ от притязаний превосходства одной культуры над другой и взаимное признание различий между народами, их религиями и культурами создает необходимые предпосылки для предотвращения конфликтов, для взаимопонимания и сохранения социальной гармонии – этот тезис является стержневым во внутренней логике толерантности.

В связи с этим проблема формирования межэтнической толерантности студентов, должна браться во внимание профессорско-преподавательским составом вуза как наиболее актуальная и значимая.

1. Павлова, Е. В. Формирование этнической толерантности как важная составляющая учебно-воспитательной работы со студенчеством / Е. В. Павлова, А. В. Проскурина // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XXII междунар. науч.-метод. конф. (СПб., 20 апр. 2016 г.); СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – Санкт-Петербург, 2016. – Т. 2. – С. 279–281.
2. Пыхтеева, В. А. Формирование толерантности у студентов вуза / В. А. Пыхтеева // Символ науки. – 2018. – № 5. – С. 156–160.
3. Феоктистова, Е. А. Изучение межкультурной толерантности студентов в условиях вуза / Е. А. Феоктистова, Т. Д. Чеснокова, М. А. Зимина // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 1101–1105.

Сорокина Юлия Владимировна

Старший преподаватель,

Челябинский государственный университет, Челябинск

Конфликт в профессиональном педагогическом дискурсе

Аннотация. Данная статья посвящена краткому описанию конфликтного дискурса в рамках современного профессионального педагогического дискурса. Автор затрагивает вопрос профессионального педагогического дискурса и его особенностей, рассматривая также компоненты и фазы конфликтного дискурса.

Ключевые слова: педагогический дискурс, профессиональный дискурс, конфликтный дискурс

Soroklina Julia Vladimirovna, Senior lecturer, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

Conflict in professional pedagogical discourse

Abstract. The article presents the overview of the conflict discourse in the framework of modern pedagogic discourse. The author covers the problems of professional pedagogical discourse and its properties as well as the components and phases of conflict discourse.

Keywords: pedagogical discourse, professional discourse, conflict discourse

Коммуникация в образовательном пространстве – это многоплановый процесс установления и развития контактов участников образовательного процесса, который включает в себя передачу информации, выработку стратегий взаимодействия, понимание друг друга. Коммуникация в сфере образования является междисциплинарной областью, привлекающей интерес лингвистов, психологов, социологов, специалистов по педагогической риторике. А. А. Леонтьев пишет о том, что оптимальное педагогическое общение – это общение учителя и ученика в процессе обучения, создающее наилучшие условия для развития мотивации, формирования личности учащегося, управление социально-психологическими процессами в коллективе и задействование личностных особенностей педагога [6, с. 20]. В современной лингвистике в целях оптимизации педагогической коммуникации начинает разрабатываться проблема конфликтного дискурса.

Профессиональный дискурс как сложное коммуникативное явление, включающее текст и контекст характеризуется совокупностью признаков, отличающих его от других видов дискурса. Профессиональный педагогический дискурс относится к статусно-ориентированному, или институциональному дискурсу. По форме педагогический дискурс относится к институциональной группе (статусы участников строго разграничены: педагог – ученик), а по содержанию – к личностно-ориентированному (цель, методы, средства связаны с развитием личности учащихся в организационном процессе социального воспитания). Профессиональный педагогический дискурс – это сложное коммуникативное явление, представляющее собой единство языковой формы, знания о мире, процесс речевого взаимодействия педагога и обучаемого с целью достижения желания педагога (объяснение материала, норм, ценностей, проверка понимания, усвоения инфор-

мации, оценка результатов) и характеризующийся определенными стратегиями и тактиками.

Самостоятельность и независимость педагогического дискурса как дискурсивного типа выражается в следующих характеристиках: педагогический дискурс обладает собственным набором лексических средств; педагогический дискурс легитимирован государством для передачи идеологии и выполнения государственного социального заказа; педагогический дискурс интерактивен; он имеет свои особенности; педагогический дискурс характеризуется определенными языковыми маркерами и преобладанием аргументативной организации дискурса [9, с. 106–107].

Стратегии педагогического дискурса определяются основной целью – социализацией человека – и сводятся к коммуникативным интенциям, которые конкретизируют основную цель дискурса. Педагог в своей профессиональной деятельности решает разные коммуникативные задачи. Он объясняет, информирует, доказывает, комментирует, спрашивает, обобщает, побуждает, инструктирует. Данные намерения реализуются в определенных учебно-речевых ситуациях урока с помощью соответствующих жанров педагогического общения.

Педагогическое общение информационно по своей природе и должно соблюдать правила фактического общения, несоблюдение которых может привести к деструкции педагогического общения [5]. Коммуникативная стратегия взаимодействия педагог – ученик определяется педагогом, который и управляет процессом познавательной деятельности, регулируя взаимоотношения между учащимися, создавая атмосферу доброжелательного и активного речевого общения. По Н.И. Ипполитовой – это ярко выраженная стратегия партнерства и кооперации [4].

Участниками педагогического дискурса являются профессиональный педагог и учащиеся, которые в процессе коммуникации выполняют разные функции. Педагогу принадлежит ведущая роль инициации, организации, координирования, контроля речевого взаимодействия, информирования, интерпретации, поддержки и оценивания действий учащихся. Педагог несет ответственность за успешное взаимодействие, следовательно, роли участников строго детерминированы их социальным статусом. Педагог подбирает эффективные речевые стратегии для осуществления успешной коммуникации, достижения намеченной цели и получения хороших результатов. Иногда в процессе педагогического общения роли «учитель –

ученик» не фиксированы строго и находятся в динамике и зависимости от ситуации и отношения педагога.

Речевое взаимодействие в профессиональной педагогической сфере имеет особенное значение, так как одной из его главных целей является воздействие одного коммуниканта на другого. Проблема успешности коммуникации может решаться в рамках диалогического подхода к языковым явлениям, который рассматривает язык как сферу диалогической конвергенции субъектов общения. Многие исследователи педагогической коммуникации подчеркивают принцип диалогизма как основной элемент успешного педагогического дискурса [3]. Личностное равенство и субъектно-субъектные отношения, реализующиеся в рамках диалогического принципа общения, дают возможность оптимизации педагогического сотрудничества, сводя угрозу возникновения непонимания и конфликта к минимуму. К трудностям, стимулирующим возникновение и развитие конфликтных ситуаций в процессе педагогической коммуникации можно отнести следующие: смысловые трудности при отсутствии связи с предыдущим ситуационным контекстом; ситуативные проблемы, возникающие из-за непонимания или неверной интерпретации (мимики, ситуации, языка жестов); мотивационные трудности, проявляющиеся в сокрытии мотивов коммуникации или по причине их неясности; трудности, возникающие из-за стереотипизации и ошибочном представлении о партнере, отсутствии обратной связи, в том числе по причине особенностей подачи сообщения, а также понятийные трудности, обусловленные принадлежностью коммуникантов к различным социальным и демографическим группам [8, с. 26–27].

Среди потенциальных причин конфликта в профессиональной коммуникации можно назвать следующие: негативная оценка одного из участников коммуникации и принижение его достоинства и личности, подчеркнутая разница с ориентацией на принижение достоинств реципиента, игнорирование эмоционального состояния собеседника, нежелание одного из речевых партнеров налаживать эмоциональный контакт [1].

В настоящее время одним из актуальных типов дискурса в рамках образовательного процесса, является конфликтный дискурс. Конфликтный дискурс – это специфическое когнитивно-семантическое явление. Он представляет собой речевое взаимодействие двух языковых личностей при наличии столкновения их коммуникативных целей, что приводит к отри-

цательным эмоциям у участников коммуникативного акта в результате их речевого взаимодействия.

Н. А. Белоус считает, что предметом конфликтного дискурса выступает конфликтное речевое взаимодействие, при котором происходит столкновение интересов, целей и намерений коммуникантов. Это приводит к их конфронтации, в результате которой участники коммуникации нередко испытывают отрицательные эмоции по отношению друг к другу, предвзятость, неприязнь, недоверие [2].

Основным понятием, используемым в рамках анализа конфликтного дискурса, является речевой конфликт, под которым понимается столкновение мнений, позиций двух языковых личностей. При возникновении конфликтной ситуации участники конфликта стремятся к ее разрешению, прибегая к той или иной стратегии. Выделяют следующие стратегии речевого поведения в рамках конфликта: речевая агрессия и языковая толерантность. Речевая агрессия выражается вербально как через форму речевого акта, так и через его смысловое содержание. Данная стратегия направлена на подавление сознания противника и деструктивно действует на ход конфликтного взаимодействия и препятствует его разрешению. Тактика языковой толерантности, наоборот, способствует мирному и более быстрому урегулированию конфликта.

Общение в рамках конфликтного дискурса представляет собой взаимодействие оппонентов, которое осуществляется с помощью репликовых шагов, построенных из знаков естественного языка. Репликовые шаги употребляются для установления контакта и поддержания внимания слушающего оппонента, для выражения мнения говорящего оппонента о предмете разговора, для обращения к слушающему с предложением, просьбой, для выражения различных эмоциональных состояний при отстаивании своих интересов и т. п. Вербальное направленное выражение эмоций обладает прагматическим характером: заставить оппонента что-либо сделать, оказать на него воздействие в нужном говорящему русле, лишить уверенности, вызвать сомнение, активизировать ингибиторы агрессии и т.д. Целенаправленное усиление высказывания языковыми средствами рассчитано на определенную речеповеденческую реакцию оппонента. Развитие конфликтного дискурса возможно в том случае, если оппоненты могут влиять друг на друга и это влияние упорядочено в единый процесс, правила которого можно регулировать [7].

В рамках конфликтного дискурса можно выделить следующие компоненты его проявления: наличие предмета конфликта; наличие как минимум двух участников коммуникации; использование участниками коммуникации особых речевых актов эмоционального воздействия (упрек, оскорбление, вызов, эмоциональное воздействие); наличие фоновой ситуации.

Согласно Н. А. Белоус, эксплицитная форма конфликтного дискурса проявляется в игнорировании ценностей, почитаемых обоими членами коммуникативного взаимодействия; системы отношений, формирующей и определяющей поведенческие нормы в рамках типовых интеракций конфликтного содержания и базирующихся на реализации тех или иных типов регулятивов. ИмPLICитная сфера конфликтной коммуникации отражает своеобразный процесс диссонанса между психотипами коммуникантов, разрушение подстройки под уровни модальности и субмодальности восприятия информации друг от друга, перевода внешней формы символической репрезентации коммуникативного акта или вытесненного из сознания субъекта симптома в исходную (т. е. целевую, реально желаемую) [2].

Коммуникативное поведение участников конфликта также определяется социальными факторами (например, их социальным положением, политическими предпочтениями, психологическим состоянием и др.).

По мнению Н. А. Белоус, исследующей семантические и прагматические аспекты конфликтного дискурса, для конфликтного дискурса характерны параметры завершенности, цельности, связности. Более того, он может рассматриваться одновременно и как процесс (с учетом воздействия социокультурных, экстралингвистических и коммуникативно-ситуативных факторов), и как результат в виде фиксированного текста.

Анализ типовой структуры конфликтного дискурса позволил Н. А. Белоус выделить его следующие психолингвистические фазы: *докоммуникативная фаза*, где происходит первичное осознание его участниками имеющихся противоречий между их интересами; *коммуникативная фаза*, где реализуются иллюквативные намерения оппонентов и *квази* (или посткоммуникативная) *фаза*, которая чаще всего совпадает с последней составляющей формулы коммуникативной фазы конфликтного дискурса, включающей 7 последовательных элементов: *зарождение* (наличие многообразных противоречий при формулировке коммуникативной цели); *созревание* (определение оппонента по его интенциям; накапливание опреде-

ленной информации об оппоненте из его речевых высказываний); *собственно речевой конфликт*; *пик речевого конфликта* (собственно столкновение иллюкутивных доминант – наличие конфликтных языковых и речевых средств); *развитие речевого конфликта* (наиболее постоянными на данном этапе являются: предмет (текст) речевого конфликта; факты, обусловленные пресуппозициями конфликтного дискурса; вербализация базовых когнитивных ценностей оппонентов данного дискурса; стратегические цели оппонентов конфликтного дискурса); *спад* (изменение некоторых элементов и характеристик, которые присутствуют в конфликтной коммуникативной ситуации); *консеквент* (= *последствия*) (оппоненты либо уступают друг другу и меняют сценарий, либо констатируют непримиримое отношение и отступают в противоположные стороны; разрешение конфликта может развиваться в двух направлениях (доминирование разрушительных процессов и доминирование созидательных процессов) и характеризуется последствиями, вытекающими из предыдущих стадий) [2].

Основную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены, то есть слова, действия (или бездействие), способные привести к конфликту. В ходе конфликта происходит эскалация конфликтогенов: на конфликтоген в его адрес слушающий обычно стремится ответить более сильным конфликтогеном, часто максимально сильным из всех возможных.

Принимая во внимание тот факт, что маркеры конфликтного дискурса очень разнообразны в своём проявлении, изучение данного типа дискурса является особенно актуальным в современной лингвистике. От участников конфликтного взаимодействия во многом зависит исход сложившейся конфликтной ситуации. Выбирая ту или иную стратегию речевого поведения (речевую агрессию или языковую толерантность), они влияют на характер проявления конфликта, способствуя либо его разжиганию, либо его урегулированию. Процесс коммуникативного конфликта определяется основными его компонентами, коммуникативными речевыми действиями и результатом общения. Определение одних лишь структурных компонентов коммуникативного конфликта не позволяет описать процесс конфликта и прогнозировать его развитие. Поэтому целесообразно рассматривать коммуникативный конфликт как динамическую систему.

Изучая природу зарождения, созревания и развития конфликтного дискурса, можно выделить схему преодоления конфликтных ситуаций,

что, несомненно, сможет быть полезным не только в лингвистике, но и в других науках и сферах жизни.

1. Бабосов, Е. М. Социальные конфликты и управление ими: теория и практика менеджмента конфликтов / Е. М. Бабосов. – Минск: Дикта, 2009.
2. Белоус, Н. А. Функциональные особенности конфликтного дискурса / Н. А. Белоус // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 4.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Т. 6: Научное наследство / Л. С. Выготский, гл. ред. А. В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1984. – 400 с.
4. Ипполитова, Н. А. Жанровое поле педагогического дискурса / Н. А. Ипполитова // Активные процессы в различных типах дискурсов: функционирование единиц языка, социолекты, современные речевые жанры: материалы междунар. конф. – Москва; Ярославль, 2009. – С. 196–204.
5. Карасик, В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В. И. Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности. – 2000. – С. 33–33.
6. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев; под ред. М. К. Кабардова. – Москва; Нальчик, 1996.
7. Романов, А. А. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста / А. А. Романов // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 2. – С. 7–21.
8. Цуканова, Е. В. Деструктивные параметры взаимодействия в ситуации временного дефицита / Е. В. Цуканова // Психологические исследования общения. – 1985. – С. 285–299.
9. Bronckart J. P. Vygotsky, uneoeuvrendevenir // Vygotsky aujourd'hui. – 1985. – С. 7–21.

Тухтасинов Ильхомжон Мадаминович

Доктор педагогических наук, профессор,
Самаркандский государственный институт иностранных языков,
Самарканд, Республика Узбекистан

Лингвокультурологический аспект обучения переводческой компетенции

Аннотация. Настоящая статья посвящается исследованию лингвокультурологических принципов в подготовке будущих переводчиков межкультурной коммуникации. Автор демонстрирует основные направления лингвокультурологии и интерпретирует каждый из них. Также показана связь между лингвокультурологией и переводческим аспектом.

Ключевые слова: реалия, фразеологическая единица, лингвокультурология, речевая коммуникация, культура речи, переводческая компетенция

Tukhtasinov Ilkhomzhon Madaminovich, Dr. of Pedagogy, Professor, Samarkand State Institute of Foreign Languages, Samarkand, Republic of Uzbekistan

Lingua-cultural aspect of translator's competence teaching

Abstract. The present article is devoted to investigation of lingual-cultural principles in training future interpreters or translators of intercultural communication. The author demonstrates main directions of lingual culture and interprets each of them. Besides, the interconnection between lingual culture and translating competence has been pointed.

Keywords: realia, phraseological unit, lingual culture, speech communication, speech etiquette, translating competence

На сегодняшний день развитие навыков обмена информацией посредством обучения студентов национальному языку и культуре страны изучаемого языка с помощью иностранного языка и их подготовка к естественному общению имеют важное значение. Если, с одной стороны, дается информацию не только об истории, государственном обустройстве страны изучаемого языка, также и о её национальной культуре, с другой стороны преподаются навыки перевода специфических слов (реалий), то есть языковых единиц без эквивалента, афоризмов фразеологических единиц в процессе чтения текстов на иностранных языках, активное и свободное использование речевой культуры в речевой коммуникации.

Лингвокультурология – новая самостоятельная дисциплина, возникшая между лингвистикой и культурологией, она изучает историю возникновения культуры народов и законы её отражения в языке. Развитие периода лингвокультурологии можно разделить на две: первый период – период возникновения дисциплины (нашел свое отражение в работах В. Гумбольдта, Я. Гримма, А. А. Потебни, Э. Сэпира), а второй период – признание лингвокультурологии в качестве самостоятельной дисциплины (Понятие “Лингвокультурология” впервые были отмечены в работах В. В. Воробьева, В. Н. Телия и В. А. Масловой).

Имеются следующие направления лингвокультурологии:

1. Исследование лингвокультурологического контекста (условий) социальных групп, культуры народов (В. Гумбольдт, А. А. Потебня, Э. Сепир, А. Вежбицкая, В.Н.Телия).

2. Сравнительная лингвокультурология. Направление нашло отражение только в нескольких работах (С. Г. Тер-Минасова, В. Н. Телия, В. А. Маслова, Д. Ё. Хошимова, Г. Махамова, З. Утешова, Ш. Убайдуллаев и др.).

3. Диахроническая лингвокультурология с течением времени изучает развитие в лингвокультурологической ситуации народов (Н. Д. Арутюнова, Э.Бенвенист, Ю.С.Степанов).

4. Лингвокультурологическая лексикография – занимается составлением словарей по этой сфере (Н. В. Чернова, Д. Г. Мальцева, В. Муравлева, Г. Д. Томахин, Х. Р. Рахимов и др.).

Как объект исследования лингвокультурология занимается следующими вопросами:

- 1) безэквивалентная лексика и специфические слова (реалии);
- 2) мифология, обычаи, традиции, церемонии;
- 3) метафора, изобразительные и образные средства языка;
- 4) фразеологические единицы;
- 5) эталон в языке, стереотипы символические средства;
- 6) культура речи, этика речи (В. Воробьев, В. Маслова).

Слова, связанные со специфическим образом жизни каждого народа, можно охарактеризовать следующим образом:

а) специфические слова, связанные с именем определенной географической территории (государство, город, село, улица, площадь);

б) специфические слова, относящиеся к этнографии: одежда, продукты питания, обычаи, свадебные церемонии и др. (С. Флорин, С. Власов, И. К. Мирзаев).

Развитие устной речи студентов переводческого направления начинается с одновременным изучением языка и культуры страны изучаемого языка. Любой процесс перевода является взаимным общением двух языков – двух культур, наряду с правильной, беспристрастной интерпретацией межкультурной коммуникации значительное место уделяется к изучению межкультурной коммуникации. Более того лингвокультурологические проблемы подготовки переводчика состоят из нижеследующих: место межкультурной коммуникации, случая культурной адаптации при переводе и урок иностранного языка как перекресток встречи культур.

Понятие «интеграция», обеспечивающее связь между направлениями в качестве правил развития образования как методика обучения, и целостность методической системы стало толчком в возникновении принципов интеграции социально-культурных и дискурсивно-лингводидактических подходов, относящихся к лицу или деятельности в систему обучения переводу. При овладении таким знанием и навыков мастерства требуется освоение следующих общих принципов организации подготовки переводчика:

- принцип подхода в качестве лица при подготовке переводчиков;
- принцип деятельностного подхода при подготовке переводчиков;

- принцип социального подхода при подготовке переводчиков;
- принцип дискурсивного подхода при подготовке переводчиков.

Переводческая компетенция будучи понятием, характеризующим профессиональное мастерство и возможности переводчика, широко освещаются в образовательных стандартах, разрабатываемых Советом Европы, а также в научных статьях узбекских и зарубежных специалистов. А.Биби и Д.Энсингер отметили, что необходимо внедрять в переводческую компетенцию лингвистические (лексические, грамматические, дискурсивные-знания, навыки и квалификации) компетенции, теорию перевода, теорию языка, знания по культуре, экстралингвистические компетенции, включающие в себя знания, используемые с специальных областях перевода, понимание, раскрытие, перефразирование, изменение формы текста и в целом знание современные технологии, включающие в себя процесс перевода, профессиональную компетенцию, концентрацию памяти, усилению памяти, психофизиологические качества – когнитивную способность, определенную психологическую характеристику, компетенцию перевода и другие важные аспекты. Испанские специалисты В. Монтальт Рессуррекьо, П. Эспелета Пиорно и И. Гарсиа Искуэрдо, изучившие вопросы, связанные с переводческой компетенцией (Translation competence) думают, что при понимании жанра категории текста, во первых, должны быть основными средствами. Потому что, при подготовке переводчика между идеей, упомянутой наряду с формированием профессиональной компетенции и жанром, стилем и методами перевода должна быть взаимосвязь.

В общеевропейском документе “Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication” (“Требования, предъявляемые к специалистам – профессиональному переводчику, многоязыке и мультимедийной связи”) выяснились рамки компетенций в переводческой деятельности. Авторы документа под словом “компетенция” подразумевают необходимые при выполнении профессиональных задач в конкретных условиях способность, знания, навыки и поведение и отмечают 6 видов компетенции: лингвистическая, тематическая, межкультурная, технологическая, информационная и предоставление переводческих услуг (Translation service provision). Прежде чем говорить о внедрении общеевропейского стандарта 15038 от 2006 года, необходимо отдельно рассмотреть нормативные документы стандартов перевода европейских стран.

При выполнении письменного перевода переводчик пишет на языке-рецепторе, являющегося своим родным языком или на языке перевода (ЯП) если осуществляется перевод на другой язык, в этом случае необходимо серьезно относиться к переводу. Здесь возникает необходимость сохранения темпа ритма) языка, связанного с методом и регистром речи. Целесообразно предложить переводчику получить полезную информацию.

Слова “Культура” и “Межкультурная коммуникация” являются широкомасштабными понятиями, даже одно обычное слово может показать взаимосвязь между языком и культурой. Важно иметь информацию о проблемах альтернативы содержания, определяющую степени схожести (соответствия) между “ST” (“Source translation – Текст оригинала”) и “TT” (“Target translation – Текст перевода”) [1, с. 22]. Если мы сравним “TT” с “ST” мы можем выяснить разницу между степенью семантического соответствия между двумя языками в процессе перевода. Несколько видов эквивалента перевода отличаются друг от друга. Сравните:

1) *Maybe there is some chemistry between us that doesn't mix – характе-ри бир-бирига тўғри келмайдиган одамлар ҳам бўлади.*

2) *A rolling stone gathers no mass – ким уйда ўтиролмаца, уни меҳрибонлик кутмайди.*

3) *That's a pretty thing to say – уясанг бўларди!*

Различные особенности слов на английском и других языках состоят из следующих:

- Форма слова, семантическая структура взаимосвязанных слов и их использование в речи;
- производить различные деривационные слова, взаимосвязанные в английском и узбекском языках;
- наличие конкретного структурного содержания, не существующего в слове на английском языке, выражающего смысл слова в семантической структуре в узбекском языке;
- отличие степени лексической валентности слова в английском языке от слова в узбекском языке;
- перевод нескольких однотипных синонимичных слов в английском языке одним словом в узбекском языке;
- частичное соответствие нескольких простых, деривативных и сложных слов при сравнительном изучении структуры слов в английском и узбекском языках;

- возрастные, половые и научные факторы, влияющие на выбор слова при переводе;
- точное движение, считающееся символическим (symbolic) в каждой культуре;
- трудности перевода символического движения в случае, если форма движения связано с другим движением на языке рецептора.

Таким образом, возложение ряда задач перед переводчиками в связи глобализацией и аккумуляцией социально-экономических, духовно-просветительских стереотипов народов мира требует пересмотра планов и программ подготовки переводчиков. Модели перевода отражают процесс общего обзора последовательно осуществляемой практики. Здесь, в процессе перевода необходимо заметить определенные операции, содействующие переходу переводимому из оригинала тексту при описании процесса перевода.

1. Гофуров, И. Таржима назарияси / И. Гофуров, О. Мўминов, Н. Қамбаров. – Тошкент, 2012. – 216 б.

Усманова Хумора Ахмаджанована

Старший преподаватель кафедры «Языки и литература»,
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
Ташкент, Республика Узбекистан

Креативный подход к изучению английского языка и развитие технологии в образовании

Аннотация. В статье рассматривается креативный подход к изучению английского языка, творческой деятельности и развитию технологии в образовании, а также методы проявления креатива в творческих личностях.

Ключевые слова: креативность, творчество, метод, образование, технологии, развития, деятельность, инновация

Usmanova Humora Akhmadzhanovna, Senior lecturer of the “Languages and Literature” chair, State Institute of Arts and Culture of Uzbekistan, Tashkent, Republic of Uzbekistan

Creative approach to the English language learning and technology in education development

Abstract. The article discusses the correlation of the creative approach to the study of English, creative activities, the development of technology in education. And methods of manifestation of creativity in creative personalities are also considered.

Keywords: creativity, creativity, method, education, technology, development, activity, innovation

Слово «**креативность**» является неологизмом, то есть новым словом. Оно пришло в нашу речь из английского языка, и является дословным аналогом слова *creativity*. **Творчество** – это процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового.

Креативность (от лат *creatio* – созидание) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора. По мнению П. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. Для оценки креативности используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности. Для содействия развитию творческого мышления могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью к интеграции новых элементов, при этом учащиеся поощряют задавать множество вопросов [1, с. 78].

Креативность более, чем интеллект, определяется факторами среды. Творцом интеллектуалом не рождаются. Все зависит от того, какие возможности предоставит окружение для реализации того потенциала, который в различной степени присущ каждому из нас. В первую очередь на эту способность влияет, конечно же, общение со взрослыми, обладающими развитыми способностями, общение же с низко интеллектуальными людьми, приводит к противоположному результату. Интересно, что к развитию креативности могут приводить и неблагоприятные общие факторы, к примеру, разлад семейных отношений: необходимость общаться с родителями, не ладящими между собой, требует недюжинных проявлений интеллекта, в том числе и креативности. Этим объясняется то, почему в неблагоприятных семьях бывают на удивление развитые дети. Несомненно, что в таких случаях очень важен генотип ребенка [2, с. 155].

Большинство психологов согласны, что креативность – это способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традицион-

ных схем, быстро разрешать проблемные ситуации; креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, необходимых для становления способности к творчеству [1, с. 105].

Сегодня, разработано множество подходов к определению природы креативности. Поэтому невозможно привести единое обобщающее определение, которое удовлетворяло бы всех исследователей.

Креативность часто рассматривают как нечто противоположное обыденности, предполагающее нестандартные подходы. Ч. Спермин считал, что это – «сила человеческого ума, создающая новое содержание путем изменения и создания новых связей». У. Симпсон определял креативность как «способность к разрушению общепринятого, обычного порядка следования идей в процессе мышления» [3. с. 134].

По мнению Е. Торренса, креативность – это не специальная, а общая способность, которая базируется на конstellляции общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению.

Дж. Клиффорд выделил основные параметры креативности:

- 1) беглость – способность генерировать большое количество идей за некоторую единицу времени;
- 2) гибкость – способность применять разнообразные стратегии при решении проблем, переключаться с одной идеи на другую;
- 3) оригинальность – способность продуцировать необычные, нестандартные, отличающиеся от общепринятой идеи;
- 4) разработанность – способность детально разрабатывать возникшие идеи;

Существуют психологические инструменты измерения творческого (креативного) мышления; самый известный в мировой психологической практике – *тест Е. Торренса*. Этот тест позволяет оценить:

- вербальную креативность;
- образную креативность;
- отдельные креативные способности: беглость, гибкость, оригинальность, способность видеть суть проблемы, способность сопротивляться стереотипам

По мнению Е. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, формулированию результата решения. Для оценки креативности используются различные тес-

ты дивергентного мышления личностные опросники, анализ результативности деятельности С целью содействия развитию творческого мышления могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов, при этом учащихся поощряют к формулировке множества вопросов [4, с. 178].

Экспертные и экспериментальные оценки способности человека к производству знаний показывают, что его креативные способности не очень велики. Путем вовлечения всех работников в непрерывное совершенствование организации (метод Кайдзена) креативность организации резко возрастает. Создание и формирование креативности в образовании – сложный и длительный процесс, в котором основное внимание уделяется общности человеческих и национальных ценностей. Принимая во внимание их широкий спектр возможностей и широкое использование, они создадут модель для формирования духовной и культурной среды, уважения к духовным и культурным ценностям, а также формирования правовой культуры и культуры для молодежи посредством системы духовного и культурного самосознания.

Широкое использование эффективных форм, методов и средств обучения привлекает внимание к педагогической деятельности и ее инновациям, а также к использованию технологий, которые положительно влияют на формирование культуры и культуры через развитие творческого потенциала студентов. В частности, управление процессом формирования правовой культуры и культуры молодежи в образовательных учреждениях искусства и культуры отличается от других видов образования. В соответствии с Законом Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программой подготовки кадров целью высшего образования является обеспечение высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров с высокими моральными и этическими качествами, отвечающих современным требованиям, обеспечивающих научно-техническое, экономическое, социальное и культурное развитие. Особенности процесса высшего образования и возможности его совершенствования являются практическими проявлениями этих целей [4, с. 67].

В процессе обучения учитель имеет возможность использовать инновационные функции в качестве автора, продюсера, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций.

Творчество – это уникальный процесс, который не персонализирован и не сформирован. Термин творчество зародился в 60-х годах в англо-американской психологии. Это характеристика способности человека создавать новые идеи и приобретать новые навыки. Клиффорд демонстрирует ряд индивидуальных способностей, которые характеризуют креативность: беглость ума, способность руководить идеями; идентичность; любопытство; способность генерировать гипотезы; воображение – это фантазия. Разработанная педагогами технология творчества у молодежи включает в себя следующие задачи:

- оценка потенциала и реального развития личностных творческих способностей на основе самоанализа и самооценки;

- задания на развитие интеллектуальных и творческих способностей (внимательность в поиске проблем, полнота понимания, критическое мышление, гибкость, оригинальность идей, генерация идей);

- задачи по развитию личных творческих способностей (риск, свобода мысли, оценка, инициативность, юмор и юмор);

- задачи, направленные на формирование творческой и духовной деятельности [5, с. 102].

Вот некоторые из типов задач, которые вам нужно выполнить. В частности, развитие творческой активности – упражнения, способствующие творчеству в системе педагогической деятельности и ее задачам: разграничить понятие «творчество», выявить аспекты, связанные с понятием «духовность», сформировать нравственные критерии, развить коммуникативное мышление, и развивая их желание выразить себе.

«Что такое креатив и творчество?» – свободное обсуждение по теме на английском языке. Преподаватель предлагает ученикам возможность свободно выражать свои взгляды на термин «креатив и творчество». Собрание можно проводить по ряду вопросов:

1. Что вы думаете о творчестве?
2. Каковы их общие черты и различия?
3. Может ли какая-либо деятельность быть творческой?
4. Как вы думаете, есть ли сходство между временами творческой деятельности и моральными критериями?
5. Кого мы можем назвать творческим человеком?
6. Как творческая деятельность влияет на духовность человека? и так далее.

Групповые занимательный игры – это игры слова, которые описывают «творчество личности». В ходе игры, каждый студент должен слушать друг друга с вниманием, чтобы слова не повторялись. Игра будет продолжаться до тех пор, пока студентам не станет трудно находить новые слова.

В игре «Творчество и креатив» – студентам предлагается изобразить слова «творчество» и «креатив» различными способами [6. с. 55].

Когда все ученики заканчивают рисовать, каждый из них описывает свое видение «портрета» или создают видение понимания креатива и творчество на основе «портрета» и делятся своим товарищам по команде изображение, которое они создали.

«Творческие подход учителя» – раздаётся ученикам опрос-анкеты. Ответы на вопросы в этой анкете должны быть четкими и правдивыми. Анкета является открытой и требует свободного ответа. В анкетах необходимо указать, что творческая деятельность учителя определяется направлением творческой деятельности. Во время обсуждения студенты могут задавать друг другу вопросы и определять содержание комментариев. Ведь они придут к собственным выводам, и в заключении будут изложены основные идеи, касающиеся использования творчества, условий его формирования и развития учителем.

Эти упражнения помогают создавать креативность как личность и творческий процесс личности, но также дают им возможность развивать личностные и относительные характеристики, профессиональные и гражданские качества, а также расширять свои научные знания и способность к демократическим и гуманным принципам. В то же время интерпретация молодых людей является основой для установления новых критериев их духовной и культурной самобытности, т. е. Создания их собственных прав.

1. Башина, Т. Ф. Психология творчества, креативности, одаренности / Т. Ф. Башина, Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009.
2. Джуринский, А. Н. История педагогики: учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – Москва: Владос, 1999. – 430 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Знание, 1996.
4. Муслимов, Н. А. Технология формирования профессиональной компетентности педагогов профессионального образования: моногр. / Н. А. Муслимов и др. – Ташкент: Наука и технологии, 2013.
5. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва: Академия, 2002.
6. Торшина, К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина. – Москва, 1997.

**III. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ
И КУЛЬТУРОЛОГИИ**

Пешкова Ксения Владимировна

Аспирант кафедры истории;
научный руководитель: В. С. Толстиков, доктор исторических наук, профессор;
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Некоторые аспекты истории закрытых городов, Озерска Челябинской области и Ричленда штата Вашингтон, в иностранной литературе (на примере книги Кейт Браун «Плутопия: ядерные семьи, атомные города и глобальные плутониевые катастрофы в США и Советском Союзе»)

Аннотация. В статье анализируется книга американского автора Кейт Браун «Плутопия: ядерные семьи, атомные города и глобальные плутониевые катастрофы в США и Советском Союзе» (Kate Brown «Plutopia: Nuclear Families, Atomic Cities, and the Great Soviet and American Plutonium Disasters»). Целью является обобщение некоторых выводов, сделанных Кейт Браун, и сравнение их с основными фактами из истории Озерска, которые известны к настоящему времени.

Ключевые слова: Плутопия, Манхэттенский атомный проект, Советский атомный проект, город Озерск, химкомбинат «Маяк», город Ричленд, завод «Хэнфорд», конгломерация

Peshkova Ksenia Vladimirovna, 1-st-year post-graduate student of the National History Chair, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Some aspects of closed cities history, Ozersk in Chelyabinsk Region and Richland WA, in foreign literature (on the example of the book by American author Kate Brown "Plutopia: nuclear families, atomic cities, and the great Soviet and American plutonium disasters")

Abstract. The article provides an analysis of the book by American author Kate brown "Plutopia: nuclear families, atomic cities, and the great Soviet and American plutonium disasters". The purpose of this article is to summarize some of the conclusions made by Kate brown and compare them with the main facts from the history of Ozersk, which are known to date.

Keywords: Plutopia, the Manhattan nuclear project, Soviet atomic project, the city of Ozersk, the chemical plant Mayak», thecity of Richland, Hanford plant, conglomeration

Озерск известен в первую очередь как закрытый город, в котором создали ядерную начинку для первой советской атомной бомбы, взорванной в 1949 году на Семипалатинском полигоне.

Строительство первенца атомной промышленности на Южном Урале – химкомбината «Маяк» проходило в условиях строжайшей секретности. Завод и город не были обозначены на картах. Имена Озерска и пред-

приятия «Маяк» нельзя было произносить. Горожане не могли въезжать и выезжать из города без специального пропуска. Входящая и исходящая корреспонденция тщательно проверялась службой безопасности и, все документы, свидетельствующие о жизни и деятельности первого города атомщиков, были засекречены вплоть до 1990 годов.

Актуальность данной работы обусловлена несколькими фактами. Во-первых, из-за секретности, сохранявшейся на архивных источниках Озерска до недавнего времени, было выпущено мало литературы по истории города, экологии, здравоохранению и другим социально-значимым аспектам, которые по настоящее время являются малоизученными. Много трудов опубликовано по истории химкомбината «Маяк», так как появились сборники рассекреченных материалов «Атомный проект СССР» [5], электронные библиотеки сервера «Библиоатом», которые спонсируются госкорпорацией «Росатом» [8] и прочее. Впервые историю г. Озерска в 1995 году рассказали В. Н. Новоселов и В. С. Толстиков, выпустив совместную книгу «Тайна Сороковки» [6]. Это была первая работа, которая широко раскрыла факты истории города атомщиков. После выхода этого первого труда пошла волна многих публикаций, освещающих те или иные аспекты истории Озерска, но это были труды лишь региональных исследователей, историков. В зарубежной литературе об Озерске не было сведений. 2015 юбилейный год для города Озерска и ПО «Маяк» дал новый виток исторического развития атомной отрасли в отечественном книгопроизводстве.

В то же время иностранной литературы практически нет по основной теме нашего исследования и приведенная в этой статье англоязычная книга, по сути, является единственным научно-популярным трудом, позволяющим другими глазами взглянуть на историю атомной проблемы. Этому способствует тот факт, что иностранные ученые интересуются историей первого советского атомного города. Многие представители из США, Англии, Франции и других стран делали запросы на допуск к работе с архивными материалами г. Озерска, но им не предоставляли его в силу сохранения особого закрытого режима города и секретности, ослабленной, но все еще действующей в настоящее время.

Из представленной в этой статье работы Кейт Браун следует, что американское общество в условиях глобализации близко к сердцу воспринимает схожие проблемы Манхэттенского и Советского атомных проектов, и их последствий для общества в перспективе поколений. Поэтому можно

предположить, что это явление имеет мировой интерес, который захватывает все слои человеческого общества, так как деятельность атомной промышленности влияет в первую очередь на экологию и здоровье населения.

В 2013 году выходит в свет книга под ее авторством [1], в которой она сравнивает два атомных города США и СССР – Ричленд штата Вашингтон и Озёрск Челябинской области. За эту монографию профессор Массачусетского технологического института Кейт Браун получила приз Марша Джорджа Перкинса в 2014 г. за лучшую книгу по истории окружающей среды и премию Джона Даннинга в 2015 г. за лучшую книгу по истории [2].

Плутопия – это понятие, которое ввела автор, для обозначения сообществ потребителей в атомных городах, живущих в приличных социально-экономических удобствах, для которых создали все условия, чтобы они производили огромное количество радиоактивного и опасного плутония и не думали о последствиях его производства, таких как загрязнение окружающей среды, ухудшение здоровья населения этих городов и близлежащих к ним соседних населенных пунктов, а также о происходящих авариях и самопроизвольных цепных реакциях на ядерно-химических заводах [1, с. 3–9]

Книга состоит из 4 частей, в каждой из которых приводится сравнительный анализ отдельных аспектов жизнедеятельности двух первых атомных заводов в мире, в центре каждой части свои проблемы, такие как: дискриминация, социально-экономическое обеспечение, экология здравоохранение, секретность.

Из этого видно, что у представленных двух городов было много различий в социально-экономическом обеспечении, так как Озерск был коммунистическим городом с всеобщим социальным равенством, а Ричленд – капиталистическим городом, где преобладала совершенно противоположная тенденция, часто выражающаяся в этническом неравенстве, дискриминации и расизме.

Но в то же самое время эти атомные города обладали схожими проблемами, которые были связаны с бедствиями, порожденными освоением ядерной энергии. К этим проблемам относились: режим секретности, накладывающий ограничения на рабочий класс; атомные аварии, которые загрязняли окружающую территории и являлись причинами многих новых заболеваний, таких как лучевая болезнь, пневмосклероз, рак. А также чудовищные эксперименты над людьми и животными в лабораторных условиях и техногенные выбросы, загрязняющие открытые территории, кото-

рые, с одной стороны, способствовали накоплению научных знаний о влиянии плутония на организм человека, но и порождали многие проблемы со здоровьем у молодого поколения атомщиков, а впоследствии и у их потомков.

Проанализировав данный труд, мы выделили несколько схожих процессов в истории химкомбината «Маяк» г. Озерска и атомного завода Хэнфорд г. Ричленд.

Во-первых, это выбор площадки для строительства атомного предприятия, по одним и тем же характеристикам. Наличие большого количества пресной воды было необходимо для охлаждения атомного реактора, поэтому оба завода были построены на больших водоемах – Озерск на озере Кызылташ, а Хэнфорд на берегу реки Колумбия.

Во-вторых, значительная удаленность промышленных площадок от столиц. Так Маяк был построен на севере Челябинской области – промышленного района страны, а Хэнфорд – в экономически-невыгодном пустынном районе с промышленной плотинной, заброшенной в период Великой Депрессии.

Изучив аспект выбора места строительства первого реактора, мы обнаружили и существенные различия в истории строительства двух атомных предприятий:

Химкомбинат «Маяк» строился в глухой тайге, где не было ни дорог, ни линий электропередач, ни временного жилья, в отличие от Хэнфорда, который был построен на уже готовой инфраструктуре: на месте старой плотины Гранд-Кули, которая снабжала электроэнергией близлежащие населенные пункты – Кеневик, Ричленд и Паско. Город Озёрск строился с нуля, начиная от землянок, бараков и разрастаясь до многоэтажных домов, Ричленд был построен на основе переселения фермеров из старого Ричленда и заселения опустевшего города прибывшими на работу атомщиками в уже готовые дома. В отличие от Озерска, Ричленд обладал уже слаженной хозяйственной базой, наработанной проживающими вблизи фермерами, а Озерску пришлось самообеспечивать себя в период активного строительства города и приватизировать подсобные хозяйства у соседних совхозов.

«Маяк» строился в условиях организованного социализма и послевоенного голода, за средства государственного финансирования. Хэнфорд был построен в условиях капитализма и за счет финансирования частных

корпораций, таких как Дюпон и Дженерал Электрик, являющихся крупными монополистами на военном и энергетическом мировом рынке.

С экономической точки зрения, Ричленд и Озерск являются городами, где проживает средний класс со стабильными зарплатами и работой на заводе. Эти города были ориентированы на потребителя, поэтому здесь создали все необходимые для жизни условия: достойное жилье и отличные школы в привилегированных современных населенных пунктах, больницы с квалифицированным медицинским персоналом, магазины в шаговой доступности, заполненные всеми необходимыми и эксклюзивными продовольственными товарами и прочее. Закрытая территория города обеспечивала безопасность жизни и беспечность существования так, что у всех жителей этих двух городов сохранились счастливые детские воспоминания, отсутствие страха за своих детей и не запертые на ключ двери своих квартир, а также отсутствие безработицы, нищеты и преступности.

С другой стороны, государственные руководители и президенты крупных корпораций щедро вкладывались в атомные проекты и их города, богато обустроивали их инфраструктуру: больше тратились на школы, чем на хранилище радиоактивных отходов, и гораздо больше на жителей внутри города, чем на многочисленных граждан за его пределами.

В изучении социального аспекта были отмечены следующие сходства и различия. Набор рабочей силы на Манхэттенский проект осуществлялся с точки зрения учета расовой принадлежности. Афроамериканцев и мексиканцев не нанимали на завод. В Озерске дискриминационная политика была в отношении трудмобилизованных немцев и спецпереселенцев, которые были ограничены в социальных правах и передвижении. Рабочая сила в Ричленде была очень дорогой, потому что на работу набирали в основном бывших людей. Из-за такой политики, на строительстве завода образовался дефицит рабочей силы и, следовательно, задерживались сроки сдачи атомного завода в эксплуатацию. В отличие от Хэнфорда, Маяк построила многочисленная рабочая сила, состоящая из военных строителей, трудмобилизованных, заключенных, указников и вольнонаемных рабочих. Но по срокам строительство Маяка также отставало, как и Хэнфорд, но по причине тяжелого ручного труда и отсутствия автоматизированной техники, а также из-за значительных хищений правительственных средств.

Кроме того, при создании элитного общества атомщиков существовала дискриминация между рабочими завода и строителями этого завода.

Оба атомных предприятия заработали еще за несколько лет, до их официального запуска. Были созданы отдельные химические цеха по производству плутония, в которых уже начали работать химики и инженеры. Квалифицированный персонал имел все преимущества жизни в закрытом городе, в то время как контингенты строителей, собранные со всей страны для возведения крупных ядерно-химических объектов, жилья, социальной инфраструктуры, парков и объектов культуры, которые не имели права жить среди «избранных». После завершения основных строительных работ, контингенты строителей массово выводили с закрытых территорий и перебрасывали на другие правительственные стройки, существенно отличающиеся по финансированию и условиям жизни от атомных городов.

Организация Советского атомного проекта предполагала поддержание железной дисциплины, начиная от работы кадров в Первом Главном Управлении, курирующем Атомный проект, до ученых и руководителей на промышленных площадках и заканчивая строителями и рабочими атомных заводов. Советский атомный проект – это была единая система контроля и производства с централизованной иерархией управления. Поэтому здесь соблюдался строжайший порядок, режим секретности и организация жизнедеятельности рабочего класса. На работу в атомной промышленности отбирались только лучшие кадры, имеющие высшее образование.

Хэнфордский завод был частью системы Манхэттенского проекта, подчиненный частной капиталистической компании. Согласованности в действиях и решениях между руководителями Дюпон и генералом Гроувсом, курирующим Манхэттенский проект не соблюдалось. Более того, Хэнфорд вел вольнонаемную практику отбора рабочего класса, в результате которой на завод попадали работать нежелательные элементы, расовые меньшинства и поэтому здесь было много преступлений, административных правонарушений, увольнений, несоблюдений режима секретности. После откомандирования строительного класса из города или инженеров после истечения срока трудового контракта, многие уезжали из Ричленда, увозя с собой тайны атомного производства, собранные за весь период работы. Все эти явления были из-за слабой организации завода США и быта первых рабочих.

Загрязнение окружающей среды было одним прогнозируемым последствием использования атомной энергии. Советские ученые при строи-

тельстве заводов учитывали Розу ветров, принимая во внимание режим ветра в данном месте в результате многолетних наблюдений. В случае возникновения атомной аварии, порывы ветра уносили радиоактивное облако далеко от города, в результате чего город оставался относительно чистым и безопасным для жизни. Радиоактивные отходы спускали вниз по рекам, и речные воды уносили их в более крупные реки, моря и океаны за сотни тысяч километров от атомных городов. Вместо обычной карты концентрических кругов с увеличенным загрязнением вблизи источника, исследователи США и СССР использовали пеструю линейную динамическую карту с непредсказуемыми «горячими точками» в десятках миль от плутониевой установки, на которой местность вблизи реактора оставалась относительно чистой на протяжении многих десятков лет.

Перед лицом тайно надвигающейся экологической катастрофы разделение территории на Плутопию и другие районы оказалось весьма кстати. Жители Плутопии – молодые, богатые, полностью занятые и находящиеся под медицинским наблюдением – статистически представляли собой самую полноценную картину здоровья. Тем временем спецпереселенцы, заключенные и солдаты вели строительные работы на загрязненной земле. Они убрали разливы и ремонтировали заводские здания после аварий. Как временные работники, они не контролировались. Фермеры и коренные жители жили рядом с плутониевыми заводами. В отличие от жителей Плутопии, они жили не только за пределами потребительских рынков, но и в значительной степени на территории, которая по розе ветров была все больше усеяна горячими точками радиоактивных изотопов. По мере развития плутониевых заводов, все больше людей перемещалось в плутониевые регионы, в ядерную буферную зону и в зону опасности. За этими людьми тоже почти не следили, чтобы они не подверглись опасности. Иными словами, риск был откалиброван по классовым признакам и уровню благосостояния, которые примерно соответствовали основным и второстепенным зонам карт физической ядерной безопасности.

Плутониевые города имели хорошо организованную квалифицированную медицину. Работники заводов и жители атомных городов ежегодно проходили медицинские осмотры, для их лечения были построены системы больничных городков, работали профилактории для оздоровления заводчан, их наблюдали врачи с кандидатскими и докторскими учеными степенями, медицина была полностью бесплатной. Врачи атомных городов

часто защищали кандидатские и докторские диссертации по заболеваниям, выявленным в ходе их практической деятельности. В городах были организованы специальные научные институты, занимающиеся изучением патогенеза атомных болезней.

Так, например, А. К. Гуськова, – советский и российский врач-радиолог, доктор медицинских наук, профессор, лауреат Ленинской премии 1963 г., член Российской научной комиссии по радиологической защите, – является первооткрывателем диагноза «Лучевая болезнь», известном только в Советском союзе, но не известном в США (у них он именуется «Лучевой синдром», либо «Форма лучевого поражения») [7].

А Герберт М. Паркер, медицинский физик, в США разработал метод Патерсона-Паркера, или Манчестерскую систему, для лучевой терапии. Этот метод позволяет врачам использовать радиальные иглы или трубки для максимизации дозы облучения раковой опухоли и минимизации дозы для здоровой ткани. Также он является разработчиком программы «Физика здоровья» 1943 г., с помощью которой он исследовал воздействие радиации на организм человека и первым пришел к выводам о том, что, во-первых, радиоактивный йод имеет свойство накапливаться в щитовидной железе человека, трансформировать ее, что приводит к заболеваниям эндокринной системы, провоцирует развитие тиреоидита и раковых новообразований. А во-вторых, он обнаружил, что радиация является прямой причиной образования злокачественных опухолей у человека (преимущественно рак легкого, желудка, кости), так как попадание радиоактивных элементов в организм человека стимулирует рост раковых клеток [1, с. 69–74].

Тем не менее рабочие заводов, простые горожане, рядовые врачи видели все изменения, происходящие со здоровьем общества атомщиков, но никак не связывали их с радиацией. Из отчетов Медсанотдела – 71, обслуживающего горожан Озерска видно, что в 1955 году они обнаружили волну запущенных случаев рака у своих пациентов [3], ситуация с которыми усугубилась к 1958 году и достигла количества 200 человек. Большинство работников умирало в возрасте от 40 до 60 лет, в 100 % случаев от рака легкого [4].

Кроме того, техногенные аварии, производственные просчеты и ошибки, загрязнение сотен километров соседних территорий приводили население соседних деревень и ферм к схожим проблемам со здоровьем, что и у атомщиков. Территория Восточно-Уральского радиоактивного сле-

да на Южном Урале, бассейны Теченского водоема в Челябинской области и реки Колумбия в США стали эпицентрами зон заражения населения.

После того как Чернобыльская катастрофа 1986 года сорвала завесу с режимов безопасности заводов, у близлежащих соседей обнаружилось появление хронических заболеваний и высокий уровень врожденных дефектов, бесплодия и рака в их сообществах. У руководителей атомных заводов были проблемы с изложением своих доводов из-за секретности плутониевого занавеса, которая долгое время охраняла знание о заводе и радиоактивном следе. На протяжении десятилетий эксперты, вооруженные секретными знаниями, с уверенностью заявляли о безопасности и допустимых дозах, не обращая внимания на озабоченность мирян.

Таким образом, можно подвести итог этого небольшого анализа ситуации и обзора данной книги. Атомные города США и СССР являются своего рода конгломерацией – единой системой атомного проекта (Атомный проект СССР создан по типовому образцу Атомного проекта США). Исходя из этого, оба атомных города являются схожими по многим параметрам и формам своей деятельности, но, тем не менее, они сохраняют свои черты и свойства. С одной стороны, схожесть социальной политики, работы заводов, образа городов и атомных обществ, одинаковые формы развития плутониевых заболеваний, проявляющиеся в аналогичных формах эксплуатации ядерных объектов. А с другой стороны, каждый из этих городов рос и развивался в разных режимах – социализма и капитализма и из-за этих государственных направлений, Озерск и Ричленд приобрели свои уникальные черты, которые мы можем наблюдать в их внешнем виде, инфраструктуре, истории и памяти потомков первых атомщиков.

1. Kate Brown Plutopia: nuclear families, atomic cities, and the great soviet and American plutonium disasters. Oxford University Press, New York, NY, 2013. 406 p.
2. Kate Brown (professor) [https://en.wikipedia.org/wiki/Kate_Brown_\(professor\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Kate_Brown_(professor)) (датаобращения: 27.02.2020).
3. Группа фондов НТД ФГУП ПО «Маяк». Ф. 15.Оп. 1. Ед. хр. 9. Л. 200–201
4. Группа фондов НТД ФГУП ПО «Маяк». Ф. 15.Оп. 1. Ед. хр. 19. Л. 35–40.
5. Атомный проект СССР: документы и материалы: в 3 т. Т. 2. Кн. 1–5: Атомная бомба. 1945–1954 / под общ. ред. Л. Д. Рябева. – Москва: Наука: Физматлит, 1999–2005.
6. Новоселов, В. Н. Тайна Сороковки / В. Н. Новоселов, В. С. Толстикова. – Екатеринбург: Уральский рабочий, 1995. –169 с.

7. Пешкова, К. В. Ангелина Константиновна Гуськова – основатель отечественной радиационной медицины / К. В. Пешкова // Музейный вестник / Челябин. гос. ин-т культуры; сост. Н. В. Овчинникова. – Челябинск: ЧГИК, 2019. – Вып. 28. – С. 35–42.
8. Электронная библиотека «История Росатома». – URL: <http://elib.biblioatom.ru/> (дата обращения: 06.02.2019).

Самойлова Елизавета Сергеевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
аспирант кафедры педагогики и психологии,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Этносфера: новое понятие в гуманитарной науке (Уэйд Дэвис: всемирная паутина верований и ритуалов)

Аннотация. В статье говорится о том, как раскрывает понятие «этносфера», введенное Л. Н. Гумилевым, современный антрополог, этноботаник, путешественник и журналист Уэйд Дэвис, опираясь на свой опыт исследования жизни различных народов мира. Этносфера понимается им как «всемирная паутина верований и ритуалов», и именно разнообразие этих культур поддерживает баланс духовного и интеллектуального начал и представляет собой ценное наследие человечества.

Ключевые слова: этносфера, этногенез, этническая идентификация

Samoilova Yelizaveta Sergeevna, Senior lecturer of Foreign languages chair, post-graduate student of Pedagogics and Psychology chair, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Ethnosphere: new notion in Liberal Arts (Wade Davis. World Wide Web of religious faiths and rituals)

Abstract. This article tells about the definition of the notion 'ethnosphere', introduced by L. N. Gumilyov, given by modern anthropologist, ethnobotanist, traveler and journalist, relying on his experience of investigation of life of various folks of the world. He understands 'ethnosphere' as 'worldwide net of beliefs and rituals' and it is variety of these cultures that maintains the balance of spiritual and intellectual bases and represents valuable heritage of humanity.

Keywords: ethnosphere, ethnogenesis, ethnicidentification

В то время как в точных науках происходят прорывы, полностью меняющие наше представление о собственном существовании, изменяющие наш образ жизни и восприятие окружающей действительности, трансформирующие жизнь каждого отдельного человека и то, как человечество воспринимает себя в целом, перед гуманитарной наукой стоит задача ос-

мыслить происходящие процессы, проанализировать причины возникновения цивилизации, ценностные противоречия прошлого и настоящего и сделать выводы о том, какое направление необходимо выбрать, чтобы человечество двигалось в сторону гармоничного будущего, где в балансе будет жизнь политическая, экономическая, социальная и культурная. Это имеет огромное значение для развития человеческой цивилизации, однако это трудно осуществимо ввиду отсутствия объективных критериев оценки ситуации. В то же время, объединяя различные сферы научного знания, представляется возможным составить картину, которая позволит увидеть действительность в историческом, социальном и культурном аспекте, что может стать основой для последующих рассуждений, исследований и практических действий.

Ни для кого не секрет, что глобализация породила новое общество с «общечеловеческой культурой», поставила под угрозу вымирания множество культур, языков, этническая идентификация «малых народов» находится на грани выживания. Важно ли анализировать естественно возникшие процессы культурного стирания и трансформации из мира разнообразия в мир однообразия, и так ли это безобидно, как кажется на первый взгляд?

Канадский антрополог, путешественник, философ и писатель Уэйд Дэвис использует понятие «этносфера» по аналогии с понятиями «биосфера» и «ноосфера» как «совокупность всех культур на Земле» или «всемирная паутина верований и ритуалов» и, обобщая свой опыт, делает выводы о том, почему сохранение уникальных древних культур важно для поддержания культурной гармонии.

Понятие «этносфера» было введено историком и философом Л. Н. Гумилевым, который представил свое видение формирования этноса, отличное от классической дуалистической теории этноса Ю. В. Бромлея [2]. По мнению Н. Е. Осипова, Э. В. Никитиной, Г. Ф. Трифонова, ввиду того, что этнические общности являются важными субъектами исторического процесса, важно проследить факторы их развития. Примечательно также, что эти ученые отмечают семью как исторически первое образование, которое и послужило основой для дальнейшего формирования рода, племени и впоследствии народности [3].

Карл Ясперс, рассуждая о философской вере, отмечает, что человечество претерпевает серьезные изменения, которые повлекут размывание границ, народностей и превращения прежних человеческих общностей в

«массы». Современность характеризуется появлением людей с новыми формами нигилизма, которые фактически живут и движимы чередой аффектов и «инстинктивной волей к мгновенному наслаждению» [1].

Рассуждая о важности сохранения культурного многообразия, Уэйд Дэвис говорит о том, что лишь в последние 300 лет благодаря научно-технической революции наш человеческий мир трансформировался настолько, что изменился уклад, образ жизни и взаимодействие людей друг с другом и с окружающей действительностью. Однако он утверждает, что наше время представляет особую историческую важность именно потому, что на данный момент перед нами стоит выбор – сделать всё для сохранения этнических меньшинств, разнообразия культур, языков, верований и ритуалов либо бездействовать, что приведет к катастрофе в культурной жизни, не меньшей, а может, большей катастрофе, чем экологическая, потому что это ни что иное, как ценностное обеднение. Вот что он говорит: «Все эти народы учат нас тому, что можно существовать иначе, иначе мыслить, иначе ориентироваться на Земле. И если задуматься, эта идея вселяет надежду. Вместе взятые, разнообразные культуры мира образуют оболочку духовной и культурной жизни, которая охватывает планету и является настолько же важной для благополучия планеты, как и живая оболочка Земли, известная как биосфера. Эту живую культурную оболочку можно рассматривать как некую этносферу, которую можно трактовать как сумму всех мыслей и мечтаний, мифов, идей, побуждений, интуитивных озарений, которые породило человеческое воображение с тех пор, как возник разум. Этносфера – это великое наследие человечества. Она символизирует все, чем мы являемся и чем можем стать как вид, обладающий удивительной любознательностью» [5].

Будучи антропологом, Уэйд Дэвис имел возможность путешествовать по всему миру и бывать в самых далеких и необычных его уголках, что дало ему возможность увидеть мировоззренческие установки и ценности самых разных народов планеты, разные картины мира, другое отношение к природе и людям вокруг, отличное от привычного в западном обществе. Научно-технический прогресс повел известную нам западную цивилизацию определенным путем, который подчас кажется очевидным и единственно верным, и мы забываем, что это лишь один из возможных вариантов развития цивилизации, «следствие череды определенных интеллектуальных и духовных выборов». Уэйд Дэвис говорит, что все мириады культур

составляют интеллектуальную и духовную паутину жизни, подобно тому, как растения и животные составляют биосферу. Однако биосфера не разрушается с такой скоростью, как этносфера, немислимо представить, чтобы пятьдесят процентов видов вымирили, это подобно катастрофе.

Антрополог говорит о кочевниках-пунахах, о курандерос из перуанских Анд, о караванщиках из Сахары, о пастухах со склонов Джомолунгмы, о шаманах Амазонии, о буддистах Тибета и многих других, и этот kaleidoscope культур и верований указывает на простую и, в то же время, неочевидную идею о том, что существуют другие варианты взаимодействия с окружающим миром, что существуют другие оси координат, которые не меньше имеют право на существование и на определение развития будущей планеты [4]. Многие кризисные проблемы, связанные с экологией, этикой, психологией, педагогикой и другими было бы проще решить, если бы традиционной классической модели западного мировоззрения можно было противопоставить множество других моделей, в которых на первое место были поставлены не деньги, политика, наука, а, допустим, природа, конкретное природное наследие, такое, как горы, леса, чистота воды и воздуха, уважение к предкам и языку, семейственность.

Предвестник исчезновения культур – это исчезновение языков. Новые науки, такие как когнитивная лингвистика исследуют психологию народов, отраженную в тонкостях языка в различных аспектах, на фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом уровнях, в существовании феноменов, которые невозможны для перевода, потому что отражают глубинную философию народа, и, поняв их, можно почувствовать «душу народа», словно другое культурное измерение, уникальный набор эстетических, обрядовых, мировоззренческих, ценностных установок, характерный для этого народа, отражающий опыт многих поколений, их историю. Исчезновение языка, даже одного – это культурное обеднение, это смерть уникального культурного явления.

Таким образом, в контексте общей человеческой культуры научное мировоззрение и научный метод познания являются лишь фрагментом, лишь частью общей картины поиска человеком смысла существования. Еще предстоит раскрыть все аспекты актуальности данной проблемы, но стоит однозначно спешить, поскольку культуры исчезают быстро, и также быстро наступают последствия такого необратимого обеднения.

1. Ясперс, К. *Философская вера* / К. Ясперс. – Москва: Политиздат, 1991. – 460 с.
2. Гумилев, Л. Н. *Этносфера: история людей и история природы* / Л. Н. Гумилев. – Санкт-Петербург: Кристалл, 2002. – 576 с.
3. Осипов, Н. Е. Факторы генезиса, эволюции и трансформации – история и современность / Н. Е. Осипов, Э. В. Никитина, Г. Ф. Трифионов // *Australian journal of humanities and social sciences*, 2014.
4. Уэйд Дэвис: Указушие путь. Сезон бурой гиены. – URL: <https://batenka.ru/aesthetics/reading/davis/> свободный.
5. Этносфера сегодня: Уэйд Дэвис о том, как исчезают культуры и языки. – URL: <https://monocler.ru/ethnosphere/> свободный.

Севрюгина Ольга Вячеславовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант,
Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Социализация студентов в этнокультурной среде

Аннотация. Проанализирована многоаспектность проблемы социализации студентов в этнокультурной среде вуза. Изучены процессы социализации студентов в этнокультурной среде вуза. Рассмотрен дискуссионный характер данной проблемы и ее значение в условиях современного общества.

Ключевые слова: социализация студентов, этнокультурная среда, социализационные процессы, разработанность проблемы социализационных процессов

Sevryugina Olga Vyacheslavovna, Senior Lecturer of Foreign Languages chair, Postgraduate student, the Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts

Students' Socialization of in Ethnocultural Environment

Abstract. The multidimensionality of the problem of students' socialization in the ethnocultural environment of the university is analyzed. The processes of socialization of students in the cultural environment of the university is studied. The debatable nature of this problem and its significance in modern society are considered.

Keywords: socialization of students, ethnocultural environment, socialization processes, the elaboration of the problem of socialization processes

Анализ научно-педагогической литературы (В. И. Беляев, Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, С. И. Григорьев, М. П. Гурьянова, Л. Г. Гуслякова, В. И. Загвязинский, Б. В. Куприянов, Р. А. Литвак, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, В. А. Никитин, Л. Е. Никитина, С. В. Пирогов, М. М. Плоткин, Т. А. Ромм, В. Д. Семенов, Е. Н. Сорочинская, В. А. Фокин, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая и др.) позволяет говорить о

том, что в последние десятилетия в воспитании усилилась его социальная акцентуация, ориентация на социальный заказ – воспитание людей, качественная характеристика которых укладывается в формулу: формирование гражданина, человека и личности. «Гражданина, способного своей деятельностью создать новое демократическое общество, человека в единстве его физического и духовного, природного и социального, носителя единого коллективного опыта предшествующих поколений. Личности в уникальном единстве ее созидательного творческого развития, саморегуляции, самовоспитания, гуманизма, деятельности и общения» [5, с. 115].

В этом контексте особое значение приобретает эффективная реализация социального воспитания, его обновленная парадигма развития, представляющая по сути своей качественно новый подход к процессу формирования и становления личности. Ее новое качество выражается в статусе социального воспитания как важнейшего приоритета в образовании подрастающего поколения.

Социальное воспитание охватывает и рассматривает практически все сферы социальной жизни и деятельности человека в различные периоды его развития. Поэтому не случайно, что термин «социальное воспитание» по-разному определяется в концептуальных положениях различных ученых.

По определению В. И. Беляева, социальное воспитание – это «целенаправленно управляемый процесс социального развития индивида, социального формирования личности; помощи человеку в усвоении и принятии социально-ценностных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, политических, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности» [1, с. 148–149].

В. Г. Бочарова рассматривает социальное воспитание как «комплексное, интегративное понятие, отражающее педагогически ориентированную и целесообразную систему общественной помощи в организации жизнедеятельности личности во всех сферах ее микросреды» [2, с. 46].

Как «педагогически ориентированную систему государственной и общественной воспитательной помощи индивиду в период его личностного развития на протяжении всего жизненного пути» рассматривает социальное воспитание М. П. Гурьянова [3, с. 49].

За А. В. Мудриком, «социальное воспитание представляет собой планомерное создание условий для целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека... Эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых (коллективов) субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта детей, подростков, юношей, их образования...» [4, с. 106].

Социальное воспитание – это «процесс обретения человеком intersубъектной социальности как условия успешного функционирования человека в обществе и одновременно его индивидуального социального самоопределения как субъекта жизни на основе усвоения духовно-нравственных, ценностных ориентаций», – утверждает Т. А. Ромм [7].

Социальное воспитание представляет собой всю совокупность воспитательных воздействий общества на конкретного человека или какие-либо группы, особые категории людей.

Таким образом:

– студенческий возраст – это период активного формирования внутренних потребностей личности соотносить собственные стремления с интересами общества, поэтому он сензитивный для усвоения социального опыта, активной общественно значимой деятельности;

– вуз как институт социализации – это сложная система, характеризующаяся своими структурными компонентами и связями между ними, которые определяют строение и своеобразие модели вузовской социализации;

– процесс вузовского обучения есть жизненно важным пространством социализации студенческой молодежи. Социальная экология вуза, психолого-педагогическая атмосфера и современная личностно-ориентированная система обучения задают ту социокультурную нишу, в которой формируется не только будущий специалист, но и личность в целом;

– процесс социализации студентов вузов включает психологическую, моральную и практическую подготовку к жизнедеятельности;

– профессиональное развитие личности студента происходит на всех этапах социализации в такой иерархии: профессиональное самоопределение – профессиональная подготовка – профессиональная адаптация – развитие профессионального мастерства;

– специфика процесса социализации студенческой молодежи обусловлена его поэтапностью, поскольку адаптивный, ценностно-деятельностный, или диспозиционный, и профессиональный этапы социализирующего процесса отличаются заданиями, содержанием, формами и методами, а также характеризуются своей логикой и результатами;

– на каждом из вышеописанных этапов не только решаются определенные задачи развития личности студента, но и создаются условия для перехода на следующий этап.

Безусловно, цели и потребности современного общества определяют изменения в подходах к пониманию сути и значения социализации. На сегодняшний день, очевидно, следует говорить не столько о передаче жизненного опыта старшего поколения молодежи, сколько о подготовке молодых людей к самостоятельной жизни в быстроизменяющемся обществе, о предоставлении им достаточных свобод для своего самоопределения, самоорганизации и самоидентификации.

На основании проведенного анализа научной литературы, посвященной рассмотрению сущности социализации вообще и студенческой молодежи в частности, можно сформулировать следующие определения:

Социализация – это процесс, обеспечивающий передачу индивиду через общественные институты знаний, норм, установок, моральных ориентиров в системе, которая сформировалась за период жизнетворчества индивида, которая обогащается и модифицируется вследствие его (индивида) деятельности.

Социализация студентов высших учебных заведений – это процесс встраивания их в общее жизненное пространство государства, освоение ими различных социальных ролей; усвоение знаний об окружающем мире и способов его познания (правовых норм, норм общения, социальных ценностей и др.) – всего того, что позволит им в будущем жить и работать продуктивно.

1. Беляев, В. И. История отечественной социальной педагогики: курс лекций / В. И. Беляев, Л. В. Мардахаев, Е. Н. Салтанов. – Москва: Союз, 2005. – 300 с.
2. Бочарова, В. Г. Социальная педагогика / В. Г. Бочарова. – Москва, 1994. – 210 с.
3. Гурьянов, А. С. Социализация личности в процессе образования / А. С. Гурьянов // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 152–157.
4. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – Москва: Ин-т практической психологии, 1997. – 137 с.

5. Плоткин, М. М. Еще раз о социализации / М. М. Плоткин // Педагогика. – 2005. – № 4.
6. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова, Е. Я. Тищенко, Б. П. Дьяконов. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
7. Romm M. V. Designing the topological image of a social network actor with a complex structure / M. V. Romm, R. A. Zayakina // 11 International forum on strategic technology (IFOST 2016) : proc., Novosibirsk, 1–3 June 2016. – Novosibirsk : NSTU, 2016. – Pt. 2. – P. 532–534.

Юсупова Венера Исметовна

Доцент, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
Ташкент, Республика Узбекистан

Останина Ольга Анатольевна

Доцент, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,
Ташкент, Республика Узбекистан

Специфика постановки пьесы Уильяма Шекспира «Гамлет» на узбекском языке на сцене учебного театра Государственного института искусств и культуры Узбекистана

Аннотация. Данная статья посвящена инновационно-культурному сотрудничеству двух театральных школ – Великобритании и Узбекистана. В ней отражены особенности совместной постановки спектакля «Гамлет» на узбекском языке.

Ключевые слова: пунктуация, лексические единицы, инновация, сотрудничество, педагогическая практика

Yusupova Venera Ismetovna, Associate professor, State Institute of Arts and Culture of Uzbekistan, Tashkent

Ostanina Olga Anatolyevna, Associate professor, State Institute of Arts and Culture of Uzbekistan, Tashkent

William Shakespeare's "Hamlet" staging in the Uzbek language peculiarities in the students' theatre of the State Institute of Arts and Culture of Uzbekistan

Abstract. This article is devoted to the innovation-cultural cooperation of two theater schools – the UK and Uzbekistan. It reflects the features of the joint staging of the play "Hamlet" in the Uzbek language.

Keywords: Punctuation, lexical units, innovation, cooperation, teaching practice

Недавно на сцене Учебного театра Государственного института искусств и культуры Узбекистана состоялась премьера спектакля «Гамлет». С нетерпением мы ждали встречи с новой, неожиданной для нас, сценической реальностью, с великим текстом Шекспира, с начинающими актерами, которые однажды, может быть, станут известны всему миру. Режиссерское решение спектакля для многих стало неожиданным, поколебало привычные стереотипы и вызвало споры среди зрителей. Но в этом, мы думаем, и есть главная задача проекта: познакомить с другим мышлением, взглядами, методикой, вызвать новые переживания и представления. Режиссером спектакля, благодаря сотрудничеству Фонда развития культуры и искусства при Министерстве культуры Узбекистана и Британского Совета в Узбекистане, Государственного института искусств и культуры Узбекистана и Колледжа Театра и Перфоманса Роуз Бруфорд (Лондон, Великобритания), стал Джон Таккер – тренер по голосу и актерскому мастерству, преподаватель Британско-Американской академии драматического искусства, Королевской академии драматического искусства, Лондонском центре драмы, член Объединённого общества музыкантов Великобритании, Американской ассоциации тренеров по голосу и речи. В государственном институте искусств и культуры Узбекистана в рамках совместного проекта Джон Таккер обучал педагогов и студентов речевой технике, известной в Великобритании и США. Эта инновационная педагогическая практика помогает актерам освоить текст в сжатые сроки, и вызывает живой профессиональный интерес у преподавателей. В системе английской школы подготовки актера мысль определяет голос, движение, действие. Мыслительное начало является сильным внутренним концептом для британского актера. Обучение этому идет как своеобразный поиск центра актера, всего его существа. «В сравнении с этим узбекские актеры физически наполнены силой, связанной с эмоциями. Эмоциональное начало – это другая точка сборки для актера, студента...» – считает Джон Таккер [1]. В межкультурном общении больше всего проблем возникает при переводе информации с одного языка на другой. Очевидно, что абсолютно точный перевод невозможен из-за разных картин мира, создаваемых разными языками. Режиссер-постановщик в работе над пьесой придавал огромное значение пунктуации в пьесе Шекспира. В переведенном тексте на узбекском языке Джон максимально приблизил авторский оригинальный вариант пунктуации. Автором перевода является Жамол Камол – Народный поэт Узбеки-

стана, известнейший переводчик многих текстов Шекспира (как драматических произведений, так, и сонетов). Произведения Уильяма Шекспира считаются наиболее сложными для перевода. Поэт использовал более 20 000 лексических единиц (слова, устойчивые словосочетания или другие единицы языка, способные обозначать предметы, явления, их признаки). При этом автор использовал различные стилистические особенности языка: от простонародных выражений до возвышенной аристократической речи. Пьесы Шекспира – это почти всегда поэтические произведения с большим количеством эпитетов и иносказаний. Для переводчика встает проблема понимания сути произведения и точной передачи его. При этом перевод должен иметь схожий ритмический рисунок. При работе над спектаклем Джон Таккер провел очень подробное сравнение оригинального текста Шекспира и версию «Гамлета» на узбекском языке. Оказалось, что в переводном варианте восклицательных знаков в три раза больше, чем в английском оригинале. А для постановки на сцене это имеет колоссальное значение. При работе с текстом для актера очень важны знаки препинания, поставленные автором. От этого зависит эмоциональная часть рисунка роли, характер персонажа, смысловые акценты, логические ударения. Текст пьесы создает вербальные образы, позволяет сформировать видение мира Шекспира и его героев. «В процессе познания в связи с активной ролью языка и в силу его специфических особенностей возникает языковая картина мира. Она в целом и в главном совпадает с логическим отражением в сознании людей. Словесный образ сочетается с понятийным образом, лингвистическое моделирование мира с логическим, создавая предпосылки воспроизведения более полной и всесторонней картины окружающей действительности в сознании людей» [2].

Спектакль объединяет пьесу, т.е. авторскую сверхзадачу, и режиссерское решение сценической постановки. Режиссер-постановщик Джон Таккер в процессе работы над спектаклем, очень бережно отнесся к слову Шекспира. Текст стал «действующим лицом», через него рождался образ спектакля. Театр не может существовать без движения вперед. С каждым годом меняются запросы общества и меняются задачи, стоящие перед театральным образованием. «Художники всех искусств – люди сегодняшнего дня. Их творчество не может быть не отмечено знаком современности, теснейшим образом не быть связанным с нею» [3]. Спектакль явил зрителю новое понимание «Гамлета», его абсолютную современность и свое-

временность. Очень строгое, даже аскетичное декорационное оформление, отсутствие исторических костюмов, молодость и искренность студентов – участников постановки, позволили зрителю услышать и увидеть слово Шекспира, принять его близко к своему личному мироощущению. Искусство всегда объединяло людей различных национальностей и культур, атмосфера дружбы и взаимопонимания на репетициях способствовала созданию благоприятного морально-психологического климата в педагогическом и студенческом коллективе. То, чего достигли участники проекта, стало возможным во многом благодаря работоспособной команде единомышленников и друзей. Продолжением работы явился показ спектакля в Бухаре для студентов высших учебных заведений. Неискушенные зрители плакали и смеялись вместе с актерами, сопереживали героям и горячо благодарили за искреннюю работу молодых артистов. Венцом этих трудов стала поездка творческого коллектива в Лондон на международный фестиваль студенческих спектаклей «Симпозиум». Впервые в истории Rose Bruford College «Гамлет» зазвучал на узбекском языке, что вызвало необычайный интерес у английского зрителя. На спектакле присутствовали также представители посольства Узбекистана в Великобритании, наши соотечественники, дети сотрудников посольства, журналисты из телерадиокомпании BBC, которые снимали спектакль. Во время представления зритель сидел, затаив дыхание. Только возгласами «Браво!» была прервана тишина, царившая в зале. После показа сотрудница BBC брала интервью у зрителей и актеров. Один из педагогов колледжа сказал: «Я не узбек. Я не знаю узбекского языка, но я был поражен игрой молодых актеров и понимал все, о чем они хотели мне как зрителю сказать» [4]. Второй спектакль был показан в этот же день в стенах Посольства Узбекистана в Великобритании. Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Узбекистан в Соединённом Королевстве Великобритании и Северной Ирландии Алишер Шайхов высказал очень много теплых слов в адрес начинающих актеров и всей постановочной группы и выразил надежду на дальнейшее сотрудничество. Наши студенты, впечатленные таким приемом и пониманием зрителей, посещением легендарного театра Шекспира «Глобус», участием в мастер-классе по движению, общением со студентами и педагогами Английского колледжа, красотами Лондона, конечно же, очень хотят продолжения проекта. Что ж, будем ждать!

1. Театр в Узбекистане и Великобритании: голос, движение, мысли, эмоции. Интервью британских театральных педагогов Ниф Доулинг и Джона Такера о развитии театрального искусства и влиянии культурного обмена на актерское мастерство // Газета.uz. – URL: <https://www.gazeta.uz/ru/2017/12/20/theatre/>. – Дата публикации: 20.12.2017.
2. Брутян, Г.А. Гипотеза Сепира-Уорфа: лекция, прочитанная в Лондонском университете в 1967 г. / Г.А. Брутян. – Ереван: Луйс, 1968. – 66 с.
3. Выготский, Л. С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1: Драматургия и театр. – Москва: Левъ, 2015. – 742 с.
4. BBC NEWS. O'zbek . – URL: <http://bbcuzbek.com/> (дата обращения 15.02.2019).

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах

Составитель

Владимир Борисович Мещеряков

В редакции авторов статей

Сдано 27.04.2020. Подписано в печать 10.06.2020.
Формат 60×84 1/16. Объем 15 п. л. Тираж 100 экз.

Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 3ба