МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XXXIII Международной научной конференции
(16–17 ноября 2023 г.)

Ответственный редактор
доктор педагогических наук, профессор С.К. Гураль

Томск
Издательство Томского государственного университета
2024

УДК 410/378.147
ББК 81.1
Я41

Редакционная коллегия:
канд. филол. наук, проф. *Л.Т. Леушина* (зам. главного редактора);
канд. филол. наук, доцент *Л.Б. Прокопьева* (отв. секретарь); доктор филол. наук *О.В. Нагель*;
доктор филол. наук, проф. *Л.Г. Панин*; доктор психол. наук, проф. *О.М. Краснорядцева*;
доктор пед. наук, проф. *Т.А. Костюкова*

Я41 **Язык и культура** : сборник статей XXXIII Международной научной конференции (16–17 ноября 2023 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2024. – 284 с.

ISBN 978-5-907722-64-4

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XXXIII Международной научной конференции «Язык и культура», посвященной 145-летию Томского государственного университета и Году педагога и наставника. Представленные в издании материалы посвящены актуальным вопросам теоретического и прикладного языкознания и литературоведения, психолого-педагогическим и социокультурным аспектам преподавания иностранных языков, важным проблемам перевода и межкультурной коммуникации.

Для преподавателей высших учебных заведений, студентов, учителей школ, лицеев, гимназий и колледжей.

УДК 410/378.147
ББК 81.1

ISBN 978-5-907722-64-4

© Томский государственный университет, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Банщиков Д.С., Щитова О.Г. Когнитивное моделирование терминологии урбанистики в русском языке XXI в. 6
Валиева М.Р. Наречия караидельского говора северо-западного диалекта башкирского языка 12
Волкова М.В., Нагель О.В. Показатели частотности употребления англоязычных заимствований в языке-источнике и языке-реципиенте 17
Гаврилин П.О. Иноязычная терминология предметной области «Беспилотные технологии» 22
Дудецкая С.Г. Вспомогательная аналогия для грамматики на материале английского языка 26
Золотарёв А.В., Маругина Н.И. Фигуративное использование названий частей тела для вербализации эмоций в русском и английском языках 30
Кокорина Д.А. Гастрономическая лингвокультура селькупов как пример адаптации к окружающей среде 33
Кузнецова А.С., Алюнина Ю.М. Корпусный анализ романа *The Queen's Gambit*: о чем говорят ключевые слова 37
Леушина Л.Т. Столичные филологи-классики и Томский государственный университет 42
Маругина Н.И. Теория «культурных исследований» в процессах конструирования дискурса детско-юношеских печатных СМИ советского периода 44
Мишина В.С., Филь Ю.В. Способы выражения смягчительной семантики в сфере обозначения действия в английском языке 49
Нагорная Т.А., Петухова М.С. Науатлизмы в испанском языке Гватемалы 54
Насиридинова М.Р., Хоречко У.В. Лингвостилистические особенности политического дискурса в китайском языке на материале выступлений Си Цзиньпина, размещенных в информационном агентстве «Синьхуа» 58
Нечипуренко Н.Г., Грищенко Е.В., Чумакова Л.П. Язык классики в языке права 64
Панова О.Б. О концепции курса «Русская культура в мировом культурном контексте» для международной аудитории: актуальность, проблематика, перспективы преподавания 68
Сальникова Е.Д., Кузнецова О.А. Мотивационные особенности названий кондитерских изделий в итальянском литературном языке и диалектах 71
Семенова Е.В. Литература страны изучаемого языка как контент деятельности студенческого учебного театра на английском языке в педагогическом институте 75
Славятинская М.Н. Николай Андреевич Славятинский: литератор, поэт, мастер перевода 79
Смокотин В.М. Исследования взаимоотношений языка и культуры в отечественной науке 84
Степанова Е.С. Метаязыковая функция мифа об онкологическом заболевании в художественном тексте 90
Сурабашев А.Е., Крылова А.В. Междометия и частицы как способ передачи экспрессии в современном китайском языке на материале китайского сериала 94
Суханова С.Ю., Негрей М.В. Своеобразие рецепции оды Горация (II, 20) в стихотворении С. Завьялова *Ultimi Geloni* 100
Терентьев М.К., Александров О.А. Средства создания экспрессивности текста в англоязычном видеоблогинге 102
Филь Ю.В., Алешина О.С. Семантика неполноты действия в русском и украинском языках 105
Шевцова О.П., Суханова С.Ю. Игра в структуре образа юродивого (на материале Жития Андрея Юродивого) 111
Щитова О.Г., Щитов А.Г. Терминолексика иноязычного происхождения в русском строительном дискурсе: функциональный аспект 114

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абакумова Н.Н., Савицкая И.С., Сюн И. Феномен «человеческого капитала»: потенциал системы воспитания китайской высшей школы 120
Аветян Н.А. Эффективны ли игровые методы в формировании навыков устной речи в начальной школе? 123
Беднарская Г.Г. Дисциплина «Английский язык» как ресурс расширения концептуального поля студентов в вузе в контексте формирования компетенции саморегуляции 127
Егорова А.Д., Амурская О.Ю. Цифровые технологии в преподавании учебной дисциплины «Иностранный язык» 131
Жакупова А.И., Жумагулова Н.С. Задания для комплексного обучения продуктивной устной и письменной речи на материале англоязычной художественной литературы 135
Жарова Ю.В., Обдалова О.А. Мультикоммуникативные форматы обучения иноязычной речи в условиях междисциплинарности 139
Мацалак Т.В., Обдалова О.А. Понятие инициативности в устной иноязычной коммуникации и условия ее развития 145
Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю. Цифровизация образования в контексте смешанного формата обучения иностранному языку 151
Менгардт Е.Р., Житкова Е.В. Акмеологический подход к отбору содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку 156
Пилипец Ю.А., Нагель О.В. Модель оценки эффективности цифровых дидактических материалов при обучении студентов иноязычной лексике 161
Rybalkina E.A. Principles of teaching academic writing as a basis for course 167
Сельский М.В., Обдалова О.А. Влияние цифровых ресурсов на развитие иноязычной речи школьников 170
Серебрякова О.А., Нагель О.В. Диагностическое оценивание усвоения лексических единиц с использованием формата тестовых заданий Yes/No 177
Чередько В.А., Медведева Л.Г. Преимущество технологии «перевернутый класс» в контексте смешанного формата обучения английскому языку 183
Чжан Юйшу, Тихонова Е.В. Улучшение профессионально-коммуникативной компетенции на деловом китайском языке с помощью приложения ChatGPT в эпоху Web 3.0 188
Ястребова А.А., Киселёва П.В. Дидактический потенциал ролевых игр на платформе Gliglish 192

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Воронкова М.В., Морева А.В. Сравнение речевого портрета героини фильма «Москва слезам не верит» в оригинальной и дублированной версиях 197
Жиляков А.С. Проблема адаптации в художественных переводах книги К. Грэма «Ветер в ивах» 201
Zhuravkova U.A., Shepetovsky D.V. Transformation de traduction lors de la traduction du conte de fées “Ernest et Célestine” de Gabrielle Vincent du français vers le russe 206
Зуболенко А.Н., Верхотурова Н.А. Стратегии перевода стихотворения Шарлотты Бронте *Life* на русский язык 209
Иванов А.О., Нагель О.В. Система первичной оценки качества перевода при использовании автоматизированных средств 214
Калинина С.С., Тихомирова Ю.А. Поэты-шестидесятники в англоязычных антологиях: к постановке вопроса 219

Крайнова Ю.Н., Новицкая И.В. Сравнительный анализ практики языкового пуризма в Великобритании, Канаде и России …… 223
Лю Шанвэй. Проблемы при переводе образов Юаньцюй с китайского языка на русский …… 229
Матвеенко И.А. «Как вешают человека»: русский перевод очерка У. Теккерея …… 233
Михеева В.О. Может ли билингв стать хорошим переводчиком без профессиональной подготовки? …….. 237
Asmitazkirah Abdullah Muhammad, Yurchenkova E.Yu. Wordplay in the *SpongeBob* movie and its translation in Russian …… 242
Пахомова М.А., Маругина Н.И. Специфика передачи stand-up выступлений в аудиовизуальном переводе ……..…… 246
Попова Т.А., Тихомирова Ю.А. Изображение смерти в романе Донны Тартт «Маленький друг» и его переводах на русский язык …… 251
Прокопьева Л.Б., Леушина Л.Т. Своеобразие переводческой манеры М.Н. Муравьёва (на материале романа Петрония «Сатирикон») …… 256
Сбойчикова М.В. Постиндустриализм и его связь с идеями Торонтской школы коммуникации …. 262
Чжан Цайюнь, Ким А.А. Лингвокультурологический потенциал фразеологизмов с числительными в межкультурной коммуникации …… 269
Temnikova I.G., Imgbian C. Profiling functional bilinguals ……..…….. 273
Нагель О.В., Ли Б.В. Трудности автоматической идентификации дискурсивных маркеров (на примере вводных конструкций) …… 276
Bishoy Fayek. Brain-based learning and teaching strategies …… 281

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

***Д.С. Банщиков*[1, 2], *О.Г. Щитова*[1]**

[1] *Национальный исследовательский Томский политехнический университет*
[2] *Томский государственный архитектурно-строительный университет*

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ УРБАНИСТИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XXI в. COGNITIVE MODELING OF URBANISM TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE XXI CENTURY

Аннотация. Рассмотрено моделирование терминологии сферы урбанистики в современном русском языке на базе когнитивно-фреймового подхода. На основе профессиональных источников построен многоуровневый конструкт, в котором определены основные субфреймы рассматриваемой сферы деятельности. Установлены семантические отношения между терминами.

Abstract. The article is devoted to modeling the terminology of the sphere of urbanism in modern Russian on the basis of the cognitive frame approach. Based on professional sources, a multi-level construct has been constructed, in which the main subframes of the field of activity under consideration are identified. Semantic relationships between terms are established.

Изучение терминологии предметных областей в аспекте когнитивной лингвистики вызывает большой интерес среди ученых. Когнитивно-фреймовое моделирование терминологии считается наиболее эффективным способом репрезентации научного знания. Строительная терминология уже подвергалась анализу лингвистов в различных аспектах, но специальная лексика предметной области «Градостроительство», в частности русский подъязык сферы «Урбанистика», еще недостаточно изучен.

Объектом исследования является терминология урбанистики. *Предмет исследования* – отражение когнитивных связей репрезенантов научного знания «Урбанистика» методом фреймового моделирования.

Цель статьи заключается в описании и построении когнитивно-фреймовой модели терминологии урбанистики, функционирующей в русском языке XXI в.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили терминологические единицы предметной области «Урбанистика», отобранные методом сплошной выборки из словарей, научных статей, учебно-методической литературы, строительных норм и правил, тематических сайтов, профессиональных блогов, видеоматериалов. Основным методом, принятым в работе, является метод когнитивно-фреймового моделирования, базирующийся на приемах описательного и сравнительно-сопоставительного методов лингвистики, таких как дефиниционный, компонентный, дистрибутивный анализ.

Когнитивная лингвистика – молодое направление в языкознании, изучающее процессы восприятия и осмысления мира человеком, систематизацию и накопление знаний на стыке лингвистики и психологии. Язык играет роль в формировании картины мира, которая понимается как «структурированная совокупность представлений и знаний о действительности,

имеющаяся в индивидуальном или общественном сознании» [1. С. 66–67]. Также ключевыми объектами изучения когнитивной лингвистики являются термин и язык профессиональной коммуникации: термин как предельное выражение речевого акта, язык профессиональной коммуникации как область его возникновения [1. С. 66–67]. Репрезентация знаний человека, которые формируются в специальной сфере, происходит через использование терминов. Поэтому с помощью когнитивного подхода можно установить связь между понятием и его дефиницией. Когнитивная лингвистика, изучая язык, использует целый ряд категорий, которые отражают структуры представления знания языковой личности [2. С. 375].

Одной из таких структур представления знаний при когнитивном подходе служит ***фрейм***. Данное понятие ввел американский ученый в области искусственного интеллекта Марвин Ли Минский в 1974 г. при изучении представления знаний в системе искусственного интеллекта. Он предложил теорию фреймов, суть которой заключалась в том, что все знания человека о мире состоят из структурных ячеек, т.е. складываются из определенных сценариев с фиксированным набором стереотипных ситуаций – фреймов. Основной целью теории фреймов Минского являлось объяснение скорости человеческого мышления и восприятия [3. С. 4, 57]. Эта идея впоследствии заинтересовала лингвистов, в частности Чарльза Филлмора. Он считал, что «фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации» и «представляет собой “идеальный” образ реального предмета или явления» [4. С. 3, 36]. Среди отечественных лингвистов понятию фрейма уделили особое внимание Н.Н. Болдырев, Е.В. Лукашевич, И.А. Тарасова, З.Д. Попова и др. Как отмечает Н.Н. Болдырев, метод фреймового моделирования в когнитивной лингвистике позволяет изучить и смоделировать взаимодействие языковых значений и структур знания, репрезентацию определенной области человеческого знания, способы активации человеческих знаний, которые обеспечивают понимание в процессе языковой коммуникации. Любой фрейм формируется сгруппированными по общему понятийному признаку лексическими единицами [5. С. 29].

Несколько фреймов образуют фреймовую систему, при этом одни и те же ячейки могут быть заключены в состав нескольких фреймов системы, позволяя изучить фрейм с разных позиций. В состав фрейма входят субфреймы – компоненты фрейма более низкого порядка; слоты, представляющие собой «минимальную единицу знания, элементарные смысловые ячейки, тот или иной признак изучаемого явления, а также некоторый тип, часть информации» [6. С. 23].

По мнению одних ученых, структурную организацию фрейма можно представить иерархической цепочкой суперфрейм – макрофрейм – фрейм – субфрейм – микрофрейм – слот [3]; другие исследователи считают, что фреймы, субфреймы, слоты и ярусы – это основные структурные единицы фрейма [7]. За счёт упорядоченной структуры фрейма достигается его целостность. Всё это служит основой когнитивно-фреймового моделирования терминосистемы, которое является одним из важнейших направлений исследования в лингвистике.

В современном мире существует достаточное количество сфер деятельности, которые обладают сформированной терминосистемой, а также новые развивающие науки. Сфера градостроительства относится к первому случаю, однако раздел градостроительной науки – урбанистика – достаточно молодая область знаний в русском языке.

Для обозначения фреймов требуется выделить набор понятий, которые репрезентируют сферу «Градостроительство». Данная область знаний представлена следующими разделами: 1) планирование и проектирование города; 2) градостроительная документация; 3) экология города; 4) урбанистика; 5) экономика города и др. Для нашего исследования взят фрейм

Урбанистика, который будет подвергнут систематизации с помощью когнитивно-фреймового моделирования.

Под урбанистикой понимают: 1) «учение, комплекс научных и практических дисциплин, изучающих и обеспечивающих процесс дальнейшего роста, развития и усиления роли городов и их систем в современном мире и обществе» [8. С. 33]; 2) науку, «которая изучает город как систему. Урбанистика появилась на стыке архитектуры, социологии и экономики. Дисциплину интересуют три аспекта: дизайн города, его инфраструктура, а также поведение горожан в общественном пространстве, их взаимодействие между собой и участие в планировании города» [9]. В данной работе фреймовая модель терминосистемы «Урбанистика» включает в себя следующие субфреймы:

1) научные дисциплины;
2) специалисты;
3) урбанистические концепции/процессы;
4) общественное пространство;
5) структура города (рис. 1).

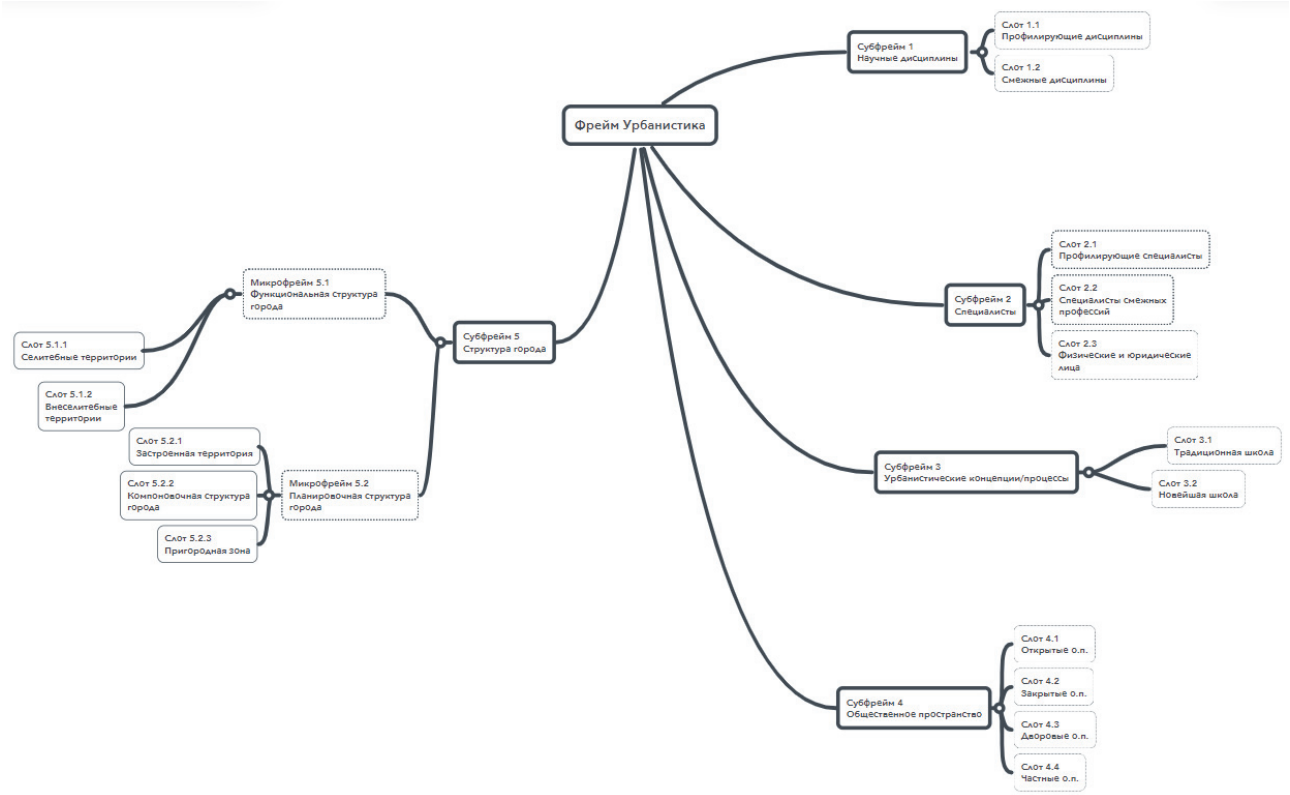

Рис. 1. Когнитивно-фреймовая модель терминологии урбанистики

Рассмотрим подробно субфрейм 4 «Общественное пространство» (О.П.), вербализованный более чем 100 терминами. Под общественным пространством понимается *«часть городской территории, доступная без ограничений всем слоям населения, которая должна формироваться с учетом интересов будущих “пользователей” для общения, отдыха, социального взаимодействия и творческой реализации… В общественных пространствах могут предоставляться услуги как на коммерческой, так и на безвозмездной основе»* (ср.: [10. С. 178]). Термин не зафиксирован в словарях, отмечен в научных публикациях с 2012 г.

В субфрейме 4 выделены слоты: 1) открытые общественные пространства; 2) закрытые общественные пространства; 3) дворовые общественные пространства; 4) частные пространства.

Приведем термины, репрезентирующие слоты анализируемого субфрейма.

4.1. Открытые общественные пространства; вербализаторы: *агора, аванплощадь, аквапарк, аллея, амфитеатр, арьерплощадь, ботанический сад, бульвар, висячий сад, водоём, вокзальная площадь, выставочный комплекс, гидропарк, городской сад, дендрологический парк, исторический парк, набережная, парк, парк культуры и отдыха, парк-памятник, площадь, пейзажный парк, торговая площадь, плац, рынок, районный сад, сквер, эспланада, ярмарка* и др.

Аго́ра́ (др.-греч. ἀγορά – рыночная площадь) – место народных собраний городская площадь, рынок [8. С. 66]. *Обострившуюся на рубеже столетий проблему «опустения агоры» (хотя уже и не опустения, а, по сути, самого ее существования) пытаются решать по-разному, в зависимости того, что понимается под общественным пространством и его функциями* [11. С. 6].

4.2. Закрытые общественные пространства: *актовый зал, атриум, базилика, выставочный комплекс, галерея, комплексный переход, молл, подземная площадь, пассаж, театр, подземная торговая улица, ярмарка* и др.

Атриум – это центральное распределительное многосветное общественное пространство, как правило, развитое по вертикали с поэтажными галереями, на которые выходят помещения различного назначения, и освещаемое естественным светом через зенитный световой фонарь или проем в перекрытии, или иного рода светопрозрачное ограждение [12. С. 17]. *Проведенный анализ зарубежного и отечественного опыта проектирования атриумов при реконструкции городских территорий позволил выявить факторы, которые могут повлиять на принятие архитектурно-конструктивного решения* [13. С. 45]. Термин не зафиксирован в специализированных словарях, отмечен в законодательных статьях и научных публикациях.

4.3. Дворовые общественные пространства; репрезенанты: *веранда, внутренний двор, детская площадка, малая архитектурная форма, спортивная площадка* и др.

Малая архитектурная форма – это небольшие элементы декоративного, социально-культурного, бытового, торгового и другого назначения, использующиеся для улучшения эстетического вида общественных мест и городских объектов, организации пространства, дополняющие композицию домов, зданий, их комплексов [14]. Термин не зафиксирован в специализированных словарях, отмечен в законодательных статьях и научных публикациях.

4.4. Частные общественные пространства представляют собой места, поддерживаемые собственниками для общего пользования в обмен на дополнительную площадь территории [15. С. 136]. Данный слот репрезентирован терминами *амфитеатр, ботанический сад, бульвар, висячий сад, водоём* и др.

Висячий сад – миниатюрный сад, устроенный на искусственном основании, покоящемся на каменных сводах или на колоннах, с насыпным слоем грунта [8. С. 135]. *По приказу Петра висячий сад был основан в Риге в 1917 году. Богатая городская знать разбивала сады на массивных опорах на уровне примерно второго этажа. Такие сады за их удивительную красоту называли красными* [16]. Термин не зафиксирован в специализированных словарях, отмечен в научных публикациях как урбанистический с 2013 г.

Определенные слоты данного субфрейма находятся в отношениях пересечения. Так, термины *аллея, водоём, выставочный комплекс, сквер* вербализуют слоты 4.1, 4.2 и 4.4.

Субфрейм 2 «Специалисты» репрезентирован более чем 40 терминами и делится на три слота: 1) профилирующие специалисты; 2) специалисты смежных профессий; 3) физические и юридические лица. Укажем термины как примеры, представляющие слоты субфрейма 2:

2.1. Профилирующие специалисты, отвечающие профилю своей деятельности в области урбанистики: *архитектор, инженер-проектировщик, ландшафтный дизайнер, проектировщик-градостроитель, урбанист* и др.

Урбанист – это специалист по планированию комфортной для проживания городской среды [17. С. 32]. *Поэтому урбанист – это не градостроитель или архитектор, а специалист по городскому планированию, умеющий сделать среду комфортной для проживания. Он может заниматься и социологией города, например, проектируя развивающие детские площадки. Или же заняться экологией города, создавая островки из зеленых насаждений для очистки воздуха* [18].

Архитектор – лицо, осуществляющее на профессиональной основе архитектурную деятельность… Архитектор, в частности, имеет право: а) запрашивать и получать архитектурно-планировочное задание, иные сведения и исходные данные, необходимые для предпроектных исследований, проектирования и строительства архитектурного объекта [17. С. 9–10]. *Архитекторы предпринимали профессиональные усилия: видя множащиеся урбанистические проблемы, делали проектные предложения на свой страх и риск. Так, В. Логвинов во второй половине 1990-х годов выдвинул концепцию развития и благоустройства площадей центрального ядра Москвы…* [19. С. 159].

2.2. Смежные специалисты: *бизнес-консультант, ботаник, эколог, социолог* и др.

2.3. Физические и юридические лица: *арендатор земельного участка, городское население, градообразующее предприятие, застройщик, землевладелец, землепользователь, подрядчик, собственник земельных участков* и др.

Городское население – совокупная статистическая группа, включающая жителей городов и городских поселков и имеющая определенные социальные, демографические и этнографические признаки и особенности [8. С. 10]. *В условиях стремительной урбанизации и увеличения процента городского населения общественные пространства становятся важным элементом системы планирования города, основой формирования городской среды, отражением уровня культурной и социальной жизни* [20. С. 56].

Таким образом, по результатам исследования рассмотрено более 200 урбанистических терминов, построена когнитивно-фреймовая модель терминологии урбанистики, состоящая из пяти субфреймов. Субфреймы 1–4 делятся на слоты (всего 11 слотов), а субфрейм 5 включает в себя два микрофрейма, содержащих в сумме пять слотов. Представленная когнитивно-фреймовая модель профессиональной сферы «Урбанистика» является иерархически структурированной и упорядоченной системой данного научного знания.

Литература

1. Щитова О.Г., Трофимова Н.А. Когнитивно-фреймовое моделирование терминосистемы предметной области «Строительные материалы» в русском языке XXI века // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 1 (219). С. 65–75.

2. Мацкевич Н.А. Фреймовая модель терминологии «Ландшафтный дизайн» (на материале профессионального интернет-дискурса) // Язык. Общество. Образование : сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования». Томск, 2021. С. 374–379.

3. Минский М. Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.

4. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. Вып. 23. С. 52–92.

5. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–36.

6. Семухина Е.А., Шиндель С.В. Фреймовый подход к изучению культурных феноменов // Культура и искусство 2021. № 8. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36280 (дата обращения: 08.11.2023).

7. Лату М.Н. Англоязычная военная терминология в ее историческом развитии: структурно-семантический и когнитивно-фреймовый аспекты : дис. … канд. филол. наук. Пятигорск, 2009. 222 с.

8. Смоляр И.М. Терминологический словарь по градостроительству. М. : РОХОС, 2004. 160 с.

9. Понятия из сферы урбанистики, которые полезны креативному бизнесу. URL: https://mastera.academy/ponyatiya-iz-sfery-urbanistiki-kotorye-polezny-kreativnomu-biznesu/ (дата обращения: 08.11.2023).

10. Зазуля В.С. Общественные пространства как основной ресурс развития современного мегаполиса // Материалы международной научно-практической конференции «Наука, образование и экспериментальное проектирование» : тр. МАРХИ. Москва, 2018. С. 178–180.

11. Лекус Е.Ю. Опустевшая агора: общественное пространство начала XXI века // Культурологический журнал. 2014. № 3 (17). С. 1–13.

12. Плюснина Г.Ф. Атриум. История эволюции // Культура и безопасность. 2023. № 1. С. 16–30.

13. Елманова Д.С., Аксенова И.В. Использование атриумов для перекрытия внутренних дворов периметральной застройки исторических городов // Строительство: наука и образование. 2018. Т. 8, вып. 1 (27). С. 40–54.

14. Статья 3.6 Малые архитектурные формы. Решение Думы г. Сургута Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 20 июня 2013 г. № 345-VДГ «О Правилах благоустройства территории города Сургута». URL: https://base.garant.ru/29146763/eca2bd3734a5b08f6ac6bcc6a0bf50cb/ (дата обращения: 08.11.2023).

15. Латыпова М.С. Стандарты проектирования частных общественных пространств (на примере Нью-Йорка) // Известия КГАСУ. 2015. № 4 (34). С. 135–142.

16. Сады на крыше: история и современность. URL: https://landscape-school.ru/stati/387-2013-05-16-06-10-28.html (дата обращения: 09.11.2023).

17. Крассов О.И., Тарло Е.Г., Петрова Т.В. Толковый словарь градостроительного законодательства. М. : Юридический центр, 2004. 199 с.

18. Кем стать: урбанист и специалист по городскому планированию. URL: https://guu.ru/кем-стать-урбанист-и-специалист-по-гор/ (дата обращения: 08.11.2023).

19. Фесенко Д.Е. Основные тенденции в российском градостроительстве – от 1990-х к 2000-м // Architecture and Modern Information Technologies. 2020. № 3 (52). С. 156–172. URL: https://marhi.ru/AMIT/2020/3kvart20/PDF/08_fesenko.pdf (дата обращения: 08.11.2023).

20. Зазуля В.С. Проблематика и тенденции развития общественных пространств: отечественный и зарубежный опыт // Урбанистика. 2021. № 1. С. 56–72. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=3451 (дата обращения: 08.11.2023).

М.Р. Валиева

Ордена Знак Почета Институт истории, языка и литературы
Уфимского федерального исследовательского центра
Российской академии наук

НАРЕЧИЯ КАРАИДЕЛЬСКОГО ГОВОРА СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ДИАЛЕКТА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА
ADVERBS OF THE KARAIDEL DIALECT OF THE NORTH-WESTERN DIALECT OF THE BASHKIR LANGUAGE

Аннотация. Анализируются разговорные варианты наречий караидельского говора северо-западного диалекта башкирского языка. В качестве материала для исследования были использованы транскрибированные аудиозаписи, собранные во время экспедиций 2022, 2023 гг. в населенные пункты Караидельского района Республики Башкортостан с целью изучения современного состояния данного говора и анализа морфологических парадигм диалектных дискурсов. Систематизация собранного полевого материала во время паспортизации аудиоречи и анализ аудиозаписей с богатой диалектной лексикой позволяют отметить, что в живой разговорной речи носителей говора наречия несут большую смысловую нагрузку, определяя время, качество, интенсивность и место протекающих событий, действий, так как в процессе коммуникации участники диалога, разговора уточняют ключевые моменты происходящего и выражаются неполными или назывными предложениями.

Abstract. This article analyzes the colloquial variants of the dialects of the Karaidel dialect of the northwestern dialect of the Bashkir language. Transcribed audio recordings collected during the 2022–2023 expeditions were used as material for the study. to the settlements of the Karaidel region of the Republic of Bashkortostan in order to study the current state of this dialect and analyze the morphological paradigms of dialect discourses. Systematization of collected field material during certification of audio speech and analysis of audio recordings with rich dialect vocabulary allows us to note that in live spoken language adverbs carry a large semantic load, determining the time, quality, intensity and place of ongoing events and actions, since in the process of communication the participants in a dialogue or conversation clarify the key points of what is happening and are expressed in incomplete or nominal sentences.

По географическому положению караидельский говор северо-западного диалекта башкирского языка (СЗДБЯ), обладающий устной формой бытования, охватывает Аскинский и Караидельский районы, которые расположены на севере Республики Башкортостан. Носителями караидельского говора являются башкиры родов балыксы и уннар. Впервые данный говор в системе диалектов башкирского языка выделил Т.Г. Баишев в своем труде «Башкирские диалекты в их отношении к литературному языку» [1]. Основное описание языковой специфики говора содержится в монографии С.Ф. Миржановой [2] и в «Программе для сбора диалектного материала по караидельскому говору северо-западного диалекта башкирского языка (фонетика, морфология)» [3].

В 2022–2023 гг. научными сотрудниками отдела прикладной лингвистики и диалектологии были проведены экспедиционные выезды в Караидельский район Республики Башкортостан, автором данной статьи собрано более 500 диалектных текстов у жителей населенных пунктов Караидель, Старый Багазы, Нижние Балмазы, Старый Акбуляк, Новый Акбуляк, Якупово, Халилово, Юлдашево, Шамратово, Сабанкуль, Новый Бердяш, Кантон, Атняш, Караяр, Абдуллино, Кадиси, Мата, Дюртюли, Карыш-Елга, Юрюзянь. Основная цель заключалась в сборе живой разговорной речи носителей караидельского говора по

специально составленной программе для изучения устного народного языка данного ареала в фономорфологическом аспекте.

В данной статье мы обратили внимание на диалектные формы наречия: описали способы образования и функции в живой речи носителей, а также существующие диалектные различия в словообразовании и формообразовании.

Что такое наречие?

Наречие – это слово, выражающее признак действия – время, место, условие, причину, следствие, цель, количество, качество и т.п. Образуется от различных частей речи с помощью аффиксации, редупликации, словосложения, адвербиализации. По синтаксической функции наречия являются обстоятельствами и представляют обстоятельство выполнения тех или иных действий. Например, *Оса* ***лап-лап****, төшә* ***лап-лап****, йөҙә* ***шәп-шәп****, йөрөй* ***саҡ-саҡ****,* ***әкрен атлап, кейеҙен ҡаплап****.* ‘Летит **лап-лап**, падает **лап-лап**, плавает **быстро-быстро**, ходит **еле-еле**, **шагая медленно, накрываясь кошмой**’. Загадка. ***Аҙ*** *һөйлә,* ***күп*** *эшлә.* ‘Мало говори, много работай’. Пословица. И т.п.

В составе пословиц и поговорок наречия могут выступать в роли подлежащего: ***Аҙ*** *күпкә буйһонор.* Әйтем. ‘**Меньшинство** подчиняется большинству’. В диалогах редко выполняет функцию сказуемого. Поговорка: *Хәлдәр –* ***элеккесә****.* ‘Дела **по-прежнему**’ и т.п.

Наречие не изменяется по родам, числам и падежам во всех тюркских языках. В отличие от относительных, качественные наречия, образованные от прилагательных, имеют основную, сравнительную, превосходную степени сравнения. Примечательно и то, что среди качественных наречий выделяется группа лексико-грамматических омонимов типа *яҡшы* ‘хорошо; хороший’, *буш* ‘пустой, даром, бесплатно’, *шәп* ‘замечательно; быстро; сильно; замечательный; быстрый; сильный’ и мн. др.

Живая речь носит коммуникативный и информационный характер. В ходе разговора или диалога наречия, отвечающие на вопросы *когда? где? как? куда? откуда? зачем? почему?*, выступают в роли ключевых слов в устной речи, и основное понятие, смысл беседы содержится в них. Как синтаксический элемент в данном говоре часто наречия следуют после глагола или стоят в конце предложения. Например, *Пәжей сәсәләр. Пәжей конопля була. Шуны сәсәләр, уралар, шунан суға салалар, теге йата бер ай.* ‘Сеют коноплю’. *Пәжей – это конопля. Её сеют, убирают, потом замачивают в водоеме, там она лежит месяц’.* Приведем еще один пример, где обстоятельство времени употребляется в конце предложения, как парцеллированная конструкция, выделяющая наиболее важную информацию в самостоятельное высказывании, тем самым придает смысловую выразительность и акцентирует на нем внимание: *Тирмән ҡоршалған булған, буғай, элек.* ‘Кажется, мельница была огорожена раньше’ и т.п.

Следует отметить, что в живой речи носителей караидельского говора наряду с литературными формами наречий наблюдаются диалектные, присущие разговорному языку, например: *Йамғыр теләү үткәргәнебез былды. Ике мәртәбә былды.* ‘Проводили вызывание дождя. Было два раза’. В данной реплике имеется наречие *(ике) мәртәбә* ‘дважды’ вместо литературной формы *(ике) тапҡыр.* Также употребляются специфические наречия *суй, сөй, шыр* ‘сплошь, полностью’. Например: *Тәне суй тимерәү* – лит. *Тәне тотош тимерәү* ‘тело сплошь в лишаях’; *шыр суҡыр* – лит. *тома һуҡыр* ‘совсем слепой’ и т.п.

В морфологическом плане наречия отличаются от других частей речи прежде всего словообразованием: они характеризуются такими специальными аффиксами, как *са / сә, лай / ләй, лата / ләтә* и т.п. Также наблюдаются словосложительные типы наречий, как парные наречия *тора-бара* ‘со временем’, сложные наречия, образованные по моделям словосочетаний *быйыл* ‘в этом году’, *ошо арала* ‘в ближайшее время’. Среди наречий выделяются также простые

(корневые), которые являются лексико-грамматическими онимами прилагательных. Например, *буш* ‘пустой; пусто; даром, бесплатно’, *якшы* ‘хороший; хорошо’. Исходя из сказанного в караидельском говоре встречаются простые (корневые), производные, сложные диалектные наречия:

1) простые (корневые) – *шәп* ‘быстро; отлично, сильно и т.п.’, *гел, гелән* ‘постоянно, все время’, *көоп* ‘много’, *юрамал* ‘нарочно’, *суй, сөй, шыр, дөм* ‘сплошь, полностью’, *озақ* ‘давно, долго’ и т.п. Например, *Анда балалар да +көов*эйе* ‘Там было много детей’; *Анда чүлмәк эшләгәннәр элек* ‘Там делали горшков раньше’; *Үзебез бала сакта йөрҙөк элек* ‘В детстве самостоятельно ходили раньше’; *Озақ йамғыр былмаған уақыт былды ул* ‘Долго не было дождя в то время’ и т.п.;

2) производные, образованные при помощи следующих аффиксов:

а) -са/-сә – *үзебезшсә* ‘по-нашему’, *башҡыортса* ‘по-башкирски’, *минемсә* ‘по-моему’, *әйтмәйсә* ‘без ведома’ и т.п. Например, *Абдуллино, татарса, башҡортшса шул Абдулла инде* ‘Абдуллино, по-татарски и по-башкирски так и будет Абдулла’;

б) -тай/-тәй, -дай/-дәй, -ҙай/-ҙәй, -лай/-ләй – *айыузай* ‘как медведь’, *услаптай* ‘здоровенный, несуразно большой; крупный’ и т.п.;

в) -н, -ын/-ен, -он/-өн – *иртән* ‘утром’, *язын* ‘весной’, *жәйен* ‘летом’ и т.п.;

г) -лата/-ләтә – *аҡсалата* ‘деньгами’, *күрәләтә* ‘зная’ и т.п.;

д) -лап/-ләп – *ныҡлап* ‘крепко; подробно’, *икәүләп* ‘вдвоем’ и т.п.;

3) сложные наречия, образованные словосложением, т.е. соединением двух или трех слов:

а) образованные парными наречиями – *арҡыс-торҡос* ‘беспорядочно, как попало’, *язлы-көзлө* ‘и весной, и осенью’, *сирәк-саяҡ* ‘редко’, *азмы-көпмө* ‘более или менее’ и т.п.;

б) образованные наречиями-повторами – *борон-борон, борон-бороннан, бороннан-бороннан* ‘давным-давно’, *тиз-тиз; шәп-шәп* ‘быстро-быстро’, *әкертен-әкертен* ‘медленно, не спеша’ и т.п.;

в) образованные составными наречиями – *бала сакта* ‘в детстве’, *бер нисә* ‘сколько-то; несколько’; *быйыл* ‘в этом году’, *барыбер* ‘все равно’ и т.п.

Таким образом, в говоре, как и в литературном языке, словообразование наречий осуществляется с помощью аффиксации, редупликации, словосложения, адвербиализации: а) конверсии, б) изоляции и лексикализации грамматических форм других частей речи. Здесь следует отметить, что наречием становятся многие другие части речи в результате частого употребления в функции обстоятельства и приглагольного определения. Также имена существительные в косвенных падежах переходят в наречие.

В образовании наречий принимают участие следующие части речи:

– существительные – ***атайларса*** *хәстәрләү* ‘**по-отцовски** заботиться’, ***Кис*** *аязатса, һис аязатмай.* Һынамыш. ‘Если **вечером** погода прояснится, то никогда (долго) не прояснится’. Примета;

– глаголы – ***ҡабаланып*** *йөрөү* ‘быть (ходить) **второпях**’;

– прилагательные – *ҡурҡҡанға* ***күш*** *күренә* ‘трус видит **в два раза больше**’;

– местоимения – ***анда*** *барыу* ‘**туда** ходить’; ***аннан*** *килеү* ‘**оттуда** приходить’;

– числительные – ***икәүләп*** *эшләү* ‘работать вдвоем’;

– звукоподражательные слова – ***сут-сут*** *сайрау* ‘фють-фють щебетать’, *тырт-пырт йөрөү* ‘шумно ходить’и т.п.

В формировании наречия как отдельной части речи синтаксис играет большую роль, так как любая часть речи может быть наречием перед глаголом, т.е. когда выражает признак,

образ, способ, форму, время, место и объем совершаемого действия. Например, ***кещерткән кебе*** *щаға* ‘жжет **как крапива**’; ***эт кебе*** *саба* ‘бежит **как собака’**, ***иркә*** *усә* ‘растет **избалованным**’ и т.п.

По лексико-грамматическому значению выделяют *обстоятельственные* и *определительные* наречия, которые имеют следующие классификации по семантическому принципу:

Обстоятельственные:

– наречие образа действия обозначает образ действия и отвечает на вопросы: *нисек*? ‘как?’, *ни рәүешле*? ‘каким образом?’. Например, *Ай йөрө* – **аман** йөрө. Әйтем. *досл.* ‘Месяц ходи, невредимый ходи’. Поговорка. *Гәүһәрне* ***мыскаллап*** *үлсәйләр.* Әйтем. *досл.* ‘Жемчуг взвешивается **золотником**’. Поговорка. ***Бушлай*** *ки(л)гән,* ***бушка*** *китер* Әйтем. ‘Легко нажито – легко прожито’. Поговорка;

– наречие меры и степени обозначает меру и степень чего-либо и отвечает на вопросы: *күпме*? *нисә*? ‘сколько?’, *нисәлә*? ‘во сколько?’, *ни тиклем?* ‘насколько?’ ‘в какой степени?’. Например, *Бер тырышлык* ***унлата*** *кайта.* Әйтем. *досл.*‘Старание вернется в десять раз’. Поговорка. *Мең сакрымлык юл* ***бер аҙымдан*** *башлана. досл.*‘Тысячеверстная дорога начинается **с одного шага**’. Поговорка. *Тәмне нәмә* ***күп*** *бу(л)май.* Әйтем. ‘Вкусного **много** не бывает’. Поговорка;

– наречие времени обозначает время совершения действия и отвечает на вопрос *кәсан*? ‘когда?’. Например, *Бөгөнгө эшеңне* ***иртәгәгә*** *калдырма.* Әйтем. *досл.* ‘Сегодняшнюю работу не оставляй **на завтра**’. Поговорка. *Кыш санаға рәхәт, жәй арбаға рәхәт.* Әйтем. *досл.* ‘Зимой хорошо на санях, летом – на телеге’. Поговорка. *Юлға сыксаң,* ***иртә*** *сык.* Мәкәл. ‘Кто встал пораньше, ушел подальше’. Пословица; ***Аннан соң*** *мәктәпкә күстем* ‘Потом (после этого) перевелась в школу’ и т.п.;

– наречие места обозначает место совершения действия и отвечает на вопросы *кайҙа?* ‘где?’ *кайҙан?* ‘откуда?’. Например, *Май щүлмәге* ***тышынан*** *билдәле.* Әйтем. ‘Горшок из-под масла заметен **снаружи’**. Поговорка. *Туным якшы тип,* ***түргә*** *узма.* Мәкәл. ‘Считя, что одел хорошую дубленку, не следует проходить **на почетное место**’. Пословица. *Менә-менә* ***шунда*** *үстем мин* ‘Вот-вот здесь я вырос’ и т.п.;

– наречие причины обозначает причину совершения действия и отвечает на вопрос *ни өсөн? ниңә? нилектән?* ‘почему?’ ‘зачем?’ *Тинтәк* ***тикка*** *кыскырыр.* Әйтем. ‘Глупец кричит попусту’. Поговорка. *Эт* ***үз башына*** *олой* Әйтем. *досл.* ‘Собака воет **на свою голову**’. Поговорка;

– наречие цели обозначает цель совершения действия и отвечает на вопрос *ниндәй максат менән*? ‘с какой целью?’. Например, ***Ашар өсөн*** *йәшәмә,* ***йәшәр өсөн*** *аша.* Әйтем. *досл.* ‘Не живи с целью кушать, кушай с целью жить’. Поговорка.

Определительные:

– качественное наречие выражает характеристику, оценку, признак действия и отвечает на вопрос *нисек*? ‘как’. Например, *Май айы* ***һалкын*** *булһа, иген уңа.* Һынамыш. *досл.* ‘Май **холодный –** год **плодородный**’. Примета;

– количественное наречие определяет меру или степень проявления действия или признака и отвечает на вопросы: *күпме? нисә?* ‘сколько’и т.п. Например, ***Икәүләп*** *барың.* ‘Идите **вдвоем**’. ***Тотош*** *алың* ‘берите **все**’ и т.п.;

– наречие способа и образа действия указывает на способ совершения действия и отвечает на вопросы: *нисек*? ‘как’, *ни рәүешле?* ‘каким образом’. Например, *Ай* ***салкан*** *тыуса, көн салкыная.* Һынамыш. ‘Если луна зародится **навзничь**, то днем похолодает’ Примета;

– наречие сравнения и уподобления выражает схожесть действий или признаков и отвечает на вопрос *нисек*? ‘как’. Например, ***бер аз*** *көтөң* ‘**немного** (чуть-чуть) ждите’ и т.п.

В составе наречий данного говора имеются заметные фонетические различия от литературных форм, т.е. в темпе быстрой разговорной речи наблюдаются явления ассимиляции, протезы, элизии, редукции, метатезы, лабиализации, вставки, перехода, выпадения фонем в различных позициях. Например, часто наблюдается выпадение сонорной согласной фонемы ***л***: *Шой* (лит. шу**л**ай) *көннәр буйы йөрөйләр ҙә, алтыҙа маллар үзләре ҡайта* ‘Домашний скот так целый день пасется и в шесть самостоятельно возвращаются’. *Шу* (лит. шу**л**) # *спесиәлне* # ‘так специально’ и т.п.

– выпадение звонкой фрикативной фонемы **г**: *тее* (лит. те**г**е) *искерәк нейләрне сүтеп / йомғаҡ йасап / килтереп бирәләр эйе // суғып-суғып пирә эйе* ‘те старые вещи распускали и приносили, сделав клубок. Она ткала для них’;

– выпадение инициальной глухой согласной фонемы **ш**: *алайтып* (лит. **ш**улайтып) *йөрөү килешмәс* ‘не прилично так ходит’, *унан соң* (лит. **Ш**унан һуң) *китте* ‘потом ушел’и т.п.;

– выпадение звонкой согласной фонемы ***ҙ*** в составе наречий, выраженных вопросительными местоимениями: *Сыуға бер ҡайа* (лит. ҡайҙа) *ҙа йөрөмәйбез // сыу өйҙә //* ‘За водой никуда не ходим, вода – дома’; *Ҡайан* (лит. ҡайҙан) *аласың?* ‘откуда взять’ и т.п.;

– переход ***ң > й*** – *Нейә* (лит. ни**ң**ә) *аның # специально # нийе бар ҙе инде //* [*станокмы?*] *станогы бар ҙе* ‘зачем у него был специальный станок // [станок?] станок был такцкий’; *әйе / нейә* (лит. ни**ң**ә) *алай ҙа әйтәләр* ‘да, почему ? и так говорят’ и т.п.;

– переход ***л > ҙ*** – *Күршеҙә* (лит. күршеҙә) *Тәнзилә апа суға торған эйе* ‘В соседнем доме тетя Танзиля ткала’; *Шуҙай* (лит. шу**л**ай) *йыуып / эш итәвез инде* ‘так моем и обрабатываем’ и т.п.;

– переход ***һ > ҫ > с*** – *Сигеҙне* (лит. *һигеҙҙе*) *бөткәннән соң* (лит. *һуң*) *ҙе инде* ‘после восьмого (класса) было’, *ҫиксәненсе* (лит. *һикһәненсе*) *йыллар булды* ‘это было в восьмидесятые годы’ и т.п.;

– аканье – *Алай* (лит. улай) *итмәң!* ‘так не делай!’. *Алай* (лит. шулай) *нейләрне сүтеп / йомғаҡ йасап / килтереп бирәләр ҙе* ‘Так распуская эти, сделав клубок, приносили’. *Анда* (лит. унда) *күле ҙә бар* ‘там есть и озеро’. *Анда* (лит. унда) *ҡуй* ‘поставь туда’ и т.п.;

– лабиализация – *Үзләре генә шонан* (лит. *шунан*) *төшөп китә соу* (лит. *һыу*) *буйына* ‘Потом самостоятельно спускаются на водопой’. *Көнө буйы шонда* (лит. *шунда*) *саңғыҙа шыуабыз* ‘Целый день там катаемся на лыжах’ и т.п.

Таким образом, наречия караидельского говора СЗДБЯ отличаются от литературного письменного языка исключительно фонетическим строением. Именно на основе перечисленной фонетической специфики речь данного ареала выделяется в системе говоров башкирского языка. Отсутствие фонемы гортанного спиранта h сближает этот говор с древнетюркским состоянием, а также такими кыпчакскими языками, как татарский, казахский, киргизский, кумыкский, крымчакский. Во время транскрибирования диалектных текстов также было выявлено, что словообразование и семантика наречий говора совпадают с литературной формой башкирского языка. Также постоянно можно наблюдать как литературные, так и диалектные наречия. Самыми продуктивными способами образования наречий можно считать способы аффиксации и адвербиализации [4–6].

Литература

1. Баишев Т.Г. Башкирские диалекты в их отношении к литературному языку. М. : Наука, 1955. 121 с.
2. Миржанова С.Ф. Северо-западный диалект башкирского языка. 2-е изд., стер. Уфа : Китап, 2006. 296 с.
3. Ишкильдина Л.К., Валиева М.Р. Программа для сбора диалектного материала по караидельскому говору северо-западного диалекта башкирского языка (фонетика, морфология). Уфа : ИИЯЛ УФИЦ РАН, 2023. 68 с.
4. Валиева М.Р. Морфологические особенности караидельского говора // Международная научная конференция «Актуальные проблемы диалектологии языков народов России, 2–3 июня 2022. Уфа, 2022. С. 85–89.
5. Грамматика современного башкирского литературного языка / отв. ред. А.А. Юлдашев. М. : Наука, 1981. 495 с.
6. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Морфология / отв. ред. Э.Р. Тенишев; Ин-т языкознания АН СССР. М. : Наука, 1988. 560 с.

М.В. Волкова, О.В. Нагель

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПОКАЗАТЕЛИ ЧАСТОТНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЯЗЫКЕ-ИСТОЧНИКЕ И ЯЗЫКЕ-РЕЦИПИЕНТЕ
THE FREQUENCY OF USING ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN THE ORIGINAL LANGUAGE AND THE RECIPIENT LANGUAGE

Аннотация. Приведен сравнительный анализ показателей частотности англицизмов, вошедших в «Орфографический словарь русского языка» в 2022 и 2020 гг. Цель исследования – показать динамику вхождения, а также степень освоенности и практическую эффективность англицизмов в системе русского языка. На основе данных Национального корпуса русского языка и Корпуса современного американского английского языка проводится параллельное изучение частотности англицизмов и обзор их коллокационной сочетаемости в языке-источнике и языке-реципиенте.

Abstract. In this work the indicators of frequency of the borrowings included in the Spelling Dictionary of the Russian language 2022 and 2020 and their different collocations are analyzed according to the data of the National Corpus of the Russian Language and the Contemporary Corpus of American English. The comparison of borrowings frequency data in the original language and the recipient language shows the dynamics of their development and the range of effective pragmatic using in the Russian language.

В ходе продолжающейся дискуссии о целесообразности использования многочисленной заимствованной лексики и стремления к «чистоте» русского языка тема адаптации англоязычных заимствований в системе русского языка становится особенно актуальной. Изучение частотности употребления англицизмов, наряду с обзором их коллокационной сочетаемости с другими словами, позволяет проследить динамику усвоения англицизмов и получить представление о процессе укоренения англицизмов в системе русского языка.

Цель данного исследования – показать интенсивность использования иностранных слов, вошедших в систему русского языка в качестве неологизмов согласно «Орфографическому словарю» (2020, 2022). В ходе исследования решалась задача выявления частотности и общего

характера употребления англоязычных заимствований на основе данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и Современного корпуса американского английского языка (COCA). В ходе изучения корпусных данных было сделано сравнительное сопоставление полученных показателей частотности употребления в языке-источнике и языке-реципиенте с целью выявления особенностей приспособления англицизмов в системе русского языка, степени их освоенности и эффективности в процессе практического применения.

Большинство англоязычных заимствований на первых этапах вхождения в языковую систему в качестве новых слов и дефиниций имеют низкий показатель частотности употребления по причине редкого или неэффективного использования. «Начальное употребление заимствований на 90% имеет низкочастотный и малопродуктивный характер употребления» [1. С. 151]. По мнению О.В. Нагель, «общая частотность заимствований на начальных этапах функционирования колеблется от 0 до 1 ipm, несмотря на хорошую узнаваемость» [1. С. 154]. Соизмеряя характер вхождения заимствованных слов в систему принимающего языка со степенью употребимости этих слов в языке-первоисточнике, можно увидеть общую тенденцию низкой частотности для большинства новых слов в ходе приспособления к условиям практической применимости. Например, англицизм *джетлаг* (англ. *jet* ‘самолет’ и *lag* ‘запаздывание’ – расстройство суточного биоритма человека, связанного с дальними перелетами или ночной работой [2]) не имеет данных частотности в НКРЯ по причине крайне незначительного употребления. В языке-оригинале слово *jetlag* имеет низкую частотность с показателем ipm 0,07 при количестве вхождений 69 [3]. Изучая ipm слова за период с 1990 по 2014 г., можно увидеть практически неизменяемый показатель частотности на уровне 0,02 с незначительным повышением в 2007–2009 гг. до 0,08. В последнее время этот показатель сохраняется на уровне 0,09, демонстрируя неинтенсивный характер употребления слова. Похожую тенденцию имеет англицизм *коворкинг* (англ. *co-working* ‘совместная работа’ [2]), демонстрирующий в НКРЯ низкую частотность с ipm 0,01 с числом вхождений 3 [4]. Интенсивность употребления оригинального слова *coworking* также невелика, исходя из данных Современного американского корпуса английского языка. Согласно данным корпуса, слово имеет 64 вхождения с ipm 0,06. Начиная с 2012 г. слово активно употребляется в основном в блоговых текстах, но наибольшую распространенность оно приобрело за период с 2015 по 2019 г., когда показатель ipm был равен 0,29 при количестве вхождений 35 [3]. Такие слова, как *кешбэк* (англ. *cash* – ‘наличные’, *back* – ‘назад’ [2]; слово хорошо узнаваемо, но не имеет данных по частотности в НКРЯ; и его английский вариант *cashback* с ipm 0,05 и числом вхождений 47); *блокчейн* (англ. *blockchain* ‘цепь из блоков’[2]) с числом вхождений 51 и ipm 0,14 [4] и его англоязычный оригинал *blockchain* (вхождений 372, ipm 0,37 [3]); *стендап* (англ. *stand-up comedy* – ‘юмор стоящего’ [2]), появившийся в русскоязычном речевом обороте в 2005 г. и имеющий, согласно НКРЯ, ipm 0,02 с числом вхождений 7 [4], а также его английский прототип *standup* с ipm 0,72 и числом вхождений 712 [3], или *кроссфит* (англ. CrossFit ‘брендированная система физической подготовки’ [2]), не имеющий частотных данных в НКРЯ, и его английский этимон *crossfit* с индексом ipm 0,73 и числом вхождений 739 [3], демонстрируют определенно низкую частотность по причине начального периода функционирования в языковых системах русского и английского языков.

Похожий вариант адаптации также имеет англицизм *лайфхак* (англ *life* – ‘жизнь’, *hack* – ‘взлом’ [2]) в значении ‘эффективный метод’, ‘упрощенный прием для достижения цели’ [2]. Несмотря на то, что новое слово получило признание Американского общества диалектов как эффективное и полезное слово, его частотность, согласно COCA, низкая и его ipm с 1990 по 2019 г. составляет 0,01 с числом вхождений 14 [3]. Однако на примере слова *лайфхак* можно

увидеть интересную особенность ряда заимствованных слов, которые, став новомодными и получив широкое распространение, приобретают относительно высокий показатель частотности употребления в первые несколько лет функционирования в новой языковой системе. Впоследствии популярность слов падает, и они становятся редкоупотребимыми. Несмотря на то, что число вхождений слова *лайфхак* невелико (11), согласно данным НКРЯ, а ipm слова равно 0,03, изучение частотности слова с нулевым сглаживанием показало, что, начиная с 2015 г., когда слово вошло в систему русского языка, его ipm стремительно повышался, составляя в 2016 г. – 0,26; в 2017 г. – 3,12; а в 2019 г. достигнув уровня 10,29 [4]. Данных по частотности за 2020–2022 гг. нет, и показатель ipm слова вернулся к нулевому уровню, что отражает падение популярности слова и как следствие, интенсивность его употребления.

Схожую тенденцию наблюдаем с популярным в недавнем прошлом словом *селфи* (от англ. *self* ‘сам’, ‘себя’ [2]), начало употребления которого отмечено в 2010 г. При количестве вхождений 22 *селфи* имеет ipm 0,06, однако исследование частотности слова по годам с нулевым сглаживанием дало иной результат. Начиная с 2013 г. частотность употребления слова неуклонно растет, достигая в 2014 г. значения ipm 1,81, а в 2016 г. – 6,53, после чего применимость слова резко снижается (в 2017 г. ipm 2,08; в 2018 г. – 2,17; а в 2019 г. ipm 1,28), достигая к 2021 г. уровня частотности 2012 г., где ipm равен 0 [4]. В отличие от своего синонимичного аналога в русском языке, английский вариант *selfie* имеет гораздо большее число вхождений – 865 языковых единиц, ipm слова равен 0,87. Однако исследование по годам подтвердило на основе данных об увеличении показателей частотности сначала с 2010 по 2014 г. до ipm 1,13 (с числом вхождений 140), а затем в период с 2015 по 2019 г. до ipm 5,86 (число вхождений 719) [3], схожую прагматическую адаптивность заимствований и их оригиналов, когда они входят в свои языковые системы в качестве новообразованных слов.

Данную тенденцию можно наблюдать в адаптационном процессе слова *краудсорсинг* (от англ. *crowd* ‘толпа’, *source* ‘источник’ [2]), по данным НКРЯ, имеет 81 вхождение и ipm 0,22. Начиная с 2010 г. его частотность стала существенно меняться, достигнув в 2011 г. показателей ipm 0,53; в 2012 г. – 4,49; в 2014 г. – 12,25, а в 2017 г. – 20,80 [4], что говорит о хорошей узнаваемости слова в данный период. В то же время последующее падение частотности слова с 2018 по 2022 г. до нулевого ipm доказывает слабое укоренение слова в языковой системе русского языка. Английский этимон заимствования *crowdsourcing* имеет, согласно COCA, число вхождений 412 и ipm 0,41. Судя по частотности употребления слова с момента его вхождения в языковую систему, его применимость была довольно низкой, постепенно увеличиваясь с 2005 по 2019 г. до ipm 0,42 с числом вхождений 52 [3]. Исходя из слабой динамики вхождения в языковую систему английского этимона *crowdsoursing*, можно предположить, что помимо некоторого единообразия в адаптивности новых слов на первых этапах функционирования имеют место также естественные различия в использовании новых слов в русском и английском языках. Как пишет Ю.М. Алюнина в своей диссертационной работе, «некоторые “модные” слова в русском языке не являются ведущими в английском» [5. С. 208].

Заимствование и его оригинал могут иметь разные степени освоенности. Такая ситуация обычно показывает низкие показатели частотности заимствования в противоположность большей освоенности и высокому уровню адаптации англоязычного оригинала. Некоторые хорошо адаптированные этимоны англоязычных заимствований, имеющие высокие индексы ipm в языке-оригинале и высокую интенсивность употребления, приходят в систему русского языка под влиянием технико-экономических процессов, часто с семантическим сдвигом. Как правило, частотность употребления таких заимствований остается стабильно низкой, без резких колебаний на протяжении длительного времени, а их применимость и развитие зависят от

жизнеспособности того процесса, который они представляют [6]. Например, образованный путем расширения семантического значения англицизм *майнинг* (от англ. *mining* ‘добыча полезных ископаемых’ [2]) появился в русском языке в начале 2000-х гг. в ходе развития информационных и бизнес-процессов по производству криптовалюты. Слово имеет низкую частотность (при количестве вхождений 53 ipm слова 0,14), но если рассматривать частоту употреблений по годам, то видно, что частотность периодически повышается, составляя в 2004 г. ipm 1,84; в 2010 г. – 2,39; а в 2017 г. ipm 8,32 [4], что, безусловно, отражает хорошую адаптивность слова и его относительно неплохую прагматическую освоенность. Слово *mining* хорошо освоено в языке-оригинале, поскольку имеет несколько значений и длительное время использования. Согласно данным COCA, индекс частотности слова составляет ipm 13,12 с числом вхождений 13 032. Пришедший на волне появления социальных сетей англицизм *твит* (от англ. *tweet* – ‘щебет’) со значением «короткое сообщение», «пост в социальной сети Твиттер» [2], начиная с 2010 г. активно осваивался, достигнув к 2014 г. показателя ipm 2,18; к 2016 г. – 4,08; к 2018 г. – 2,17. Однако с падением популярности Twitter и появлением более распространенных и трендовых социальных сетей, частотность употребления слова значительно снизилась и с 2019 по 2022 г. имело показатель ipm 0. Общая частотность слова «твит» на данный момент, согласно данным НКРЯ, ipm 0,05 с количеством вхождений 20 [4]. Английский этимон заимствования, напротив, в силу более широкого спектра употребления имеет ipm 8,60 с числом вхождений 8 544 [3]. Исходя из разнообразия коллокаций с этим словом, например *tweet about* ‘пост о’, *tweet this morning* ‘сообщение этим утром’, *tweet from the president* ‘послание от президента’, *said in a tweet* ‘сказано в сообщении’ и т.д. и высоких индексах частотности в последнее время (ipm в период 2010–2014 гг. составлял 9,28; в 2015–2019 гг. – 28,15) можно сделать выводы о высокой степени укоренения слова в английском языке.

Сравнительный анализ англоязычных заимствований и их английских первоисточников в ходе фильтрации по частотности и коллакационным связям показал, что, согласно корпусным данным, большинство английских этимонов обладают большой прагматической освоенностью и широким разнообразием и сочетаемостью в синтаксических конструкциях, тогда как у производных от них заимствованных слов в русском языке эта же сочетаемость и прагматическая эффективность более ограничены в силу недостаточной освоенности слова. Например, англицизм *фейк* (от англ. *fake* – ‘обман’, ‘подделка’ [2]), обладающий ipm 0,1 с числом вхождений 39, по данным НКРЯ, начинает использоваться с 2002 г. Употребление слова становится активным к 2012 г., достигая в 2013 г. ipm 1,41; в 2016 г. – 4,89; в 2018 г. 19,57 [4], что, несмотря на отсутствие вхождений в 2020–2022 гг., показывает хорошую узнаваемость слова. Однако согласно результатам корпусной сочетаемости в НКРЯ, со словом *фейк* найдено только пять коллокаций в 20 текстах: *это фейк* (6 совместных вхождений), *не фейк* (совместная частотность 6), *в фейках* (совместная частота 9), *фейк и* (10 общих вхождений), *фейк на* (совместная частота 5) [4]. В данном случае «сочетаемость ограничена только нейтральными словами, такими как предлоги, союз и частицы, что говорит о стилистически сниженной лексике» [6. С. 40], а следовательно, о низкой освоенности слова. Английское слово *fake*, согласно данным COCA, имеет большое количество вхождений (24 908) со стабильным уровнем ipm 25,08. Большое количество коллокационных сочетаний со словами, также имеющими высокий ipm, например *fake news* ‘дезинформация’ (совместная частота составляет 1 585 вхождений с ipm 4,98), *fake account* ‘фальшивый аккаунт’ (вхождений 256, ipm 3,86), *fake passport* ‘поддельный паспорт’ (совместная частота составляет 167 вхождений с ipm 6,69), *fake smile* ‘фальшивая улыбка’ (198 вхождений, ipm 4,35), *fake tweet* ‘фальсифицированное, ложное сообщение’ (15 вхождений, ipm 3,00), *with fake* ’с фальшивым’ (451 вхождение) *in fake* ‘в поддельном’

(совместная частота 142) [3], показывают хорошую распространенность слова и его высокий уровень освоенности. Сравнительный анализ заимствования *фейк* и его англоязычного этимона на основе коллокационной сочетаемости показал, что, несмотря на хорошую узнаваемость, заимствование *фейк* не является распространенным в системе русского языка, чтобы можно было говорить о его широкой освоенности. Поскольку коллокационная встречаемость слова достаточно низкая, его можно считать малопродуктивным в речи и находящемся на начальном этапе освоения.

К похожему выводу можно прийти после изучения коллокационных сочетаний англицизма *дедлайн* и его английского первоисточника *deadline* ‘крайняя черта’, этимологически относящегося ко времени Гражданской войны в США и изменившего свою семантику под воздействием адаптационных условий [2]. Английский этимон *deadline* с высокой частотностью вхождения (13 269) и ipm 13,36 имеет многочисленные коллакоционные связи, например *deadline for* ‘крайний срок для’ (2 099 совместных вхождений), *deadline in* ‘срок в’ совместная частота равна 173 вхождениям), *trade deadline* ‘отведенный срок’ (совместная частотность 577 вхождений, ipm 5,54), *application deadline* ‘крайний срок подачи заявления’ (совместных вхождений 297, ipm 5,01), *registration deadline* ‘крайний срок регистрации’ (совместная частотность 162 и ipm 2,01), *deadline set* ‘установленный срок’ (совместных вхождений 745, ipm 4,28) [3]. Согласно большой коллокационной сочетаемости, слово демонстрирует стабильную применяемость, в связи с чем можно считать его полностью укоренившимся в системе английского языка. Русский вариант слова (с числом вхождений 23 и ipm 0,06), чье освоение началось в середине 1990-х гг., вплоть до 2010 г. имел крайне низкие показатели частотности, но с 2017 г. частотность слова неуклонно росла, достигнув в 2017 г. ipm 3,12; в 2018 г. – 4,35; а в 2020 г. 5,27 [4]. Однако поиск коллокаций в имеющихся 21 тексте в НКРЯ результатов не дал, что позволяет сделать вывод, с одной стороны, о низкой употребимости англицизма *дедлайн*, с другой – о продолжающемся активном усвоении слова, согласно динамике частотности его применения.

Сравнительный анализ англицизмов и их этимонов, которые имеют широкое распространение и эффективный характер употребления в английском языке, выявил большую разницу в их коллокационных сочетаниях. В то же время, если сравнить англицизмы и их этимоны, сравнительно недавно вошедшие в языковые системы русского и английского языков, можно увидеть, что степень усвоения англицизмов, в отличие от новообразованных слов в английском языке, ниже и в частотном выражении их употребления, и в развития их коллокационного диапазона. Англицизм *смартфон* (*smart* ‘умный’, *phone* ‘телефон’ [2]), начало употребления которого относится к 2002 г., имеет в НКРЯ 488 вхождений и ipm 1,3. Исследуя частотность по годам, можно увидеть, что к 2008 г. слово достигло ipm 8,07; к 2013 г. – 15,17; в 2016 г. ipm был 26,12, а в 2019 г. – 72,04 [4], что говорит о широкой распространенности слова и хорошей динамике его усвоения. Исследование на наличие коллокационных сочетаний показало их достаточное разнообразие с большим количеством вхождений (56 коллокаций в 203 текстах) согласно данным НКРЯ. С наиболее высокой совместной частотой можно выделить такие сочетания, как *продажа смартфона* (совместная частота 10), *модель смартфона* (число вхождений 9), *новый смартфон* (совместная частотность 12), *экран смартфона* (число совместных вхождений 6). Несмотря на разнообразие коллокаций, большинство из них имеет невысокий уровень совместной частотности, что говорит об ограниченной встречаемости слов и малой продуктивности заимствованного слова. Английское слово *smartphone* с числом вхождений в COCA 6 630 и ipm 6,68 имеет такие коллокационные сочетания, как *on your smartphone* ‘в твоем смартфоне’ (совместная частота 137), *use a smartphone* ‘использовать смартфон’

(совместная частота 515 с ipm 2,61), *a modern smartphone* ‘современный смартфон’ (совместная частота 54 с ipm 3,11), *app on your smartphone* ‘приложение в твоем смартфоне’ (совместная частота 21) [3]. Согласно уровню коллокационной сочетаемости английского слова *smartphone*, можно сделать вывод о его частой встречаемости с другими словами и синтаксической эффективности. Таким образом, сравнительный анализ коллокационной сочетаемости англицизмов и их английских этимонов, которые относительно недавно появились в системе английского языка, показал меньшую степень освоенности англицизмов и их более низкую продуктивность.

Приведенные данные корпусного исследования, собранные на материале случайной выборки англоязычных заимствований из неологизмов, вошедших в Орфографический словарь в 2022 и 2020 гг., показали, что заимствованные слова демонстрируют довольно низкий показатель частотности в системе русского языка по сравнению с употреблением в языке-оригинале. Сравнительный анализ результатов корпусной коллокационной сочетаемости выявил меньшую прагматическую освоенность англицизмов и более низкий уровень их адаптивности в системе русского языка, нежели их английских первоисточников, независимо от степени усвоенности последних.

Литература

1. Нагель О.В. Словообразовательные механизмы в процессах восприятия, идентификации и использования языка : дис. … д-ра фил. наук. Томск, 2017. С. 149–154. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000582057 (дата обращения: 12.10.2023).

2. Викисловарь. URL: https://ru.m.wiktionary.org/wiki

3. The Corpus of Contemporary American English. URL: https://www.english-corpora.org/coca (дата обращения: 17.10.2023).

4. Национальный корпус русского языка. URL: https://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 21.10.2023).

5. Алюнина Ю.М. Семантико-прагматические функции англицизмов в русских и французских блогах о моде : дис. … канд. филол. наук. М., 2021. 379 с. URL: https://theses.hal.science/tel-03675260. (дата обращения 17.10.2023).

6. Влавацкая М.В. Механизмы сочетаемости слов в образовании экспрессивных коллокаций // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14, № 3. С. 34–44. URL: https://cyberleninka.ru/issn1818-7935. (дата обращения: 29.10.2023).

П.О. Гаврилин

Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томский государственный архитектурно-строительный университет

ИНОЯЗЫЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «БЕСПИЛОТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»
FOREIGN LANGUAGE TERMINOLOGY OF THE SUBJECT AREA “UNMANNED TECHNOLOGIES”

Аннотация. Представлены и описаны иноязычные термины сферы беспилотных технологий. Выполнен анализ этапов ассимиляции данных терминов в русском языке. Сделан вывод о состоянии

развития терминологии предметной области беспилотных технологий в современном русском языке.

Abstract. This paper presents and describes foreign terms in the field of unmanned technologies. An analysis of the stages of assimilation of these terms into the Russian language is carried out. A conclusion about the state of development of the unmanned technologies subject area in the modern Russian language is drawn.

Использование заимствований представляет собой один из наиболее распространенных методов расширения лексического состава языков в современном мире. Беспилотные технологии за последние годы оказали значительное влияние на множество сфер деятельности в России (оборона, разработка полезных ископаемых, транспорт, строительство и пр.), в связи с чем появилась потребность в значительном объеме заимствований для заполнения образовавшихся лакун.

Актуальность темы исследования заключается в том, что заимствования из иностранных языков, относящиеся к сфере беспилотных технологий, в значительной степени не отражены в терминологических словарях и требуют детального изучения с целью осуществления гармоничной профессиональной коммуникации.

Цель работы – обнаружение и описание заимствованной лексики в сфере беспилотных технологий. Материалом для исследования послужили терминологические единицы, отобранные методом сплошной выборки из текстов дискурса, связанного с беспилотными технологиями: научных статей, сайтов, учебных пособий и словарей.

Результатом качественного и количественного скачка в развитии и применении беспилотных технологий в различных сферах деятельности стало появление широкого пласта заимствованных терминов.

С целью качественного анализа необходимо дать определение основным понятиям, которые будут использоваться в данной статье. В первую очередь разберемся с понятием *термин*. В современной науке нет единого консенсуса относительно определения данного понятия. В работах В.М. Лейчика дается определение термина как лексической единицы определенного языка для специальных целей, обозначающей общее, конкретное или абстрактное понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности [1. С. 12]. По мнению С.В. Гринева-Гриневича, термин – номинативная специальная лексическая единица (слово или словосочетание) специального языка, принимаемая для точного наименования специальных понятий [2. С. 33]. Поскольку в данной статье подлежат рассмотрению исключительно иноязычные термины, за основу было принято определение, данное Л.П. Крысиным. По его мнению, заимствованным термином считается термин, который обладает всеми необходимыми и в то же время достаточными для этого признаками, такими как:

1) графемно-фонетическая передача иноязычного слова средствами заимствующего языка;

2) соотнесение его с определенными грамматическими классами и категориями;

3) семантическая самостоятельность слова;

4) регулярное употребление в определенной терминологической сфере [3. С. 50].

Прежде чем приступить к основной части исследования, необходимо также дать определение понятиям *профессиональный дискурс* и *беспилотные технологии*.

В настоящее время под беспилотными технологиями понимаются системы и устройства, способные выполнять задачи и функции без прямого участия человека, основанные на принципах и методах искусственного интеллекта и автоматизации. Под профессиональным дискурсом понимается особый аспект рассмотрения общения, ключевым признаком которого

является потребность клиента в решении практической или теоретической задачи, требующая специальной подготовки со стороны людей, профессионально занимающихся определенной деятельностью [4].

Поскольку исследуемый дискурс отличается новизной, для анализа было решено применить классификацию терминов с точки зрения этапов освоения иноязычного слова в языке-реципиенте. Л.П. Крысин выделяет пять таких этапов:

1) употребление слова в тексте в его исконной форме;

2) приспособление слова к системе заимствующего языка (транскрипция);

3) утрата сопроводительных сигналов и комментариев при сохранении жанровых особенностей;

4) утрата контекстуальных ограничений, формирование семантики;

5) регистрация иноязычного слова в толковом словаре [3. С. 37].

Теперь подробно рассмотрим каждый из этих этапов с приведенными примерами.

1. Первым, или начальным, этапом освоения иностранного слова является употребление слова в тексте в его исконной орфографической (фонетической) и грамматической форме без изменений.

Например, *BIM* ‘информационная модель здания’ (сокращенно англ. Building Information Model) широко используется в иноязычной графической форме: *к тому же, проекты, создаваемые с помощью BIM, гарантируют высокую скорость, точность и рентабельность строительства* [5].

Однако поскольку развитие терминологической системы беспилотных технологий характеризуется высокой скоростью, выделение терминов, находящихся на данном этапе заимствования, представляет некоторую трудность. Например, если еще несколько лет назад можно было легко обнаружить термин *LiDAR* [ˈlaɪdɑɪ] (сокращенно англ. *Light Detection And Ranging* ‘обнаружение и определение дальности с помощью света’) в специализированной русскоязычной литературе, то на момент написания статьи он уже прочно закрепился в кириллическом написании как *лидар*, что говорит о его переходе на следующий этап ассимиляции в русском языке.

2. Вторым этапом ассимиляции иноязычного слова считается приспособление слова к системе заимствующего языка (транслитерация или транскрипция). Транслитерация/транскрипция играют важную роль при использовании специальной терминологии, так как исключают различное произношение, а следовательно, делают коммуникативный акт более эффективным. Одним из примеров заимствования на данном этапе является уже упомянутый выше термин *лидар*. Быстрый переход данного термина из первого этапа во второй обусловлен, в первую очередь, сходством его формы и происхождения с другим укоренившимся в русском языке термином *радар* (англ. *radar* [ˈɹeɪ.dɑɹ] от *radio detection and ranging* ‘радиообнаружение и измерение дальности’), использование которого уже давно не ограничивается профессиональным дискурсом.

В апреле 2009 года они начали обследовать окрестности Караколя с борта самолета, используя специальный лазерный измерительный прибор LIDAR (Light Detection and Ranging), который работает так же, как радар, но в инфракрасном или ультрафиолетовом диапазонах [6].

Представитель одного из крупных операторов беспилотников объясняет, что эта работа производится лидаром – «высокоточным прибором, который несколькими лучами строит точную поверхность объекта» [7].

Рассмотрев данные примеры, видим, что, несмотря на изменение графической формы, в обоих случаях авторы считают необходимым пояснить значение термина, который, по их мнению, может быть незнакомым для читателя.

3. Термин переходит на третий этап освоения в принимающем языке, когда исчезают сопроводительные сигналы и комментарии (необходимые для уточнения значения неосвоенных иноязычных слов, находящихся на предыдущих этапах освоения) и слово перестает ощущаться непривычным для носителей языка. Так, термин *автоматический мониторинг*, обычный для операторов БПЛА и не требующий дополнительных разъяснений, при общении с людьми иной профессии был бы заменен на более нейтральное выражение *автоматическое наблюдение.*

Компания Optiplane… первая в России и СНГ применила дроны для регулярного автоматического мониторинга выработки карьеров на одном из крупнейших в России угольных месторождений [8].

4. Четвертый этап освоения иноязычных заимствований в языке подразумевает переход от его употребления в исключительно специализированном дискурсе к широкому употреблению в различных ситуациях вне зависимости от профессиональной принадлежности носителя языка. Иными словами, происходит утрата жанрово-стилистических, ситуативных и социальных ограничений. В качестве примера для данного этапа можно выделить термин *дрон*, восходящий к английскому *drone* [dɹəʊn] ‘трутень, самец в колонии пчел, муравьев или ос, не участвующий в работе, но способный к спариванию с матками’. Данный термин впервые был употреблен для обозначения беспилотных летательных аппаратов в 1936 г. в качестве дани уважения по отношению к созданной ранее британской беспилотной системе Queen Bee (англ. ‘пчелиная матка, королева’) [9]. В отличие от английского языка, где термин *drone* является многозначным, в русском языке у слова *дрон* отсутствуют сопутствующие значения, что позволило освоить его не только в специальном дискурсе, но и сначала в разговорной речи, а затем и в публицистике (в исследовании И.Г. Хухуни показано, что данный термин числится в тройке наиболее употребляемых терминов изучаемой области в Газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка [10. С. 11]).

Чемпионат мира по гонкам дронов World Drone Prix показал, что в мир приходят совершенно новые виды спорта, в которых мускулы не главное [11].

5. Последним этапом в освоении иноязычных заимствований, по мнению Л.П. Крысина, является регистрация иноязычных слов в толковом словаре. Регистрация терминов является необходимым шагом для систематизации и стандартизации использования специфической лексики. В связи с относительной новизной предметной области беспилотных технологий заимствованные термины данной сферы встречаются исключительно в специализированных словарях. Осуществляются попытки стандартизации терминологии, как, например, введенный в действие в 2016 г. и переизданный в 2018 г. национальный стандарт Российской Федерации «Системы беспилотные авиационные: термины и определения», в котором представлены основные термины, связанные с профессиональным дискурсом беспилотных технологий и в котором, кстати говоря, заимствованные термины не приводятся.

Таким образом, можно говорить о том, что использование иноязычной терминологии в области беспилотных технологий является неотъемлемой частью коммуникации и обмена знаниями в этой предметной области. Русскоязычная терминология предметной области «Беспилотные технологии» находится в настоящее время на этапе формирования и активно пополняется иноязычными заимствованиями, что позволяет говорить о необходимости дальнейших углубленных исследований в данном направлении.

Литература

1. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.
2. Гринев-Гриневич С.В. Введение в терминоведение. М. : Московский Лицей, 1993. 309 с.
3. Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: Исследование по современному русскому языку и социолингвистике. М. : Языки славянской культуры, 2004. 883 с.
4. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения // Вестник Волгоградского государственного университета. 2009. Сер. 2: Языкознание. С. 145–149.
5. Плыткевич И. Как строится небоскреб Лахта Центр [сайт]. URL: https://kak-eto-sdelano.livejournal.com/689527.html (дата обращения: 15.11.2023).
6. Голяндин А. Водопровод, сработанный инженерами майя, и не только... // Знание – сила. 2011. № 4. С. 103–111.
7. Москва получит высочайшее разрешение [сайт]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4565381 (дата обращения: 15.11.2023).
8. Первое внедрение «Drone as a service» на российских карьерах [сайт]. URL: https://dprom.online/unsolution/pervoe-vnedrenie-drone-as-a-service-na-rossijskih-karerah/ (дата обращения: 15.11.2023).
9. A Not-So-Short History of Unmanned Aerial Vehicles // Consortiq: [сайт]. URL: https://consortiq.com/uas-resources/short-history-unmanned-aerial-vehicles-uavs (дата обращения: 11.11.2023).
10. Хухуни И.Г. Формирование новой научно-технической терминосистемы (на материале беспилотных летательных аппаратов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мытищи, 2022. 24 с.
11. Открытия, которые уже начали менять мир [сайт]. URL: https://rg.ru/2017/02/13/otkrytiia-kotorye-uzhe-nachali-meniat-mir.html/ (дата обращения: 15.11.2023).

Научный руководитель: О.Г. Щитова, д-р филол. наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

С.Г. Дудецкая

Самарский государственный медицинский университет

ВСПОМОГАТЕЛЬНАЯ АНАЛОГИЯ ДЛЯ ГРАММАТИКИ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА AUXILIARY ANALOGY FOR ENGLISH GRAMMAR

Аннотация. Рассмотрены аналоговые модели, используемые при освоении грамматики английского языка. Предложена структурированная схема английских глаголов с учетом образного мышления и корреляцией на социум.

Abstract. Some items of auxiliary analogy used in the English language are dwelt on in the article. The structural scheme of English verbs is presented. Metaphoric method of thinking and society correlation are used in the study.

Изучая труды современных отечественных языковедов, таких как Е.С. Кубрякова, В.Ф. Новодранова и других, мы находим собственное подтверждение их научным идеям и открытиям.

Язык – великое богатство всего человечества. В настоящее время язык стал изучаться не только как уникальный объект, рассматриваемый в изоляции, но в значительной мере и как

средство доступа ко всем ментальным процессам, происходящим в голове человека и определяющим его собственное бытие и функционирование в обществе. Чтобы обеспечить себе нормальное существование, человек должен обладать определенной совокупностью сведений об окружающем его мире и обязательно об объектах, включенных в разные типы его повседневной деятельности, а также о способах обращения с ними. Люди пользуются языком, не испытывая при этом особых трудностей, более того, они не знают, как именно он организован и какие единицы выделяются в нем в ходе специального исследования. Очень важно дифференцировать знание о языке и знание о мире [1].

Язык, названный И. Гердером сосудом, «в котором отливаются, сохраняются и передаются идеи и представления народа», – это интеллектуальный продукт человечества. Известно, что порой новое зримо открывается в древних пластах культуры тогда, когда накопленный опыт и достижения всей науки в целом задают такой угол зрения, что позволяет исследователю увидеть то, что для людей прежних эпох было terra incognito. Например, дискуссия о лингвистических универсалиях и универсальной грамматике, начавшаяся в эпоху Средних веков, нашла новые повороты в многочисленных дискуссиях и публикациях в настоящее время. Г.Г. Гадамер, который считает, что «лучший способ отобразить крушение общества в кризисную эпоху – это наблюдать за изменениями его языка...». Но «крушение общества в кризисную эпоху» совсем не обязательно предполагает кризис языкового развития, а скорее наоборот, является движущей силой проявлений новых и новых потенций языка [2].

Подавляющая масса знаний приходит к человеку через ословленные знания, т.е. через язык. Добывание знаний происходит разными путями [1]. Обращаясь к отечественной психологии, Л.С. Выготский в своих работах рассматривает пути формирования понятий у детей. Все исследования эти объединены, как сказано, рамками единой проблемы обучения и развития. Их задачей было вскрытие сложных взаимоотношений между обучением и развитием на конкретных участках школьной работы – при обучении детей чтению и письму, грамматике, и т.д. Центральными явились вопросы о степени зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и о влиянии обучения на ход их развития, о временном соотношении между обучением и развитием, о сущности и значении зоны ближайшего развития и, наконец, вопрос о значении обучения тем или иным предметам с точки зрения анализа учения о формальной дисциплине [3]. Философы всегда подчеркивали, что рациональность и язык являются отличительными свойствами человеческого рода, атрибутивными признаками его культурного бытия. Л.С. Абросимова и М.А. Богданова [2, 4] посвятили свои исследования человеку в единстве его телесной и словесной природы. Тело привлекает наше внимание в разные периоды жизни. В период его созревания это внимание носит более физический характер, во время зрелости и «заката» добавляется и интеллектуальный интерес. Трудности в обучении у детей происходит, очевидно, в тех случаях, когда созревание физического начала негармонично по отношению к развитию интеллектуальных интересов.

Изучая грамматику английского языка с позиции когнитивной лингвистики, мы заметили четкую структурированную схему, которая могла бы быть применена к классификации английских глаголов. Сама Её Величество Грамматика – это не отдельно возникшая из ничего материя. Грамматика – это ментальный продукт людей, который создан для управления словами. Это – свод законов, который, подобно законам общества, является инструментом регулирования отношений в системе слов, а не людей. Когнитивная лингвистика ставит сложнейшую задачу – объяснение тех постоянных корреляций и связей, что обнаруживаются между структурами языка и структурами знания [1].

Придерживаясь того положения, что процессы обучения и развития представляют собой не два независимых процесса или один и тот же процесс, а также, что между развитием и обучением существуют сложные отношения [3], мы предлагаем одно из решений вопроса перцепции грамматических знаний с помощью метафоры. Многих удивляет грамматика английского языка своим разнообразием грамматических времён, наличием различных вспомогательных глаголов. В данной статье мы предлагаем классифицировать глаголы и рассмотреть их функционирование в языке, проводя корреляцию с законами в обществе, т.е. использовать вспомогательную аналогию в грамматике, применяя метафорические образы, которые просты и понятны.

В своей работе «Иметь или быть?» Эрих Фромм пишет, что без «географической карты» нашего природного и социального ландшафта, без структурированной и согласованной картины мира и того места, которое в нем занимает человек, любой из нас просто бы заблудился и был бы не в состоянии целенаправленно действовать, ибо не смог бы ориентироваться и не находил бы отправной точки для систематизации огромного количества впечатлений.

Глубочайшую потребность в ориентирах мы наблюдаем, прежде всего, в детях. В определенном возрасте дети стремятся на основе минимальных данных, которыми они располагают, создать свою систему координат [5].

Преподавание английского языка в школах начинается в начальных классах. Дети знакомятся с новым для них языком, встречаясь с труднопроизносимыми звуками и сложными грамматическими правилами. Перед преподавателем стоит нелёгкая задача объяснить материал понятно и доходчиво. Необходимо учитывать интеллектуальные и физические способности детей.

В современном человеческом обществе существует градация на классы. В сказках малышам объясняют, что есть короли, разбойники и простые персонажи. В английской грамматике глаголы можно также разделить на три группы, которые, как в современной жизни, отражают структуру общества.

К «королям» относятся to be/to have. Глаголы, которые функционируют по своим особым правилам, т.е. самостоятельно строят вопросительные и отрицательные формы, имеют отдельные формы при спряжении (am, is, are; have/has). Данные два глагола участвуют в образовании времен Continuous, Perfect, в образовании Passive Voice. Как функция королей в обществе, так и функции глаголов to be/to have среди всех остальных глаголов велика и значима.

Группу «отрицательных героев» представляют модальные глаголы с их сильной статикой. Эти глаголы сами по себе достаточно «строги» по значению: must (должен), may (можно), can (могу). С коррелятивной точки зрения у этих глаголов, как и у «отрицательных героев», нет будущего, т.е форм будущего времени. Однако в реальной жизни бывает, что как раз «короли» оказывают содействие «отрицательным героям». В английской грамматике глаголы be/ have to выполняют функцию эквивалентов модальных глаголов (be allowed to, be able to, have to).

Всем оставшимся глаголам для образования вопросительной и отрицательной формы необходимы вспомогательные глаголы. Сравнивая функцию вспомогательных глаголов, используя метафорические образы, мы можем предположить, что данные глаголы выполняют функцию «денег» в современном обществе. В каждой стране своя валюта: доллар, евро, рубль. Так, в каждом грамматическом времени свой вспомогательный глагол (do/does, did, will/shall и т.д.). Функция денег в обществе значима при решении многих вопросов, как функция вспомогательных глаголов неоспорима при построении вопросов и кратких ответов.

Приходящая к человеку извне информация подлежит не только её непосредственному восприятию, но и сложнейшей её обработке [1]. Проблема изучения иностранного языка всегда актуальна и считается непростой задачей. В наше время мы наблюдаем последствия процессов глобализации в языковой ситуации, несбывшуюся мечту человечества о едином языке «без слез и мучений», о билингвизме, об искусственных изменениях в языке, о социокультурных пространствах формирования новых слов, о словообразовании как духовном творчестве человека и др. [2]. Когда ребёнок начинает изучать иностранный язык, очень важно преподнести ему новые знания в доступной форме с учетом его возраста, физиологического и психологического статуса.

Письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования. Письменная речь, как показывает исследование, требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции. Это речь без голосовой, интонационной, экспрессивной, вообще без всей своей звучащей стороны. Это речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи – материального звука [3].

В данном случае некоторые корреляции из вспомогательной аналогии в грамматике способствуют абсорбции новых знаний. Подача грамматического материала английского языка с применением образных сравнений способствует её обработки, хранению и фиксации новых знаний. В начальной школе введение глагола to be обычно затруднено тем, что дети не понимают понятие «спряжение глаголов», т.е. изменение по лицам и числам. Далеко не все дети обладают глубоким абстрактным мышлением в силу различных причин. На родном русском языке ребёнку понятны такие изменения по окончаниям глагола, которые он может как услышать, так и увидеть на письме. Спряжение глагола to be вызывает трудности в понимании, так как изменяется корень глагола. Детям предстают новые короткие слова с непонятным значением и обязательным употреблением. Аналоговая грамматика могла бы помочь преодолеть такого рода трудности в понимании значения спряжения и употребления глагола to be в простых предложениях. Всем известная сказка «Новое платье короля» Ханса Кристиана Андерсена могла бы быть использована в объяснении спряжения глагола to be, где сам глагол в начальной форме мог бы быть «голым королём». Обучающиеся английскому языку дети могли бы «переодевать» «короля – to be», например, в три разные формы, т.е. одежду, которую можно примерить в различных ситуациях. Когда ребёнку станет понятно, что у «короля» может быть три «наряда» (am, is, are), то он постепенно самостоятельно научится грамотно использовать данные формы при отсутствии окончаний.

Вспомогательная аналогия в грамматике используется нами на начальном этапе обучения при объяснении необходимости использования подлежащего и сказуемого в простых предложениях с глаголом to be, например He is a student (Он студент). Как правило, русскоговорящие дети не используют глагол to be (He student) в подобных предложениях. С опорой на абстрактное мышление, прибегая к образной метафорической корреляции, мы создаем концепт «обязательности наличия» как факт бытия неоспоримых положений вещей: жизнь и смерть, мама и папа, начало и конец, зима и лето. Эти понятия, как правило, в жизни обязательны и упорядочены и уже давно стали привычными для детей в их жизненном опыте. Ребёнок осмысливает привычные понятия и придает им «новое, другое» значение уже в грамматике. В английском предложении обязательное присутствие подлежащего и сказуемого, как день и ночь в жизни, как мама и папа в полной семье и т.д. Нам представляется, что «вспомогательная аналогия в грамматике английского языка» с использованием образов, близких детям по их развитию «знаков бытия», помогло бы обучающимся при построении английского предложения и синтаксиса в целом.

Язык требует способности, свойственной исключительно человеку, – способности к символизации (т.е. осмысление при помощи знаков) и абстрагированию: человек способен вспоминать и называть не только то, что присутствует, что можно потрогать, но и то, что удалено во времени или в пространстве, то, что абстрактно или даже создано воображением [6]. Знака нет, с одной стороны, если нет систем знаков [7]. Знака нет, с другой стороны, если нет его интерпретатора, который дает объяснение знаку с помощью семиотического кода, используя определенную интерпретанту знака или создавая на основе кода новую.

В связи с этим уместно упомянуть о роли учителя, который «чувствует» проблемы перцепции учащегося в процессе обучения. Нам представляется, что именно он является интерпретатором для обучающегося ребёнка. Очевидно, что элементы вспомогательной аналогии в грамматике в обучающем процессе были бы весьма актуальны и продуктивны в деятельности преподавателя.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

2. Абросимова Л.С., Богданова М.А. Человек телесный и словесный. Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2011.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

4. Абросимова Л.С., Сагайдачная Е.Н. Эмоциональное обучение как фактор активизации познавательной деятельности // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике : материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике. 16–18 мая 2019 г. Н. Новгород : ДЕКОМ, 2019. С. 27–31.

5. Фромм Э. Иметь или быть? М. : АСТ, 2022. С. 210–211.

6. Ягелло М. Алиса в стране слов. Тем, кто хочет понять лингвистику: пер. с франц. URSS, 2003. 192 с.

7. Степанов Ю.С. Семиотика. М. : Наука, 1971.

А.В. Золотарёв, Н.И. Маругина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ФИГУРАТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЗВАНИЙ ЧАСТЕЙ ТЕЛА ДЛЯ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ
FIGURATIVE USAGE OF THE NAMES OF BODY PARTS FOR EMOTIONS' VERBALIZATION IN RUSSIAN AND ENGLISH

Аннотация. Рассмотрен вопрос фигуративного использования названий частей тела с целью вербализации эмоций в русском и английском языках. Представлена классификация фразеологических единиц с ключевыми лексемами названий частей тела, которые являются наиболее частотными в русском и английском языках. В ходе анализа выявлены способы перевода фразеологических единиц с ключевыми лексемами названий частей тела.

Abstract. The article offers a survey of the figurative usage of the names of body parts to verbalize emotions in Russian and English. The analysis of printed and electronic sources on idioms has been conducted. As a result, the most frequently used lexis, which contain the names of body parts and internal

organs, have been determined. As a result of the analysis, several methods of translating idioms containing the names of body parts, have been identified.

Жизнь любого человека, независимо от его состояния, наполнена эмоциями. Люди подвержены воздействию различных эмоций каждый день. Влияние на формирование эмоций оказывает как внутреннее состояние говорящего/слушающего, так и внешние факторы. Для выражения эмоций могут быть задействованы как вербальные, так и невербальные средства. Обращаясь к первой категории, нужно отметить, что в отдельный подраздел лексико-семантических лексем, выражающих эмоции и передающих их смысл, выделяются фразеологизмы, включающие в себя названия частей тела. Во многих языках мира используются устойчивые выражения, использующие названия частей тела и внутренних органов, которые помогают говорящему выразить свое эмоциональное состояние с помощью воздействия на аудиальный канал восприятия слушающего, тем самым вызывая в его подсознании устойчивые образы и ассоциации, связанные с эмоциями. Не являются исключением русский и английский языки, фразеологизмы которых послужат эмпирической базой для данного исследования.

Фразеологизм – устойчивое словосочетание, замена составляющих которого невозможна, так как в подобном случае будет утрачен его смысл. Фразеологизмы широко распространены как в русском, так и в английском языке. С лингвистической точки зрения, все фразеологизмы или фразеоглогические единицы можно разделить на три группы: сращения, сочетания и единства [1. С. 141]. Под сращениями подразумеваются устойчивые сочетания, которые нельзя дополнять и делить. В составе сращений наблюдаются архаизмы и историцизмы, которые больше нигде не употребляются (*Kilkenny cats* – заклятые враги; сращение включает название города, который вел ожесточенную борьбу с другим городом, был разорен и долгое время не существовал). Фразеологические единства включают в свой состав более современные лексемы, которые могут употребляться вне самих фразеологизмов (*to throw a spanner in one's works* – вставлять палки в колеса). Под сочетаниями имеются в виду такие выражения, которые могут быть дополнены уточняющими словами, допускают замену одной лексемы другой (*sworn enemies* – заклятые враги, *sworn friends* – заклятые, закадычные друзья) [2. С. 55]. Однако некоторые современные исследователи считают, что выделяются еще несколько подвидов фразеологизмов: фразеологические выражения, паремии и прецедентные тексты [3. С. 84; 4. С. 59].

При задействовании фразеологизмов в речи, говорящие и слушающие сталкиваются с широким спектром эмоций, от положительных до отрицательных. В психологии выделяются несколько систем классификации эмоций, так как не существует единого мнения о широком спектре эмоций человека. Так, например, существует отдельная классификация психолога А.Г. Маклакова, который в своих трудах разбивает эмоции на следующие типы: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх и стыд. Согласно трудам А.Г. Маклакова, эмоции стоит отделять от чувств, которые в свою очередь более длительны и носят предметный характер. Эмоции связаны с бессознательным, в то время как чувства располагаются глубоко в сознании. Чувства подразделяются на следующие категории: интеллектуальные, эстетические, морально-политические и нравственные [5. С. 2].

Американский психолог Кэррол Изард (Carroll Izard) приводит классификацию из 10 основных эмоций: гнев, презрение, отвращение, дистресс (горе-страдание), страх, вина, интерес, радость, стыд, удивление. Для того чтобы эмоция считалась основной, по мнению Кэррола, она должна обладать пятью признаками:

1. Наличие отчетливых и специфических нервных субстратов.
2. Задействование мимики при проявлении.

3. Влечение за собой переживаний.

4. Возникновение в результате эволюционно-биологических процессов.

5. Оказание организующего и мотивирующего влияния, ведущего к адаптации [6. С. 80].

В ходе анализа материала было принято решение разбить все фразеологизмы на составные категории в зависимости от названия части тела/органа, фигурирующего в самих устойчивых выражениях. Исследуемым материалом послужили фразеологизмы, представленные в печатных словарях, а также на англоязычных сайтах по изучению английского языка.

Категория 1 – «Сердце»: *to break one's heart* (разбить сердце), *to be all heart* (сама доброта), *hand on heart* (положив руку на сердце), *a heart of gold* (золотое сердце), *to bare one's heart* (излить душу), *eat one's heart out!* (завидуй молча), *from the bottom of one's heart* (от чистого сердца), *to touch one's heart* (растрогать), *to cry one's heart out* (выплакать все глаза); от всего/чистого сердца, в сердцах, сердце отошло, сердце замерло, сердце кровью обливается, сердце разрывается на части, скрепя сердце, сердце заходится, сердце закатилось.

Категория 2 – «Ноги и ступни»: *to have itchy feet* (не сидится на месте), *to keep someone on their toes* (не давать спуску, держать в напряжении), *to pull someone's leg* (подшучивать над кем-то), *to get cold feet* (струсить), *to drag your feet* (делать с неохотой); без задних ног, валиться с ног, путаться под ногами, ползать в ногах, встать не с той ноги.

Категория 3 – «Лицо и его части»: *to be tongue-tied* (потерять дар речи); *to have a cheek* (обнаглеть); *to cry one's eyes out* (рыдать навзрыд); *a sight for sore eyes* (услада для глаз); *music to one's ears* (услада для ушей), *to keep one's chin up* (не падать духом); язык на плече, злые языки, задрать нос, воротить нос, повесить нос, лица нет, перемениться в лице.

Исходя из данных, отмеченных в категориях выше, в языковой паре русский–английский выделяются как универсальные фразеологизмы, используемые в культурах данных языков (*to break one's heart* – разбить сердце), так и такие, понимание и передача которых на другой язык требуют экспликации. Помимо найденных фразеологизмов, содержащих смежные названия частей тела и внутренних органов в обоих языках, было обнаружено несколько безэквивалентных выражений. Например, в русском языке можно обнаружить следующие примеры: *мозга за мозгу зашла* (выражает усталость и неспособность думать быстро), *пудрить мозги* (обманывать наглым образом, вызывая недовольство), *капать на мозги* (раздражать). Примерами уникальных по сравнению с русским языком фразеологизмов в английском языке служат следующие: *to let one's hair down* (расслабляться), *to be pain in the neck* (причинять неудобство, вызывать негодование), *to give someone cold shoulder* (игнорировать, выражать неприязнь). Разумеется, вышеописанные фразеологизмы могут быть переведены на русский и английский языки, но для этого понадобится прибегнуть к применению переводческих трансформаций. Следовательно, прямых эквивалентов, аналогично содержащих названия частей тела, у данных выражений в сравниваемых языках нет.

На основании проведенного анализа фразеологизмов можно предположить, что в исследуемых языках содержится большое количество выражений, перекликающихся друг с другом по значению: лексема «сердце» в большинстве изученных фразеологизмов имеет негативную коннотацию (боль, страдание, ужас). Однако присутствуют и такие выражения, прямых аналогов которым найдено не было: лексема «мозг» в РЯ и лексема *neck* в АЯ. Помимо этого, можно сделать вывод, что классификационная система эмоций Маклакова не является достаточной, поскольку часть изученных фразеологизмов не подходит ни под один ее пункт, а может быть определена в категорию чувств и требует более детального рассмотрения с дальнейшим определением эмоций, выраженных этими фразеологизмами. Все проанализированные фразеологизмы относятся к категориям единств и сочетаний, согласно классификации Виноградова, сращений выявлено не было [7–12].

Литература

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // В.В. Виноградов Избранные труды: Лексикология и лексикография. М. : Наука, 1977.
2. Гранкина Л.А. Типы фразеологизмов с точки зрения семантической устойчивости (слитности) их компонентов на примере английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 5 (16). С. 54–56.
3. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. СПб. : Специальная литература, 1996.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.
5. Седых А.П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 6 (125). С. 108–115.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб., 2011.
7. Любенская С.И. Русско-английский фразеологический словарь. М. : Языки русской культуры, 1997. 1056 с.
8. URL: https://www.englishclub.com/vocabulary/idioms-body.php
9. URL: https://www.linguahouse.com/learning-english/general-english/idioms-with-parts-of-the-body
10. URL: https://7esl.com/body-idioms/
11. URL: https://english-at-home.com/idioms/body-idioms/
12. URL: https://burido.ru/426-frazeologizmy-pro-chasti-tela

Научный руководитель: Н.И. Маругина, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Д.А. Кокорина

Томский государственный педагогический университет,
Сибирский государственный медицинский университет

ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА СЕЛЬКУПОВ КАК ПРИМЕР АДАПТАЦИИ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ
GASTRONOMIC LINGUISTIC CULTURE OF THE SELKUPS AS AN EXAMPLE OF ADAPTATION TO THE ENVIRONMENT

Аннотация. Рассмотрена гастрономическая культура селькупов в лингвокультурологическом аспекте как элемент адаптации к суровым климатическим условиям и фрагмент картины мира.
Abstract. This work is devoted to the consideration of the gastronomic culture of the Selkups in the linguoculturological aspect as an element of adaptation to harsh climatic conditions and a fragment of the world view.

Питание является неотъемлемым компонентом жизнедеятельности организмов, поэтому пищевые привычки различных этнических групп связаны с особенностями окружающей среды и укоренившимися традициями, которые передаются из поколения в поколение, представляя собой важную часть культуры. По мнению Анны Вежбицкой, культурный анализ может получить важные новые идеи из лингвистики, в частности из лингвистической семантики. Актуальность семантики особенно очевидна в лексической сфере, поскольку существует

очень тесная связь между жизнью общества и лексикой языка, на котором оно говорит. Далее исследовательница приводит культурно специфичные примеры из области еды в польском (powidła, bigos), английском (marmalade), японском (sake) языках [1. P. 1–2].

Данное исследование направлено на изучение гастрономической культуры селькупов с учетом языковой и культурной составляющих; применен междисциплинарный подход.

Пищу упомянутой этнической группы можно рассматривать как особую часть их мировоззрения, которая объединяет природные ресурсы, экономику, социальные структуры и культурные символы. Включая в свой рацион местные продукты растительного и животного происхождения, люди получают необходимые белки, жиры, микроэлементы, витамины и биологически активные вещества для адаптации к холоду и другим неблагоприятным климатическим условиям. Исследования коренных жителей севера (гренландские эскимосы), практикующих традиционный образ жизни, который включает значительную долю мясных и рыбных продуктов (в основном полученных в результате охоты и рыбной ловли) в диете, демонстрируют более низкую заболеваемость ишемической болезнью сердца и полное отсутствие сахарного диабета по сравнению с группой эскимосов, живущих в Дании и не придерживающихся традиционного питания.

Рацион коренных народов Северо-Западной Сибири характеризуется значительной долей традиционных продуктов питания, что ясно отражено в названиях селькупских блюд. В соответствии с обычаями нарымских селькупов их пища включала в себя разнообразные продукты, такие как рыба и рыбопродукты, мясо и мясопродукты, водоплавающая птица, изделия из муки и теста (например, хлеб и пироги), а также дикорастущие растения. Несмотря на то, что рыбу добывали в течение всего года, виды рыб менялись в зависимости от сезона промысла. Подготовка блюд из свежей рыбы и мяса была сезонной и связана с календарем промышленной деятельности. Кроме того, существовали блюда с длительным сроком хранения, которые можно было употреблять вне сезона промысла. Реки и озера Туруханского района были богаты рыбой, поэтому уровень ее потребления – всем населением региона – был очень высок. По словам С.И. Ирикова, они ели свежую рыбу, зимой – строганину (тушку) – свежемороженую рыбу, расплющенную острым ножом.

Рыба была основным продуктом, хранившимся в резерве; у селькупов было много способов его приготовления. Самый простой способ – замораживание – использовался для хранения наибольших объемов рыбы, употреблявшейся в пищу зимой. Этот метод практиковался преимущественно в ноябре–декабре, в то время вынутая из воды рыба сразу замерзала. Зимой селькупы занимались также подледным ловом, что обеспечивало быструю заморозку. Среди способов приготовления блюд из свежей рыбы и мяса некоторые лексемы являются селькупскими, а некоторые – заимствованиями. К селькупским лексемам относится: вареная, копченая, жареная еда, мороженая еда (строганина). К заимствованиям у других народов относится фаршированная еда: *пя́рэмбэл кӧв* – тетерев жареный, *пя́рэмбэл пе́ӷӷэт мы̄д* – печень лося жареная, *кыге́л али тол му́жэрбэл ӷвэл* – рыба речная и (или) озёрная тушеная, *чине́ннай печа* – щука фаршированная.

По мнению П.В. Третьякова, селькупы осуществляли так называемое запекание, для чего жирные части омуля или муксуна, смешанные с небольшим количеством жира, варили в казанах до загустения, а полученную толщу запекали, складывали в оленьи пузыри или набивали в рыбью кожу, целиком снятую с тайменя. Как и многие народы Сибири, селькупы заготавливали на зиму вяленую рыбу – юколу. Зимой суп (*кени*) готовили из рыбной муки, иногда смешивая ее с рыбьим жиром. Селькупы никогда не солили рыбу, так как не было необходимости.

Рыбу хранили в земляных ямах, где она слегка окислялась и давала жителям «вполне приятную пищу» [2. С. 121–129].

По мнению Е.Д. Прокофьева, селькупы квасили рыбу в ямах с ягодами: рыбу укладывали слоями, посыпали ягодами (клюквой, брусникой, морошкой) и засыпали сверху землей. Запасы рыбной продукции – рыбной муки, рыбьего жира, юколы – также были одними из основных продуктов питания зимой. Приготовление рыбы методами вяления, сушения и маринования происходило летом, во время «большой рыбалки».

Особое место занимала ритуальная пища. К ритуальному напитку относилась водка. Шаманы селькупов могли употреблять водку перед сном. В дополнение к этому селькупы имели и другие виды ритуальной пищи. Одним из важных компонентов ритуальной пищи у селькупов являлось мясо оленя. Еще один интересный ингредиент ритуальной пищи селькупов – гриб мухомор, имеющий галлюциногенной эффект. Шаманы сушили мухоморы и использовали по мере надобности для погружения в транс. Мед также является важным компонентом ритуальной пищи селькупов. Он получается из пчелиных сот, которые селькупы содержали. Мед использовался как сладкое дополнение к другим блюдам или употреблялся отдельно на праздниках и ритуалах. В ритуальной пище селькупов также упоминаются вареные утки в качестве блюда на поминках. Ритуальная пища селькупов играет заметную роль в сохранении традиций и культуры этого уникального народа. Она является не только пищей, но и символом их связи с природой и духовными ценностями.

Пища селькупов подразделяется на три категории в зависимости от времени ее хранения. Первая категория – пища краткого хранения, предназначалась для употребления в день ее приготовления. Сюда входили сырая, вареная, жареная, запеченная рыба (мясо), а также рыба быстрого копчения и мучные изделия. Вторая категория – пища среднего срока хранения (до трех месяцев). Сюда входила рыба длительного копчения и слабосоленая рыба. Третья категория – пища, которую можно было сохранять в течение длительного времени. В нее входили сушеная, вяленая и соленая рыба, сушеные ягоды, а также черемуха, залитая рыбьим жиром.

Мясо домашнего и дикого северного оленя – не самое распространенное блюдо, но, тем не менее, гораздо более распространенное, чем у южной группы селькупов [3. С. 69–79]. Важно отметить, что его часто едят как ритуальное блюдо во время погребения. Хлеба (муки) потребляли гораздо меньше, чем все остальные народы Западной Сибири.

В результате приготовления и употребления погребальной еды участниками ритуала образовывались многочисленные «кухонные остатки». Доминирующими видами были налим, щука и карась. На втором месте по обилию потребляемого мяса оказались домашняя птица, кабан и водоплавающая птица. В пищу включалось небольшое количество млекопитающих, в основном мясо бе́лок и только в одном случае мясо северного оленя [4. С. 121–139].

Рассмотрим некоторые примеры названий блюд селькупов. Часто названия блюд представляют собой словосочетания, включающие название промыслового объекта (например, конкретной рыбы, птицы или животного) и название способа приготовления (обычно отглагольного происхождения): *ка́ндэбэл но́дык* – мороженая стерлядь, где первый компонент – причастие прошедшего времени от глагольной основы *ка́ндэ* – морозить, второй компонент – название рыбы; *ча́гэбэл пеӈе* – чебак вяленый, где первый компонент – причастие от глагольной основы *ча́гэ* – вялить, второй компонент – название рыбы; *но́дык по́тпэл кашко́льӯе* – стерлядь горячего копчения, букв. стерлядь горячий дым (творительно-совместный падеж); *пя́рэмбэл тод* – жареный карась; *кыбыжоша́гэтпэл ва́нӈэл тарп* – икра нельмы слабосоленая (первое слово составное – букв. мало в диминутивной форме + глагол от имени «соль» в форме причастия прошедшего времени); *ӄашко́льӈебэл ка́ндэбэл ӄвэл* – рыба холодного копчения.

В последнем сочетании два причастия прошедшего времени от именных основ *ӷашк* ‘дым’ и *ка́нд* ‘мороз’.

Пища разнообразная и по анализу рецептов включает следующие способы приготовления, выраженные глаголами, например *мушиқо* – вариться, кипеть, *парықо* – жарить, *кашко́лешпэгу* – коптить, *мужэргу́* – тушить, *пяре́шпэгу* – запекать.

На долю жиров должно приходится около 30% от суточной калорийности рациона. Полиненасыщенные жирные кислоты не синтезируются в организме и обязательно должны поступать с пищей. В селькупском языке имеется одна лексема для разных жиров и масел: *Ӱр* – жир, *квэлэл ӧр* – рыбий жир, *кыге́л ай тол ӷвэ́лэутэ ӧр* – рыбий жир из речной и озёрной рыбы.

Рыбий жир был и остается одним из самых востребованных продуктов питания в рационе селькупов. Он приготавливался всегда при большом количестве выловленной рыбы. Его легко получить, он может долго храниться. Используется в качестве отдельной еды с хлебом, для заправки супов, жарки рыбы, рыбьих котлет, мяса [5. С. 60]. Данное питание селькупов имеет несколько преимуществ: оно богато жирами, витаминами и белками, это позволяет поддерживать тепло и энергию в суровых климатических условиях. Источником энергии являются жиры, особенно животного происхождения. Жиры в рационе селькупов обеспечивают организм энергией и являются источником жирорастворимых витаминов. Они также необходимы для теплоизоляции в холодном климате, характерном для северных регионов. Селькупы потребляют рыбий жир, жир животных, а также растительное масло, например кедрового ореха.

Для роста и восстановления организма человека требуются белки́. Белок играет важную роль в питании селькупов, так как он не только обеспечивает организм энергией, но и служит строительным материалом для клеток и тканей. Селькупы получают белок из различных источников, включая рыбу, мясо диких животных и традиционные продукты, такие как рыбий жир и мясо оленя. Белок важен для роста, регенерации тканей и поддержания иммунной системы.

Для укрепления иммунной системы, а также для защиты организма от инфекций нужны витамины, которые организм получает из рыбы, мяса, ягод и т.д. Углеводы в рационе селькупов играют роль быстрого источника энергии, особенно во время физических нагрузок и морозов. Их можно получить из ягод, корней и традиционных продуктов. Углеводы помогают поддерживать активность и терморегуляцию организма.

Клетчатка является важной частью рациона селькупов, так как обеспечивает нормальную работу пищеварительной системы. Клетчатка содержится в растительной пище, такой как ягоды, коренья и травы. Она способствует улучшению перистальтики кишечника, снижает риск запоров и обеспечивает чувство сытости при отсутствии большого количества пищи [6. С. 86].

Можно отметить, что питание селькупов включает разнообразный спектр продуктов, с помощью них они получают все необходимые питательные вещества. К примеру, мясо и рыба богаты витамином В12, железом, а также белка́ми. Витаминами С и Е богаты ягоды, витамины группы В и витамин Д содержатся в грибах, также грибы богаты селеном и цинком.

В условиях северного климата, где холодная зима может длиться по полгода и температура воздуха часто составляет –50 °С, традиционные продукты селькупов, такие как рыба и мясо, хорошо сохраняются, это значит, что данные продукты являются надежным источником пищи в любое время года. Таким образом, селькупы выживают и приспосабливаются к суровым условиям окружающей среды [7. С. 5].

Итак, питание селькупов играет основную роль в их здоровье, а также в адаптации к суровым климатическим условиям. Питание селькупов богато жирами, белка́ми, а также витаминами, данные продукты поддерживают тепло и энергию в холодное время года. Развитие словарного запаса, несомненно, является ключевым показателем специфических особенностей культур, помогающим реконструировать исчезающие знания о культуре бесписьменных народов, к которым относятся селькупы.

Литература

1. Wierzbicka A. Understanding Cultures Through Their Key Words. New York ; Oxford : Oxford University Press, 1997. 317 p.
2. Степанова О.Б. Традиционная пища северных селькупов и формирование новой этничности // Вестник БГУ. 2020. № 3 (45). С. 121–129.
3. Андронов С.В., Лобанов А.А., Бичкаева Ф.А., Попов А.И., Фесюн А.Д., Мухина А.А., Рачин А.П., Кочкин Р.А., Лобанова Л.П., Богданова Е.Н., Шадуйко О.М., Никитин М.В. Традиционное питание и демография в Арктической зоне Западной Сибири // Вопросы питания. 2020. № 5. С. 69–79.
4. Пошехонова О.Е., Ражев Д.И., Слепченко С.М., Марченко Ж.В., Адаев В.Н. Пищевые стратегии северных селькупов в XVIII–XIX вв. // ВААЭ. 2019. № 4. С. 121–139.
5. Тучков А.Г., Коробейникова И.А. Кухня народов Нарымского Приобья. Кн. 1: Секреты селькупской еды. Томск ; Парабель, 2021. 98 с.
6. Егорова И.Э., Суслова А.И., Бахтаирова В.И. Основные разделы биохимии. Краткий курс. Ч. I : учеб. пособие для студ. Иркутск : ИГМУ, 2019. 138 с.
7. Andronov S., Lobanov A., Popov A., Luo Y., Shaduyko O., Fesyun A., Lobanova L., Bogdanova E., Kobel'kova I. Changing diets and traditional lifestyle of Siberian Arctic Indigenous Peoples and effects on health and well-being. Ambio, 2021.

А.С. Кузнецова, Ю.М. Алюнина

Российский университет дружбы народов

КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНА *THE QUEEN'S GAMBIT*: О ЧЕМ ГОВОРЯТ КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
CORPUS APPROACH TO *THE QUEEN'S GAMBIT*: WHAT CAN THE KEY WORDS SAY

Аннотация. Выявлены магистральные темы в романе У. Тевиса *The Queen's Gambit*. Для достижения поставленной цели использовались инструменты дальнего чтения (поиск ключевых и частотных слов с помощью *Sketch Engine*) и методы качественного анализа (кластеризация ключевых и частотных слов по лексико-семантическим группам). Данные кластеры соотносятся с основными темами, которые понимаются в романе.

Abstract. The aim of the study is to identify the main themes in the novel by W. Tevis *The Queen's Gambit*. In order to achieve this goal, we used distant reading tools (keyword and frequency word search using *Sketch Engine*) and qualitative analysis methods (clustering of keywords and frequency words into lexico-semantic groups). These clusters correlate with the main themes that are understood in the novel.

В настоящей статье на материале романа У. Тевиса *The Queen's Gambit* (1983) [1] предлагается описание корпусного подхода к выявлению магистральных тем в художественном

произведении посредством ключевых и частотных слов с помощью корпусного менеджера *Sketch Engine* [2] и его инструментов *Keyword* и *Word List*.

Целью данной работы является выявление и описание ключевых тем, поднимаемых в романе У. Тевиса *The Queen's Gambit* (1983). **Объектом** исследования послужили магистральные темы романа У. Тевиса. **Предметом** исследования стали ключевые и частотные слова, позволяющие выявить перечень магистральных тем. **Методология исследования** построена на сочетании количественного и качественного подходов. Количественный подход представлен инструментами дальнего чтения – от англ. *distant reading* [3. С. 71], а качественный – лексико-семантическим анализом и кластеризацией.

Анализ художественного текста может включать качественные и количественные методы.

Под качественным подходом понимается так называемое медленное или пристальное чтение – от англ. *close reading* [4. С. 32]. Для этого подхода характерно внимательное и тщательное изучение текста художественного произведения [5. С. 216]. Несмотря на его традиционность и привычность, медленное чтение имеет некоторые недостатки. Среди них можно назвать, во-первых, значительные временные затраты на качественный анализ художественного текста; во-вторых, ограниченность физических возможностей человека, которые могут быть направлены на обработку больших массивов текстов (например, снижение концентрации и фокуса внимания, возможность человека вручную обработать большие текстовые массивы и т.п.). Кроме того, гуманитарные науки нередко подвергаются критике, поскольку традиционная качественная методология не всегда способна обеспечить получение объективных результатов исследования. Отсутствие четких критериев анализа и количественных характеристик, например, затрудняет сопоставление текстов разных эпох, усложняет анализ серий произведений разных авторов, повышает влияние субъективного фактора на результаты исследования.

Количественный подход к анализу художественного текста предполагает в первую очередь исследование большого массива текстов, в чем и состоит главное отличие этого подхода от качественной методологии. Одним из видов количественного подхода является метод дальнего чтения – distant reading, который также называют отстраненным или отвлеченным чтением. Данный термин ввел итальянский социолог Ф. Моретти в одноименной книге *Distant reading* [3. С. 17]. Автор поднимает вопросы эффективности методологии современного литературоведения [3. С. 59], которая характеризуется прежде всего качественной методологией.

Появление инструментов дальнего чтения связано с необходимостью исследовать и обрабатывать большие объемы информации, а также с попыткой объективизировать результаты исследований. Сам Ф. Моретти утверждал: «Мы умеем читать тексты, теперь нужно научиться не читать их» [3. С. 276]. Иными словами, Ф. Моретти предлагает подход, позволяющий извлекать из произведения или нескольких произведений необходимую информацию и получать объективные, достоверные, верифицируемые результаты, не читая каждое слово. Расстояние, с которого исследователь анализирует художественное произведение, позволяет увидеть единицы значительно бóльшие или меньшие, чем текст. Так, инструменты дальнего чтения позволяют не только установить закономерности и тенденции в произведениях художественной литературы определённого периода или автора в целом, но и выявить определённые закономерности в художественных произведениях в частности.

Появление метода дальнего чтения открыло новые возможности количественному подходу в литературоведении. Основным объектом исследования стал не только и не столько текст произведения, а корпус, т.е. текстовый массив, собранный по определённым принципам,

обладающий разметкой, специализированной системой поиска и существующий в электронном виде [3. С. 8]. Преимущество работы с корпусом заключается в том, что он, с одной стороны, позволяет обрабатывать большие объемы информации, а с другой – под иным углом раскрывает содержание и структуру отдельно взятого художественного произведения.

К инструментам дальнего чтения относят среди прочего корпусные технологии (корпуса и корпусные менеджеры). Менеджером корпуса называется «программа, предназначенная для управления корпусами текстов: создания корпусов, их редактирования, аннотирования, осуществления поиска в них» [8. С. 12; 9. С. 63]. Корпусный менеджер дает возможность создать собственный корпус текстов и анализировать его с помощью встроенных инструментов.

Для достижения цели настоящего исследования мы выбрали корпусный менеджер *Sketch Engine.* Выбор именного этого корпусного менеджера объясняется двумя причинами. Во-первых, он обладает необходимым для данного исследования функционалом. Во-вторых, *Sketch Engine* выполняет лемматизацию, чего не делает, например, *AntConc*, но что требуется для получения объективных количественных данных и устранения шума в результатах корпусных запросов.

К функционалу, необходимому для данного исследования, относятся опции *Keyword* и *Word List*. Первая выявляет ключевые слова в корпусе, а вторая составляет ранжированный список лексических единиц на основании частоты их встречаемости в тексте.

В корпусной лингвистике ключевыми называются слова, которые «чаще встречаются в фокусном корпусе, чем в референтном» [9. С. 51]. Фокусный корпус – это корпус, на материале которого выполняется исследование [9. С. 68]. А референтный корпус – это тот, с которым сопоставляется фокусный корпус для выявления ключевых слов [9. С. 80]. Лексическая единица считается ключевой только в рамках данного сопоставления. В нашем случае – в рамках конкретного художественного произведения, а не творчества автора вообще. К ключевым словам относятся не только наиболее частотные лексические единицы, но и уникальные лексемы, которые встречаются исключительно в фокусном корпусе и не повторяются в референтном.

Чтобы установить и описать магистральные темы романа *The Queen's Gambit*, необходимо выявить в нем частотные и ключевые слова. В данной работе это было сделано с помощью корпусного менеджера *Sketch Engine*, в который был загружен текст романа и тем самым превращен в корпус. Объём исследовательского или фокусного корпуса составил 101 798 слов (20 815 токенов).

Процедура технического анализа романа включала два этапа.

На первом этапе с помощью опции *Word List* были выявлены частотные слова. Отметим, что для повышения объективности результатов исследования список частотных слов был ограничен – в него не вошли стоп-слова [10], лексические единицы, которые встречаются практически в каждом тексте, а следовательно, ничего не говорят о его содержании. К таким словам относятся, например, местоимения (англ. *I, me, we*; рус. *ты, он, вас*), союзы (англ. *and, but, with*; рус. *и, но, что*), предлоги (англ. *to, on, between*; рус. *к, в, за*). В зависимости от языка к стоп-словам могут относиться артикли (англ. *a, an, the*) и вспомогательные глаголы (англ. *will, shall, be*).

На втором этапе с помощью опции *Keyword* были выявлены ключевые лексические единицы в романе *The Queen's Gambit*. По умолчанию *Sketch Engine* на место референтного корпуса ставит *English Web 2021 (enTenTen21)*, объём которого 52 268 286 493 слова (61 585 997 113 токенов). В рамках данного исследования содержание референтного корпуса не имело принципиального значения, поэтому он не был заменён на какой-то другой.

По стандартным настройкам *Sketch Engine* формирует список из 1 000 частотных слов и 1 000 ключевых слов. Для качественного анализа эти списки были объединены.

Чтобы интерпретировать результаты на базе полученных списков, мы сгруппировали выявленные слова по кластерам на основании их лексико-семантического сходства и в дальнейшем выявили магистральные темы романа.

В результате анализа сформировались две макрогруппы.

1. Имена собственные:

● фамилии героев произведения: W*heatley* – 347 раз (фамилия приемных родителей *Beth Harmon*, главной героини), *Borgov* – 146 (советский шахматист, основной противник главной героини на международном турнире), *Deardorff* – 77 (директор приюта для девочек), *Shaibel* – 55 (сторож и уборщик в приюте для девочек, который научил Бэт играть в шахматы), *Beltik* – 75, *Fergussen* – 47, *Morthy* – 31, *Laev* – 23, *Ganz* – 50, *Luchenko* – 42, *Girev* – 14, *Sizemore* – 18, *Goldmann* – 12, *Petrosian* – 10, *Flento* – 9, *Chapkin* – 9, *Capablanca* – 9, *Levertov* – 8;

● имена героев произведения: *Jolene* – 207 раз (единственная подруга главной героини), *Beth* – 907 (диминутив к *Elizabeth*, имени главной героини), *Benny* – 219 (сначала соперник главной героини, а потом наставник, друг и любимый человек).

2. Имена нарицательные:

● шахматная терминология: *pawn* ‘пешка’ – 346, *chess* ‘шахматы’ – 254, *bishop* ‘слон’ – 200, *knight* ‘конь’ 199, *chessboard* ‘шахматная доска’ – 41, *grandmaster* ‘гроссмейстер’ – 30, *gambit* ‘гамбит’ – 25, *queen* ‘королева’ – 25, *queenside* ‘ферзевый фланг’ – 12 раз;

● названия психотропных веществ и медицинских препаратов: *pill* ‘таблетка’ – 99, *tranquilizer* ‘транквилизатор’ – 21, *Librium* ‘Либриум’ – 4, *sedative* ‘седативный препарат’ – 2.

Важно отметить, что на основании частотности употребления первое место занимает фамилия приемной матери Бэт Хармон – *Wheatley*, которая сыграла ключевую роль в жизни главной героини, поддержав ее на пути построения карьеры успешной шахматистки. Она не столько сформировала Бэт как личность, сколько дала ей возможность идти по самостоятельно выбранному пути.

Также в романе встречается большое количество фамилий, многие из которых иностранные. Это фамилии противников главной героини в шахматных турнирах. Заметим, что большинство фамилий принадлежит персонажам из СССР. Это связано с тем, что советские шахматисты были одними из самых сильных игроков, а следовательно, они становились противниками Бэт.

Заметим, что среди имен собственных можно выделить так называемый ближний круг Бэт – W*heatley, Jolene, Benny, Shaibel*, и круг ее соперников – *Borgov, Beltik, Fergussen, Morthy, Laev, Ganz, Luchenko, Girev, Sizemore, Goldmann, Petrosian, Flento, Chapkin, Capablanca, Levertov*. Количество противников главной героини значительно превышает число ее друзей, родственников и союзников.

Перейдем к именам нарицательным.

Важное место здесь занимают лексические единицы, связанные с шахматной тематикой. В списке ключевых слов находится глагол *to rock*, который встречается 163 раза и означает шахматный термин – рокироваться. Рокировка – это шахматный ход, который каждая из сторон может сделать в течение партии лишь один раз. Смыл рокировки заключается в том, что один ход может значительно изменить исход всей партии. Такой шахматный ход характерен для манеры игры Бэт Хармон.

Слово *tranquilizer* встретилось 21 раз (*транквилизатор*). Оно оказалось в списке частотных слов, поскольку является значимым для понимания сюжета произведения (см. пример 1).

(1) *"Tomorrow," Beth said. "Could you give me a* ***tranquilizer****?"*
"I have a ***sedative*** *..."*
"I don't want a ***sedative****," Beth said.*
"Can you give me a prescription for ***Librium****?"*

По сюжету романа главная героиня впервые начала употреблять психотропные вещества в приюте, где их давали детям, чтобы сделать их более послушными. Впоследствии, узнав о свойствах этих веществ, главная героиня будет принимать их накануне важных шахматных партий, чтобы сконцентрироваться и успокоиться. Мы приходим к теме обратной стороны успеха, того, какие средства могут за ним стоять.

Обратим внимание на некоторое количество русских слов, транслитерированных латиницей, которые попали в наш ранжированный список, созданный в *Sketch Engine* с помощью *Word List*. Например, слово *shakhmatni* ‘шахматный’ – 5. Это можно объяснить тем, что Бэт, понимая, что ее главный противник Боргов говорит на русском языке, стала посещать курсы русского языка еще до поездки в СССР, и, таким образом, она могла хорошо понимать русскую речь. По одному разу встретились лексемы *blinchiki* ‘блинчики’ (2) и *Pravda* ‘Правда’ (3) для описания быта и жизни Советского Союза (см. примеры 2 и 3).

(2) *Beth found one of the hotel restaurants – another carpeted gymnasium of a room–and managed enough Russian to order* ***blinchiki*** *and tea with blackberry jam.*

(3) *It was* ***Pravda****. She couldn't penetrate the boldface Cyrillic of the headlines, but when she flipped it over, the bottom of page one had her picture on it, playing Flento.*

Таким образом, в настоящей работе мы применили инструменты дальнего чтения: *Sketch Engine* и его функции *Word List* и *Keyword*, позволившие создать списки с ключевыми и частными словами с целью выявить магистральные темы романа *The Queen’s Gambit*.

Полученные списки слов были группированы на основании их лексико-семантического сходства. В ходе интерпретации количественных данных было обнаружено, что наиболее частотными в романе являются фамилии и имена персонажей, сыгравших ключевые роли в становлении личности главной героини Бэт Хармон и в развитии ее карьеры шахматистки. Также отдельно были выделены фамилии противников главной героини, которые в большинстве своем были из СССР. Это может свидетельствовать о том, что тема противостояния США и СССР является одной из магистральных для данного романа. Кроме того, важная роль отведена теме психотропных веществ, которые можно назвать некой обратной стороной медали жизни успешной шахматистки Бэт Хармон.

Литература

1. Tevis W. The Queen’s Gambit. Rosetta Books, 2014. 532 p.
2. Sketch Engine. URL: https://www.sketchengine.eu/ (дата обращения: 07.10.2023).
3. Моретти Ф. Дальнее чтение. М. : Издательство Института Гайдара, 2016.
4. Махов А.Е. «Пристальное чтение» перед лицом «больших данных»: проблема метода в современном англоязычном литературоведении // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7. Литературоведение. 2018. № 3. С. 11–32.

5. Щелокова И.Д., Сапух Т.В. Применение метода «Close reading» в интегрированном обучении английскому языку и литературе студентов вуза // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 4 (204). С. 200–235.

6. Копотев М. Введение в корпусную лингвистику : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. специальностей университитов. Praha : Animedia, 2014. С. 128.

7. Горина О.Г. Методика и математика ключевых слов // Открытое и дистанционное образование. 2017. Т. 2 (66). С. 44–51.

8. Glossary. Sketch Engine. URL: https://www.sketchengine.eu/guide/glossary/ (дата обращения: 07.10.2023).

9. Алюнина Ю.М. Где живут чудовища? Корпусный метод обнаружения англицизмов и их производных в русскоязычном Интернете // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. № 80. С. 5–29.

10. Stop words list. URL: https://countwordsfree.com/stopwords (дата обращения: 08.10.2023).

Научный руководитель: Ю.М. Алюнина, канд. филол. наук, ассистент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

Л.Т. Леушина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СТОЛИЧНЫЕ ФИЛОЛОГИ-КЛАССИКИ И ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
CAPITAL CLASSICAL PHILOLOGISTS AND TOMSK STATE UNIVERSITY

Аннотация. Рассматривается вклад санкт-петербургских и московских филологов-классиков в развитие классической филологии как образовательной и научной дисциплины в Томске. Это в первую очередь заведующий кафедрой классической филологии ЛГУ профессор Ю.В. Откупщиков, академик РАН Н.Н. Казанский, заслуженный преподаватель МГУ М.Н. Славятинская.

Abstract. The article talks about the contribution of St. Petersburg and Moscow classical philologists to the development of classical philology as an educational and scientific discipline in Tomsk. This is primarily the manager. Department of Classical Philology of Leningrad State University, Professor Yu.V. Otkupshchikov, Academician of the Russian Academy of Sciences N.N. Kazansky, Honored Teacher of Moscow State University M.N. Slavyatinskaya.

В своё время по инициативе Н.М. Ботвинник мы с С.Ф. Фоминых на основе архивных материалов подготовили статью «Санкт-Петербургские филологи-классики и Томский университет», в которой представили материалы по многолетнему сотрудничеству Ленинградского и Томского университетов [1]. Первая кафедра классической филологии (1917–1922 гг.) состояла в основном из выпускников питерских вузов. В эти годы здесь получила классическое образование Э.Ф. Молина, на этой кафедре работал Б.В. Казанский, дедушка академика Н.Н. Казанского. Важную роль в развитии томской классической филологии сыграл профессор Ю.В. Откупщиков, заведующий кафедрой классической филологии Ленинградского университета, выдающийся этимолог, на его работах мы изучали эту науку: аспирантура для томичей, выездные лекции-консультации, оппонирование кандидатских диссертаций. После ухода Ю.В. Откупщикова эстафету подхватил академик Н.Н. Казанский, он постоянный

участник конференции «Язык и культура», читает лекции для преподавателей и студентов, консультирует студентов-практикантов из ТГУ в ИЯ. Научная литература, издаваемая в институте, приходит в Томск благодаря стараниям Николая Николаевича.

Отдельно хочется сказать о том, что важным событием для всех филологов стало появление обширной монографии Н.Н. Казанского «Проблемы латинской лексикологии» [2]. В обстоятельном исследовании проводится системный анализ латинской лексики в сравнительно-историческом контексте: от праиндоевропейского языка до поздней латыни. На мой взгляд, книга очень полезна в первую очередь для преподавателей латинского языка, поэтому тираж 300 экз. явно недостаточен. В серии «Материалы к библиографии учёных» РАН в этом году вышло издание, посвящённое академику Н.Н. Казанскому [3]. Николай Николаевич всегда принимает активное участие в ежегодных встречах филологов-классиков, душой которых является М.Н. Славятинская, руководит Объединением региональных центров греко-латинской лингвокультурологии, проводит мастер-классы по чтению латинских авторов. Заслуженный преподаватель МГУ М.Н. Славятинская в докладе на XXXII Международной конференции «Язык и культура» в ТГУ говорила о единении филологов-классиков, свой доклад [4] она посвятила выдающемуся филологу-эллинисту А.А. Белецкому (Киевский государственный университет), важной роли, которую сыграл этот ученый в развитии отечественной филологической науки. Заметим, что у Андрея Александровича были давние связи с Томском: во время Великой Отечественной войны он преподавал в ТГУ древнегреческий язык, латынь и античную литературу. А.А. Белецкий в течение 12 лет был председателем секции классической филологии Всесоюзного научно-методического совета по высшему филологическому образованию. Заседания секции с приглашением авторов учебников проходили в разных городах страны. 29 лет назад секцию возглавила М.Н. Славятинская, профессор МГУ, потомственный филолог, автор лучшего, на мой взгляд, на сегодняшний день учебника древнегреческого языка для классиков. Марина Николаевна стала приглашать на секцию в МГУ всех желающих преподавателей латинского и греческого языка из провинциальных вузов. Таким образом возникла Ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция «Греко-латинская лингвокультурология», в рамках которой, также по инициативе М.Н. Славятинской проходят мастер-классы по комментированному чтению латинских авторов, чтениями руководят ведущие классики Санкт-Петербурга и Москвы. В текущем году на конференции (4–6 февраля) состоялись 35 докладов и чтение Тибулла, по масштабам она уже выходит на уровень конгресса. В предыдущие годы были прочитаны Тит Ливий, Цезарь, Цицерон, Вергилий, Гораций, Овидий, Квинтилиан. По сути дела преподаватели, не имеющие специального классического образования, проходят повышение квалификации. На протяжении десятилетий в нашей стране действительно существует единение филологов-классиков благодаря неустанному труду, благодаря усилиям профессора Славятинской, за что мы все ей безмерно благодарны. По материалам конференции «Греко-латинская лингвокультурология» издаётся сборник [5], составителем которого является Марина Николаевна, главным редактором профессор А.И. Солопов, заведующий кафедрой классической филологии. Марина Николаевна наряду с научными работами, посвящёнными греческому языку, подготовила и издала целый ряд учебников и учебных пособий [6], важных в первую очередь для подготовки филологов-классиков. В этом году вышла книга «Горизонты» – сборник предметно-проблемных указателей и оглавлений в научных трудах отечественных филологов», которая «поможет студентам осознать необъятность той науки, которая получила название “филология”» [7].

Вытеснение древних языков сегодня произошло в основном в провинциальных вузах, в столичных сохраняются кафедры классической филологии, но при небольшом наборе студентов.

Дефицит квалифицированных античников в провинциальных вузах имеет место в нашем образовании уже многие годы. Лишь в некоторых университетах работают выпускники в основном Ленинградского университета: Пермь, Воронеж, Саратов, Иваново, Самара, Калининград и немногих других. Дефицит можно преодолеть за счёт самих провинциальных вузов, как это было, например, в Томске начиная с 1960-х гг. [8]. Министерские учебные планы предполагают возможность вариативности на местах: необходимо, чтобы руководство факультетов понимало важность классических языков не только для филологов, но и для всех направлений гуманитарных наук, для медицинских учебных заведений также нужны образованные латинисты.

Отрадным является тот факт, что древние языки занимают достойное место в духовном образовании. В возрождённой Томской духовной семинарии в достаточном объёме стабильно преподаются древнегреческий и латинский языки, и выпускники семинарии вполне могут заниматься преподавательской деятельностью.

Литература

1. Леушина Л.Т., Фоминых С.Ф. Санкт-Петербургские филологи-классики и Томский государственный университет // Philologia classica. 2007. Вып. 7. С. 223–237.
2. Казанский Н.Н. Проблемы латинской лексикологии. СПб. : Наука, 2022. 407 с.
3. Николай Николаевич Казанский // Материалы к библиографии учёных: литература и язык. СПб. : Наука, 2023. Вып. 39. 127 с.
4. Славятинская М.Н. О единении филологов-эллинистов // Язык и культура : сб. ст. XXXII Междунар. науч. конф. Томск : Изд-во ТГУ, 2022. С. 107–110.
5. Ориентиры // Сборник материалов научно-практической конференции «Греко-латинская лингвокультурология». М. : ДПК ПРЕСС, 2022.
6. Славятинская М.Н. Учебник древнегреческого языка. 3-е изд. испр. и доп. М. : Флинта, 2022. 732 с.
7. Горизонты : сб. предметно-проблемных указателей и оглавлений. М. : ДПК ПРЕСС, 2023. 400 с.
8. Леушина Л.Т. Томская классическая филология в 50–70-х гг. 20 века // Язык и культура : сб. ст. XXXII Междунар. науч. конф. Томск : Изд-во ТГУ, 2022. С. 61–64.

Н.И. Маругина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ТЕОРИЯ «КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ» В ПРОЦЕССАХ КОНСТРУИРОВАНИЯ ДИСКУРСА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА
THEORY OF CULTURAL STUDIES IN THE SOVIET CHILDREN'S AND YOUNG ADULTS' PRINT MEDIA DISCOURSE CONSTRUCTION

Аннотация. Рассматриваются вопросы о значимости теории культурных исследований в процессах конструирования дискурса детско-юношеских печатных СМИ советского периода. Применение теории культурных исследований позволяет изучить идеологические установки дискурса детских и юношеских печатных СМИ, интерпретировать культурнозначимую информацию, заложенную в основу понимания массовой культуры рассматриваемого исторического периода. Массовая культура,

которую провозглашают СМИ для детей и юношества, в советский период формирует определенные стереотипы мышления и коммуникативного поведения.
Abstract. The article puts insight into the role of the theory of cultural studies in the Soviet children's and young adults' print media discourse construction. The theory of cultural studies allows us to study ideological foundations of children's and young adults' print media discourse, to understand and interpret significant cultural information that forms the basis for the mass culture of a certain historical period. The mass culture proclaimed by the print media for children and youth in the Soviet period manifests specific cognitive stereotypes and communicative patterns.

Выделение феномена культуры в качестве самостоятельного объекта лингвистического исследования вызывает оживленную дискуссию относительно природы этого явления и его роли в дискурсообразующем процессе. Критерий культуры является одним из основополагающих в концепциях современного информационного общества, однако следует признать, что данный критерий сложнее всего поддается измерению и анализу в пространстве любого дискурса. Масштабное распространение печатных СМИ, связанное с демократизацией общества, стимулирует познание культуры через язык, через речевую практику. Разносторонние исследования печатных СМИ привели к заметному смещению традиционных подходов к рассмотрению понятия «культура» и формированию целой системы «культурных исследований».

Традиционно началом «культурных исследований» считаются 1960-е гг., когда появились первые работы британских исследователей Ричарда Хогарта *Uses of Literacy Culture* «Выгоды образованности» (1958) и Раймонда Уильямса *Society 1780-1950*, *The Long Revolution* «Общество 1780–1950, Длительная революция» (1961). Ричард Хогарт в работе *Uses of Literacy Culture* «Выгоды образованности» описывает длительную историю культуры рабочего класса, делает литературно-критический и социологический обзор средств массовой коммуникации, современных форм и достоинств популярной культуры. Опираясь на собственный опыт, Хогарт указывает на отличительную особенность культуры рабочего класса – общность народа, – основную ценность данного общественного класса, которая репрезентируется через образ жизни, поведение, одежду и места жительства представителей данного класса. «Британские культурные исследования», однако, соотносятся не с культурологией, а с теорией языка. Язык выступает основным орудием познания культуры, имея в своем арсенале основные концепты, моделирующие процессы понимания и осмысления различных культур.

Культура, которую провозглашают СМИ на разных этапах своего становления и развития, отражается в информационных потоках через знаки, символы и смыслы в количественных и качественных показателях. Одной из важных сентенций Р. Уильямса можно считать его заявление о том, что культура представляет собой сложный комплекс структурированных семантических элементов, «культура по своей природе информативна, прозрачность и естественность значений зафиксированы в нашем социальном опыте» [1. С. 59].

Проблематика дискурсивных исследований постоянно расширяется. В эпоху широкой экспансии дискурсивных исследований показательными являются труды Дж. Келли (теория когнитивных конструктов), труды французской школы «Анналов» (исследование менталитета), труды Ж. Деррида, П. Брудье, Ж. Делеза, М. Мерло-Понти, исследующих феномен медийности. Все большую актуальность приобретают вопросы конструкции в современных СМИ политических платформ, идеологии, проблем социальной идентичности, гендера. Исследователи справедливо замечают, что в современном обществе уровень манипулирования социумом при помощи СМИ очень высок. Опыт использования медиа в манипулятивных целях пытаются обсуждать П. Брудье, Н. Хомский, Д. Боллинджер, Г. Лассуэл, У. Вайнрах, а также представители Франкфуртской школы изучения массмедиа Т. Адорно и Ю. Хабермас.

Обращение к анализу дискурса детских и детско-юношеских печатных СМИ в рамках культурных исследований означает развитие материи дискурсивных процессов социализации детской аудитории. Однако существует другое объяснение усиленного влияния дискурс-анализа в рамках культурных исследований: данное влияние напрямую связано с изучением идеологии и власти. Другая причина растущего интереса к концептам и категориям дискурс-анализа связана с интерпретацией понятия идеологии, предложенного Альтюссером, и трансформации данной идеологии в оперативные когнитивно-дискурсивные структуры.

На современном этапе дискурсивные исследования вышли за рамки узкого понимания, используемого З. Харрисом, для которого дискурс представлял собой цепочку слов и предложений. Дискурс-анализ также не является анализом ментальных моделей, используемых Т. ван Дейком в 1980-е гг. Дискурс в современном понимании представляет интегрированную, иерархически упорядоченную систему знаний, включающую помимо текста и ряд экстралингвистических параметров. Исследование любого институционального дискурса, в том числе и детского, зиждется на дискурсивной интерпретации текстов с учетом конкретных исторических, идеологических, культурных, социологических, психологических условий, влияющих на его формирование и развитие. Вопросы организации дискурсивного пространства СМИ, культуры, социального взаимодействия, психологии и развития личности являются первостепенными. Поэтому данное исследование направлено на комплексное изучение дискурсивно-коммуникативного пространства детской массовой культуры в России.

Детская печатная периодика в России начала свое становление и развитие в 1920-х гг. Детские и детско-юношеские журналы являются продуктом специализированной деятельности СМИ: их, как правило, относят не к массовой коммуникации, направленной на массовое сознание, а к специальной коммуникации, обслуживающей уровень деятельности сознания и культуры [2. С. 11]. Конструирование дискурса детских СМИ направлено на формирование массовой детской культуры. А.В. Костина, А.Р. Кожаринова отмечают, что «массовая культура в современном обществе выполняет ряд доминирующих и константных функций. Она функционирует как адаптационная система, как механизм социализации, социальной регуляции, гармонизации, ценностной ориентации» [3. С. 12].

Дети очень быстро адаптируются к дискурсу СМИ с его гедонистическими и рекреационными принципами. Они способны усваивать сложное знание, реагировать на культурно значимые события и установки. При помощи дискурса СМИ происходит установление контакта ребенка с миром, с тем социальным пространством, в котором он чувствует себя комфортно. Дискурс детских СМИ способствует самоидентификации личности ребенка, его духовному и личностному росту. Дети вовлекаются в массовую культуру, в определенную среду, проявляя высокую активность и ориентируясь на определенную деятельность. Принципиально важно здесь указать основные черты массовой культуры: «…ее простота, тривиальность, опора на общеизвестное, смысловая и эстетическая вторичность, апелляция к обыденному опыту, маскоподобный характер персонажей, обращение к архетипическим образам и представлениям, особая эстетическая система, отрицающая категории прекрасного и возвышенного, но опирающаяся на категории сверхъестественного, ужасного, трогательного, безобразного <…> ее настроенность на самовоспроизводство, цитирование, сериальность, вариативность, самотождественность, где социально значимая информация бесконечно репродуцируется в сходных между собой вариантах, настойчиво доводя до сознания потребителей те принципы, на которых основывается данное сообщество» [3. С. 15].

При помощи детских печатных СМИ формируется единое информационно-символическое пространство, направленное на массовую социализацию детской аудитории. Детская

аудитория в дискурсивном пространстве журнала – это совокупность «персонализированных и деперсонализированных индивидов, объединенных общностью потребляемой информации (развлекательной, художественно-эстетической, культурно-просветительской, политической), социальной и трудовой активностью, а также единством картины мира и системы ценностей» [3. С. 15].

Дискурс детско-юношеских СМИ включает мощную идеологическую составляющую, которая создается преднамеренно и репрезентирует в дискурсе работу государства на различных уровнях, включая образовательный, воспитательный, просветительский. Дискурсивное пространство детских СМИ конструируется при помощи публицистических, исторических и художественных текстов, закрепляя спектр аксиологических задач, направленных на пропаганду и стереотипизацию мышления подрастающего поколения. «Художественный вымысел представляет нам разнообразные возможности для разговора о социальной жизни, и поэтому может показаться, будто границы между фактом и вымыслом стираются» [4. С. 143].

Дискурс детско-юношеских СМИ является управляемым и контролируемым. Процесс управления дискурсом СМИ включает адаптацию специализированного знания, установления рекреационных моделей, трансляцию определенных стереотипов поведения, которые обеспечиваются идеологическими принципами общества. К примеру, в советское время детская аудитория получала доступ к дискурсу печатных СМИ, это был единственный способ приобщить детей и юношей к советской массовой культуре. Широкое распространение печатных СМИ для детей создали прочный механизм для социализации детей и трансляции массовых культурных ценностей.

Советская массовая культура была способна объединить людей различных социальных слоев, культурных и политических взглядов, масштабировать универсальные ценности и нивелировать особенные и уникальные качества индивида. Политические убеждения формировали детскую картину мира и сводились к повсеместному использованию клишированных фраз и лозунгов. Советская массовая культура создавала образ идеального человека, воспитанного на принципах и идеалах коммунистического общества – общества будущего. Траектория оптимистичного будущего является сквозной дискурсообразующей темой и создает определенный эмоциональный настрой в обществе. Как справедливо отмечает Г. Лебон, «идеи не могут оказывать влияния на поведение человека, пока они не переведены на язык эмоций» (цит. по: [5. С. 14]).

Целью конструирования дискурса печатных СМИ для детей и юношества является образование и воспитание подрастающего поколения. Особая образовательная и воспитательная функции возлагались на такие печатные СМИ для детей и юношества, как «Пионер» – ежемесячный литературно-художественный и общественно-политический журнал ЦК ВЛКСМ и Центрального совета Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина для пионеров и школьников (выходил с 1924 по 2016 г.); «Мурзилка» – советский общесоюзный массовый ежемесячный русскоязычный литературно-художественный журнал, издается с 1924 г. и по настоящее время; «Костёр» – всесоюзный/всероссийский ежемесячный литературно-художественный журнал для школьников, издаётся с июля 1936 г. в г. Ленинграде/Санкт-Петербурге; «Юный натуралист» – ежемесячный советский и российский научно-популярный журнал для школьников о живой природе, затрагивающий вопросы природоведения, биологии и экологии (выходит с 1928 г. по настоящее время).

Трансляция знаний посредством дискурса печатных СМИ позволяла актуализировать духовные, социальные и политические грани советской массовой культуры. Э. Тоффлер считает, что информация СМИ имеет кинетический образ [6. С. 142]. Прирост количества знания,

ряд закодированных сообщений, изменчивость языка, необходимость постоянного пересмотра представлений об окружающем мире позволяют проследить дискурсообразующую динамику. По замечанию А. Маслоу, человеку имманентно желание вплести огромное число разнообразных знаний в единую систему, т.е. реализовать свою потребность в систематизации знаний (рубрификация) и установлении в них порядка и гармонии. Это стремление объясняется желанием индивида построить для себя некое целостное, глобальное, философски осмысленное знание – картину мира [7. С. 98].

Картина мира детей советского времени отличалась доминированием традиционных ценностей, тесно связанных с социалистическими идеалами – коллективизмом, жертвенностью, аскетизмом и отрицанием достатка, успеха, комфорта, стабильности. Дискурс печатных СМИ для детей и юношества характеризуется определенными идеологическими и морально-нравственными установками, которые включают социальную активность участников такого дискурса, требования идейности и стремление к возвышенным общественным идеалам.

Можно отметить ряд особенностей создания единого смыслового пространства в дискурсе печатных СМИ для детей и юношества в советский период. Прежде всего, стоит выделить ведущую роль художественно-эстетической составляющей дискурса, которая выстраивается вокруг одной глобальной идеи. Использование глобальной идеи позволяет конструировать дискурс печатных СМИ для детей и юношества на основе текстов о судьбах героев общественного труда, гармоничных личностях и людях, которые отдали свои жизни за стремление к высшим идеалам государства и общества. Создание образов героев основывается на типологических схемах и клишированных ситуациях, задаваемых в коммуникативном пространстве дискурса. Кроме этого, конструирование единого смыслового пространства дискурса печатных СМИ для детей и юношества остается в пределах общественной концепции принципов существования государства, его доминирующего и направляющего образа. В дискурсе СМИ преобладает императивно-наставнический характер социального поведения членов общества. В агитационных и пропагандистских текстах используются яркие лозунги, направленные на стереотипизацию мышления детско-юношеской аудитории. Еще одним важным фокусом конструирования дискурса печатных СМИ для детей и юношества является стремление создания единого национального коммуникативного пространства, где провозглашаются идеи равенства всех народов и процветает дух патриотизма.

Литература

1. Williams R. The long revolution. London : Chatto and Windus, 1961. 391 p.

2. Гостенина В.И., Киселев А.Г. Социология массовой коммуникации : учеб. пособие. М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2012. 352 с.

3. Костина А.В., Кожаринова А.Р. Конструктивный социальный потенциал массовой культуры: Специфика проявления в информационном обществе. М. : ЛЕНАНД, 2015. 256 с.

4. Slouka M. The War of the Worlds and the High-tech Assault on Reality. Abacus, 1995. 208 p.

5. Феофанов О.А. США: реклама и общество. М. : Мысль, 1974. 262 с.

6. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 2004. 345 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность. Motivation and personality : пер. с англ. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008. 352 с.

В.С. Мишина, Ю.В. Филь

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ СМЯГЧИТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ В СФЕРЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
WAYS OF EXPRESSING DIMINUTIVE SEMANTICS IN THE SPHERE OF ACTION DENOTATION IN ENGLISH

Аннотация. Представлен обзор способов выражения семантики неполноты действия в английском языке. Развитая диминутивная деривация представляет собой специфическую особенность славянских языков. В английском же языке, принципиально отличающемся от русского морфологической структурой, семантика смягчительности представлена в основном аналитическими глагольными единицами. Несмотря на изученность темы в отношении номинативных диминутивов, в сфере обозначения действия на материале английского языка данная семантика не рассматривалась.

Abstract. This article will provide an overview of ways to express the diminutive semantics in English. Developed diminutive derivation is a specific feature of Slavic languages. In the English language, which is fundamentally different from Russian in morphological structure, the diminutive semantics is represented mainly by analytical verb units. Despite the study of the topic in relation to nominative diminutives, this semantics has not been considered in the field of denoting action using the material of the English language.

Актуальность рассматриваемой в работе проблематики определяется значимостью изучения категории аспектуальности и наличием лакун в описании ее частных значений и способов их выражения в английском языке. То, каким образом носитель языка представляет себе действие как фрагмент постоянно изменяющейся вокруг него действительности и каким образом отражает это в языке, по-прежнему вызывает исследовательский интерес. В качестве объекта исследования в данной работе выступают английские глагольные единицы с семантикой неполноты действия (или смягчительной семантики).

Цель исследования – на основе данных лексикографических источников и языковых корпусов выявить и описать структурные и содержательные особенности глагольных единиц с семантикой неполноты действия в английского языке.

Смягчительность как один из видов аспектуальных значений глагола объединяет ряд значений, обозначающих такой тип действия, которое проявляется не в полной мере, в ослабленной степени, ограниченно по времени или результату по отношению к типичному его протеканию [3].

Данный тип глагольной семантики распространен в разных языках, наиболее характерен он для славянских языков с их развитой префиксальной деривацией, среди значений которой отмечаются смягчительные (в другой терминологии – диминутивные, аттенуативные), ограничительные, прерывисто-смягчительные, дополнительные, сопроводительные. Так, в русском языке это глаголы *привстать, прилечь, приврать, подзабыть, подзаработать, подлить, поднажать, покашливать, прихрамывать, пообсохнуть* и т.п. Исследователями отмечается, что данные единицы не только передают семантику неполноты, отражающую черты славянского менталитета (эмоциональность, оценочность, неопределенность), но и «выражают несколько снисходительное (но при этом скорее доброжелательное) отношение к самому действию или к его субъекту со стороны говорящего» [1. С. 120]. Сказанное определяет интерес ученых как к именной, так и к глагольной диминутивности.

Подобные аспектуальные значения имеют длительную традицию изучения в отечественном языкознании (см. работы А.В. Исаченко, А.В. Бондарко, М.А. Шелякина, М.А. Кронгауза,

Л.В. Табаченко, Л.И. Ройзензона и др.) и меньшую в зарубежном (D. Katunar, D. Jurafsky, A. Efthymiou, J. Audring и соавторы, E. Sicherl, P. Schneider Klaus и др.).

Характеризуя основные положения исследований семантики диминутивности, неполноты действия, следует отметить богатый спектр средств выражения ее в славянских и других языках, в том числе не только посредством префиксов, но и посредством диминутивных суффиксов (в хорватском, французском языках) [2, 4]. Также в научной литературе рассматривается радиальный характер данной семантики, сосредоточенной вокруг значения «маленький (SMALL)» [2]; наличие нескольких типов диминутивных глаголов с нечеткими границами – «уменьшенной физической напряженности», «дисперсионного действия», «уничижительные глаголы» [2. С. 12] (в другой типологии – глаголы с собственно смягчительным значением; с ограничительным значением; глаголы, сочетающие дополнительное и смягчительное значение; с прерывисто-смягчительным значением [3]).

В сопоставительных работах, посвященных именным и глагольным диминутивным значениям на материале разных языков, выделяются лексический и синтаксический способы образования диминутивов, что связано со степенью аналитичности/флективности языков [4, 5]; предлагается рассматривать подобные значения с точки зрения когнитивной лингвистики, так как они мотивированы когнитивными механизмами, такими как метафора, инференция (inference) и обобщение (generalization) [2. С. 2]; подчеркивается неспособность английского языка всегда «уследить» при переводе за тонкими семантическими нюансами, выраженными диминутивными единицами сравниваемого с английским словенского языка, невозможности в точности передать их при переводе [5. С. 159].

Что касается описываемых значений непосредственно в английском языке, ученые указывают на недостаточность систематических исследований семантики глагольной диминутивности в нем и других германских языках, а именно в немецком, голландском и норвежском, в которых присутствует и суффиксальный способ образования глаголов с диминутивной семантикой [6].

Нельзя не отметить работы по категоризации и описанию диминутивов Клаусом Шнайдером. Его труд «Диминутивы в английском языке» (*Diminutives in English*) представляет собой достаточно подробное описание практически всех способов образования диминутивов в английском языке и их возможных значений, при этом речь идет о существительных и прилагательных, за редким исключением в виде глаголов с суффиксом *-le* (*to scribble* ‘строчить, писать быстро и небрежно’, ‘нацарапать’, *to dribble* ‘сочиться, капать по капле’). Ученый, как и многие другие, отмечает вариативность функций глаголов-диминутивов и важность изучения семантики неполноты действия исключительно в контексте [7].

При всем многообразии работ, в центре которых находится семантика неполноты, нельзя не отметить, что они в преобладающем большинстве основаны на именном материале. Для анализа данной семантики в сфере обозначения действия согласно славянской традиции рассматривать смягчительность с точки зрения категории аспектуальности мы также обратимся к данной категории. Подходы к изучению категории аспектуальности в английском языке значительно варьируются, в целом выделяют три направления осмысления вида:

– вид в английском языке не выделяется в отдельную категорию;

– вид является неотделимой частью видо-временной системы английского языка;

– вид и время являются отдельными грамматическими категориями глагола [8. С. 47].

Среди исследований составляющих категории вида также нет единства взглядов на противопоставления перфекта/имперфекта, прогрессива/непрогрессива, остаются нерешенными вопросы: принадлежит ли перфект к категории вида, времени или это отдельная категория,

отличная от времени и вида?; является ли при этом категория длительности исключительно семантической категорией, а не грамматической? (А.И. Смирницкий, И.П. Иванова, Ю.С. Маслов, Л. Блумфилд и др.) [8].

Для большинства современных исследователей аспектуальности в английском языке характерно изучение ее с позиции когнитивной лингвистики. С этой точки зрения аспект является грамматической формой, которая используется для описания определенной ситуации [8] (в том числе для ситуации, в которой описывается действие, совершенное не в полной мере). То есть именно говорящий «связывает реальную ситуацию со значением, когда, говоря о ситуации, использует определенный набор лингвистических средств, определенную глагольную группу. Отношение между ситуацией и предложением является косвенным: оно опосредованно говорящим. Говорящий, а не ситуация, предопределяет аспектуальный выбор» [8. С. 57]. Для нашего исследования такой взгляд на категорию аспектуальности представляется значимым, поскольку мы рассматриваем аспектуальные значения внутри определенной ситуации, уделяя особое внимание семантике смягчительности и ее частным значениям.

Что же касается способов действия, исследователи выделяют в английском языке лексические способы действия (лексическая семантика глагола) и аналитические (семантика, выражающаяся через синтаксис) [9. С. 11]. Для тех и других характерно то, что единицы одного способа действия объединены аспектуальными параметрами – способом протекания действия, степенью его интенсивности, распределением во времени.

С учетом основных теоретических положений по проблематике данного исследования мы обратились к словарным источникам с целью изучения формально-структурных и содержательных особенностей глаголов и глагольных сочетаний со смягчительной семантикой.

На первом этапе нами был проведен анализ англоязычного материала на предмет выявления способов и средств выражения значений неполноты действия. С формально-структурной точки зрения выделяются:

1) бесприставочные глаголы с суффиксом *-le*:

to sparkle «…to see the eyes that sparkle when they are welcomed!!»

to sizzle «Put it skin side down on a hot pan and sizzle for a few minutes»

to nibble «…we eat alone. Why? Perhaps it's because we mindlessly nibble while someone else talks» [10];

2) фразовые глаголы:

to study up on «…and how to implement them in real code. You should try to study up on fancier algorithms»

to tighten up «Tighten up the handlebars and seat so that you won't fall off your bike» [10];

3) сочетания с адвербиальными единицами, на которых мы остановимся подробнее.

В качестве основных маркеров смягчительной семантики наибольшей частотностью отличаются следующие адвербиальные единицы:

− ***a little*** (немного, чуточку, в небольшом или недостаточном количестве):

«We talked a little about roads and access in the area (not everything is on a map»

«Well, twice a week, I play a little street basketball in Compton»

− ***slightly*** (немного, чуточку, в небольшом количестве или степени):

«…have already resulted in Medicare costs actually declining slightly this fiscal year»

«…the graphical interface had once again been modified slightly»

– ***lightly*** (слегка, в небольших количествах):
«…and it creaked again lightly now as he once more leaned forward over his desk»
«Boys born to mothers who drank lightly during pregnancy are better behaved and score more highly in tests»

– ***half*** (половина, наполовину, только частично):
«…elk that was half rotting that was taken down by a wolf»

– ***for a while*** (какое-то время, на время):
«... it the realization that I haven't blogged for a while»
«…but letting her cry **for a while** to learn to self-soothe*»*

– ***a bit*** (немного, чуточку, слегка):
*«After sitting here pondering **a bit**. I have come up with a solution»*
*«…stretch your mind **a bit** with some of these sci-fi brain busters»*

– ***for a time*** (какое-то время, на время):
« I watched the speech for a time, and noted Obama was using his Harvard dialect»
«He wipes for a time at his eyes. He bows slightly at them»

– ***on and off*** (время от времени):
«…and used it on and off for the rest of his life, mostly off and less and less»
«because he only works on and off, he can't pay the debts»

– ***gradually*** (постепенно, понемногу, мало-помалу):
«Research shows that they will gradually decrease their overall smoking»
«Growing up, we gradually learn to consider things and events (and our powers to influence them)»

– ***(some) more*** (еще немного, в небольшой степени):
«Remember I said I was gonna come back, and we could talk some more?»
«After work I would clean up some more»
«And wait some more» [10].

Таким образом, с точки зрения способов глагольного действия смягчительная семантика выражается лексическим и аналитическим способом. Несмотря на незначительное количество словных единиц с рассматриваемой семантикой, количество аналитических конструкций, в принципе связанное со структурой языка, значительно (учитывая свободный характер адвербиальных единиц, в отличие от префиксальных показателей этого типа значений), число глагольных единиц со смягчительной семантикой открыто.

Второй этап исследования связан с описанием семантических особенностей рассматриваемых единиц. Указанные маркеры смягчительности в английском языке, как видим, отличаются разнообразием оттенков значения неполноты действия: незначительный характер действия и его результатов, малая интенсивность, половинчатость и частичность, постепенный характер действия, осуществление его частями, мелкими порциями, в течение недолгого времени и (или) время от времени.

При соотнесении типов смягчительного значения в сфере обозначения действия [3] со способами его выражения можно выделить следующие категории:

1. Собственно смягчительное значение (протекание действие или состояния в ослабленной степени) выражается при помощи конструкций с адвербиальными элементами *a little, slightly, lightly, half, a bit, partially*.

2. Ограничительное (или темпорально-ограничительное) значение (протекание действия ограничено во времени и, как следствие, с ослабленным результатом) выражается посредством единиц *for a while, for a time*.

3. Дополнительное и смягчительное значение (дополнительное действие, не основное по отношению к основному, произведенному ранее, как следствие, с меньшим результатом и интенсивностью) соотносится с конструкциями с *some, some more*.

4. Прерывисто-смягчительное значение (протекание действия характеризуется неопределенной длительностью, возможно, повторяемостью, с перерывами, а следовательно, оцениваемое как менее интенсивное, ослабленное) передается сочетаниями с *from time to time, on and off, now and then, occasionally*.

Подводя итог, следует отметить значимые для нашего исследования положения.

Семантика смягчительности относится к сфере аспектуальных значений глагола (предиката), характеризующих параметры протекания действия, его совершения и отражающих особенности мировидения в рамках той или иной лингвокультуры.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных работ, посвященных изучению глагольных диминутивов (реже глаголов со смягчительной семантикой), позволяет констатировать, что данный тип семантики в именной (и реже глагольной) сфере активно изучался на материале славянских языков, где она расценивается неотъемлемой чертой языка, в то время как для других языков она либо не характерна в целом, либо не выражена так же многообразно (через префиксы, суффиксы, синтаксические, аналитические средства), как в русском и других славянских языках. Недостаток работ по семантике неполноты действия на материале германских языков предполагает сопоставительный анализ данного типа значений в английском языке и других славянских языках с целью выявления специфики английских «смягчительных» единиц, а также для дополнения типологического описания аспектуальности в указанных языках.

Так как основной чертой диминутивных единиц считается их контекстуальная приуроченность, зависимость от соответствующего контекста, в качестве ближайшей перспективы исследования видится обращение к материалу языковых корпусов, что расширит понимание данного типа аспектуальных значений и дискурсивных особенностей глагола (предиката) как конструирующей единицы высказывания.

Литература

1. Зализняк А.А., Шмелев А.Д. Введение в русскую аспектологию. М. : Языки русской культуры, 2000. 104 с.

2. Katunar D. Diminutives in action: A cognitive account of diminutive verbs and their suffixes in Croatian // Suvremena Lingvistika. 2013. № 39. P. 1–23.

3. Филь Ю.В., Конончук И.Я. Семантика смягчительности в старославянском и русском языках (на материале глагольной лексики) // Русин. 2022. № 68. С. 280–298.

4. Efthymiou A. A morphosemantic investigation of diminutive verbs in French and Modern Greek // Mediterranean Morphology Meetings. 2017. № 11. P. 26–35.

5. Sicherl E. Diminutive Nouns and Verbs in Slovene Compared to Their English Equivalents // Slovene Linguistic Studies. 2013. № 9. P. 145–162.

6. Audring J., Booij G., Jackendoff R. Menscheln, kibbelen, sparkle: Verbal diminutives between grammar and lexicon // Linguistics in the Netherlands. 2017. № 34. P. 1–15.

7. Schneider Klaus P. The Truth about Diminutives, and How We Can Find It: Some Theoretical and Methodological Considerations // SKASE Journal of Theoretical Linguistics. 2013. № 10. P. 137–151.

8. Дюсекенева И.М. Категория аспектуальности в русском и английском языковом менталитете : дис. … д-ра филол. наук. Алматы, 2014. 135 с.

9. Степкина Т.Н. Аспектуальные средства английского языка (функциональный подход). Воронеж, 1980. 54 с.

10. Corpus of contemporary American English. URL: https://www.english-corpora.org/coca/ (дата обращения: 01.04.2023).

Т.А. Нагорная, М.С. Петухова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

НАУАТЛИЗМЫ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ ГВАТЕМАЛЫ
NAHUATLISMS IN GUATEMALAN SPANISH

Аннотация. Рассматриваются исторические условия проникновения науатлизмов в испанский язык, суффиксы науатльского происхождения, а также лексико-семантические группы слов, наиболее подверженные влиянию языка науатль. Особый интерес представляет собой лексико-семантический анализ 25 науатлизмов современного употребления, отобранных в результате опроса 2 000 гватемальцев. Демонстрируется своеобразие варианта испанского языка Гватемалы в использовании суффиксов науатльского происхождения.

Abstract. The article examines the historical conditions for the penetration of Nahuatlisms into the Spanish language, suffixes of Nahuatl origin, as well as lexical-semantic groups of words that are most susceptible to the influence of the Nahuatl language. Lexico-semantic analysis of 25 Nahuatlisms in modern use, selected from a survey of 2,000 Guatemalans, is of particular interest. The uniqueness of the Guatemalan Spanish language is demonstrated in the use of suffixes of Nahuatl origin.

В большинстве стран Латинской Америки испанский язык является государственным. Однако в каждой стране существует свой национальный вариант испанского языка, который формируется вследствие исторического, территориального и культурного взаимовлияния различных этносов. Фундаментальный вклад в изучение варьирования испанского языка Латинской Америки внес Г.В. Степанов. Он ввел в употребление термин «национальные варианты» и дал ему следующее определение: «Формы национальной речи, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но вместе с тем приобретают автономию, поддерживаемую и осознаваемую в пределах каждой национальной общности» [1. С. 100].

Центральная Америка, с одной стороны, представляет собой некую языковую общность: шесть современно очерченных на карте стран (Гватемала, Никарагуа, Гондурас, Сальвадор, Коста-Рика и Панама) как бы сохраняют общую культурную идентичность, но, с другой стороны, при более глубоком изучении языковых характеристик выясняется, что каждая из них в силу определенных социально-географических факторов сохраняет разную степень исторической культуры.

Согласно исследованиям испанского филолога Марии Вакеро, выделяются три источника формирования лексики американских вариантов: унаследованный (léxico patrimonial), автохтонный, т.е. индейский (léxico autóctono), и африканский (léxico africano). В данной статье мы рассмотрим влияние индейского языка науатль на формирование лексического фонда испанского языка Гватемалы.

Королевская академия испанского языка отмечает науатль как южный юто-ацтекский язык, на котором в настоящее время говорят в различных районах Мексики и который раньше был языком Империи ацтеков [2]. В колониальную эпоху этот язык выполнял роль «лингва франка» на территории от Сакатерас до Никарагуа. До сегодняшнего момента в диалектах испанского языка Центральной Америки присутствует множество слов, произошедших из языка науатль. Так, гватемальский лингвист и антрополог Отто Шуман Гальвес отмечает несколько категорий лексических единиц, произошедших из языка науатль и распространённых непосредственно в южной части Гватемалы: имена существительные, глаголы, имена прилагательные, грамматические термины (например, редупликация суффиксов) и слова-гибриды.

Учёный выделяет несколько семантических групп имён существительных:

1. Флора: chile huaque – ‘сухой перец чили’, anacate – ‘вид съедобного гриба’, chalchupa – ‘лекарственное растение’;

2. Фауна: paxpalote – ‘крупная ночная бабочка’, peremechín – ‘речная форель’, perezca – ‘маленькая морская рыба’;

3. Быт: apazte – ‘кастрюля’, comal – ‘кухонный прибор, предназначенный для приготовления кукурузных лепешек (tortillas)’, nixtamal – ‘кукуруза, которая варится в воде с известью’;

4. Топонимы: Cotzumalguapa – ‘радуга’, Mazatío – ‘место оленей’, Zipacate – ‘река ящериц или рыбы-меч’ [3. С. 49–52].

Науатлизмы в современном испанском языке, как правило, характеризуются наличием определённых суффиксов, подробно рассмотренных Г.Е. Скавники [4]. Так, например, автор отмечает, что суффикс -al индейского происхождения. Этот суффикс имеет либо собирательное значение, либо используется для обозначения избытка чего-либо. Например, guacal ‘сосуд’, mecapal ‘кожаный головной обруч, к которому прикрепляют ношу на ремнях’, tamal (название блюда). Вероятно, этот суффикс образован из двух науатльских суффиксов: -tla или -tlan, которые часто встречаются в различных географических названиях (Escuintla или Chiantla). Кроме того, науатльский словообразовательный элемент -tlalli «земля» также может быть основой суффикса -al. Например, cacahuatl ‘какао’ + tlalli ‘земля’ = cacahuatlalli (земля, где растут какао-бобы). Это объясняет происхождение слова cacahuatal (земля, где растет арахис). Аналогично, nopalli ‘кактус’ + tlalli = nopal (земля из кактусов). Такие слова, как achiotal (земля, где растут ачиоте), aguacatal (земля, где растёт авокадо), amatal (земля, где растёт дерево ‘аматэ’), camotal (земля, где растёт батат) и другие образованы путем добавления -tlalli к соответствующему корню, а не путем использования испанских суффиксов.

Однако в то же время этот суффикс может иметь испанские корни. В настоящий момент в испанском языке Центральной Америки активно используются слова el cerezal (вишнёвый сад), el naranjal (сад апельсиновых деревьев), которые образованы от слов, бытующих в испанском языке Пиренейского полуострова.

Помимо суффикса -al Г.Е. Скавники отмечает суффиксы -ote и -ota, которые в Гватемале имеют разные значения. Во-первых, они используются для обозначения названия растений и животных. Например, слово ‘apazote’ в Гватемале и Никарагуа относится к виду растения, а ‘malcote’ – к дереву, похожему на дуб. Во-вторых, суффикс -ote может использоваться как

уничижительный или иронический. Например, слово ‘chucanote’ в Гватемале используется в ироничном смысле и означает ‘дурак’. Оно имеет уничижительный оттенок и подчёркивает несерьезность человека. В-третьих, суффикс -ote может выполнять усиливающую или аугментативную функцию в речи. Например, слово ‘bravote’ в Гватемале является аугментативным и означает ‘молодец’. Оно не обладает уничижительным оттенком и используется для выражения похвалы или положительного отношения к человеку. Примером аугментативности может также выступать слово ‘dichosote’, которое в Гватемале означает ‘бесстыдный’.

С целью подробного рассмотрения науатлизмов в испанском языке Гватемалы авторами статьи был произведён опрос среди жителей этой страны на одной из ведущих платформ для создания и просмотра коротких видеороликов – TikTok. В опросе приняло участие 2 000 гватемальцев разного возраста и различных сфер деятельности, в ходе работы нами были проанализированы 2 000 комментариев – ответов на вопрос о самых распространённых гватемальтизмах и отобраны 63 языковые единицы, являющиеся гватемальтизмами. Среди отобранных гватемальтизмов 25языковых единиц являются наутлизмами, поскольку они присутствуют в словаре Королевской академии испанского языка с пометкой «del náhuatl», т.е. науатльского происхождения.

Данные науатлизмы можно отнести к таким семантическим группам, как характеристика человека, флора и фауна, быт и еда. Наиболее распространённая группа слов – флора и фауна (13 лексических единиц). Неудивительно, что название определённых видов растений и животных было закреплено с давних времён, и эти лексемы до сих пор активно используются гватемальцами. В пиренейском варианте испанского языка такие лексические единицы вовсе не используются по причине отсутствия этих видов животных в испанских реалиях.

Обратим внимание на самую распространённую группу заимствованных слов из языка науатль:

Науатль	Испанский язык Гватемалы	Перевод
Флора и фауна		
huacalli	guacal	1. дерево; 2. сосуд для воды
tocizuatl	tuza	1. лист, который обёртывает кукурузный початок; 2. животное, похожее на крота
chilli	chiltepe	чили или маленький овальный очень острый перец
ocolt	ocote	древесина
cactli	caite	1. грубые сандалии; 2. лицо (десп.)
papalotl	paxpalota	вид бабочки
chiquilichtli	chiquirín	насекомое, похожее на цикаду
tzitzicastli	chichicaste	крапива
возможно, от de xococ «кислый» и milli «сельхозугодья»	choconoy	вид гусеницы
centzuntli	sinsonte	птица, похожая на дрозда
tzanatl	sanate	вид птицы
centzyntli	cenzontle (o sinsonte)	птица, похожая на черного дрозда
tzipitl	chipilín	растение (начинка для тамале)
Слова, относящиеся к человеку (внешность, характер, статус)		
chili	chilero	хороший привлекательный человек
ixto	ixt(a)	плохо воспитанный ребёнок
tzónyoc	chongo	кудрявый

Науатль	Испанский язык Гватемалы	Перевод
Еда		
patzoa	pache	тамаль из риса
chilmolli	chirmol	1. томатная паста; 2. путаница, интрига
Бытовая сфера		
xocotl	jocote	фрукт, похожий на сливу
tlapantli	tapanco	чердак
tanatli	tanate	беспорядок из тряпок
tetzontli	tetunte	неровный объёмный предмет
xixipóchtic	chipuste	выпуклость или странная форма
veveyotl	güegüecho	предмет овальной неидеальной формы
molotl	molote	клубок

Выделенные нами науатлизмы имеют суффиксы, произошедшие из языка науатль: tle, t(li) → te, ta. Слово huacalli в процессе языковой эволюции утрачивает последнюю гласную → guacal, таким образом, суффикс -al в данном случае науатльского, а не испанского происхождения. В некоторых словах происходят заметные морфологические сдвиги, посредством которых они приобретают конечные гласные: chili → chiltepe, chilero.

Науатльский суффикс -ote также присутствует в приведённых нами науатлизмах: ocote, jocote.

Обратим внимание на слово tocizuatl, форма которого была измена посредством фонетического приёма апокопы (потеря одного или нескольких звуков в конце слова) → tuza.

Во всех рассмотренных нами лексических единицах прослеживается тенденция потери последней согласной буквы, таким образом открытия слога.

В заключение следует отметить, что влияние науатля, языка древних индейцев, продолжает находить отражение в лексике современного употребления. Науатлизмы отражают национально-культурную специфику страны и показывают глубокую связь между культурным наследием и животным миром Гватемалы. Использование лексических единиц, имеющих происхождение науатль и связанных с мифологией майя и ацтеков, отражает уважение к многовековой истории и традициям этой страны [5, 6].

Литература

1. Степанов Г.В. К проблеме языкового варьирования. 2-е изд. М. : Едиториал УРСС, 2004. 328 с.

2. Diccionario de la Lengua Española. 23ª ed. / Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Madrid : Espasa Calpe, 2014.

3. Shumann Gálvez O. Préstamos de náhuatl al español hablado en el sur de Guatemala // Anuario de Letras. 1987. № 25. P. 39–64.

4. Gary E.A. Scavnicky Los sufijos no españoles y las innovaciones sufijales en el español centroamericano // THESAURUS. 1974. № 1. P. 2–7.

5. Lipski J.M., Silvia Iglesias Recuero. El español de América. Cátedra, 1996. 446 p.

6. Morales Amparo, María VAQUERO (eds) El habla culta de San Juan. Materiales para su estudio. Río Piedras : Universidad de Puerto Rico, 1990.

Научный руководитель: Т.А. Нагорная, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

М.Р. Насиридинова, У.В. Хоречко

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ СИ ЦЗИНЬПИНА, РАЗМЕЩЕННЫХ В ИНФОРМАЦИОННОМ АГЕНТСТВЕ «СИНЬХУА»
LINGUO-STYLISTIC FEATURES OF POLITICAL DISCOURSE IN THE CHINESE LANGUAGE ON THE MATERIAL OF XI JINPING'S SPEECH POSTED IN THE XINHUA NEWS AGENCY

Аннотация. Проанализированы выступления лидера КНР Си Цзиньпина посредством лингвостилистического анализа текста. Анализ произведен на основе классификации А.П. Чудинова. Выявлены основные характеристики лингвостилистических средств и их влияние на восприятие текста.
Abstract. The article is devoted to the analysis of Chinese leader Xi Jinping's speeches by means of linguo-stylistic analysis of the text. The analysis is based on A.P. Chudinov's classification, the main characteristics of linguo-stylistic means and their influence on the perception of the text are revealed.

Цель исследования: выявить основные лингвостилистические особенности политического дискурса в китайском языке и особенности их использования. Для этого необходимо выявить основные лингвостилистические средства, используемые в текстах китайского политического дискурса, и проанализировать тексты на основе выявленной информации.

В настоящее время можно наблюдать рост сотрудничества России с Китаем во многих сферах жизни, укрепляется партнерство на разных уровнях, в связи с чем возникает потребность более тщательного изучения аспектов коммуникации между этими государствами. Правильно выстроенная коммуникация может способствовать укреплению отношений между Россией и Китаем и упрочить их союз. Возникает потребность в изучении политического дискурса китайского языка.

Таким образом, актуальность данной статьи выражается в необходимости создания качественной модели коммуникации между Россией и Китаем, что влияет на сотрудничество этих стран, а коммуникация напрямую зависит от языковых особенностей, используемых в процессе передачи информации. В данной статье будут исследованы наиболее важные и часто встречающиеся лингвостилистические особенности, необходимые для понимания политического дискурса в Китае.

Анализ лингвостилистических средств китайского политического дискурса происходил на основе следующих материалов: выступления Си Цзиньпина на конференции, посвящённой 90-летию основания Народно-освободительной армии Китая, выступления в честь празднования 90-летия основания Центральной партийной школы, его доклад на 19-м Национальном съезде КПК и его доклад о визите в Москву в 2023 г.

Данные материалы позволяют проанализировать использование политического дискурса в его основных направлениях: образовании, военной сфере, международных отношениях и экономике. Все эти материалы принадлежат одному автору, но раскрывают разные области, что дает возможность провести наиболее полный анализ политического дискурса Китая, вывести его основные тенденции, не ограничиваясь одним текстом и частными случаями.

Для понимания сути политического дискурса можно обратиться к определению О.В. Эпштейна: политический дискурс – это совокупность всех речевых актов, а также публичных правил, традиций и опыта, ситуативно детерминированных и выраженных в форме речевых образований, содержание, субъект и адресат которых относятся к сфере политике. Политический дискурс рассматривают как в устной, так и в письменной форме, не разграничивая на разные области лингвистики [1. С. 54].

Для выделения лингвостилистических особенностей политического дискурса в первую очередь стоит обозначить его функции, которые достигаются посредством языка.

Классификации функций политического дискурса, как правило, схожи и основываются на классификации Романа Якобсона. В данной статье будет приведена классификация А.П. Чудинова, который дополнил ее, добавив одну важную функцию [2. С. 65–70]:

1. Когнитивная функция: определяет связь языка и мышления.

2. Коммуникативная функция: используется для передачи информации.

3. Побудительная функция: воздействие на читателя.

4. Эмотивная функция: влияние на адресата посредством эмоций, стремление «заразить» его своими чувствами.

5. Метаязыковая функция: объяснение непонятных политических терминов более понятными для адресата словами, выгодными для автора. Используется для «исправления» смыслов.

6. Фатическая: установление контактов между участниками коммуникации, различного рода обращения.

7. Эстетическая: использование различных художественных средств для придания тексту лаконичности и легкости высказывания.

Как отмечает М.Р. Ненаркова, для полноценного исследования дискурса необходимо прибегнуть к лингвостилистическому анализу текста, так как именно он может в полной мере выявить не только лингвистические средства, используемые в тексте, но и стилистические средства, раскрывающие интертекстуальные связи, характерные для дискурса [3. С. 3].

Наиболее универсальной для анализа представляется классификация, выдвинутая А.П. Чудиновым, так как она не только описывает особенности политического дискурса, но и является наиболее применимой по отношению к китайскому языку [2. С. 72]. По ней можно выделить пять особенностей китайского политического дискурса: идеологемы, интертекстуальность, метафоры, фразеологизмы, стилистические фигуры.

Первая особенность – это **идеологема**. Е.Г. Малышева дает следующее определение данному термину: «…универсалия мыслительная, когнитивная <…>, единица идеологической картины мира, которая объективируется в тексте (в том числе в тексте креолизованном) и – шире – в дискурсе собственно языковыми единицами разных уровней, а также знаками других семиотических систем» [4. С. 122].

Одной из самый популярных идеологем в китайском языке является идеологема «人民». Для того чтобы раскрыть идеологему, необходимо обратиться к ее толкованию в словарях. В качестве словарей будут использоваться Большой китайско-русский словарь (БКРС) [5] и толковый словарь Ушакова [6. С. 337]. Первая идеологема – 人民 (народ). В БКРС даются следующие определения этой лексемы: 1. Люди; 2. Рабочий класс как основная часть общества; 3. Обычные люди, не относящиеся к привилегированной группе; 4. Человечество.

По толковому словарю Ушакова лексема «народ» имеет следующие толкования: 1. Население страны, государства; 2. Нация, национальность; 3. Основная масса населения; 4. Люди.

Из вышеприведенных определений видно, что толкования слова «народ» отчасти совпадают в русском и китайском языках, но в китайском оно чуть шире, охватывает официальную китайскую идеологию, подчеркивая важность рабочего класса. Многие ученые также отмечают, что данная идеологема используется в целях манипуляции [2. С. 74].

Пример № 1.

Обратимся к статье Председателя КНР Си Цзиньпина о сотрудничестве Китая и России, где он произносит следующую реплику:

两国人民在抗击新冠疫情斗争中彼此支持，相互鼓劲，又一次见证“患难见真情 – ‘Народы двух стран поддержали друг друга в борьбе с новой эпидемией и воодушевили друг друга, еще раз подтвердив, что «друг познается в беде»’ [7].

В данном примере идеологема «народ» обозначает население двух стран. В отрывке идет речь о сотрудничестве двух сторон и в качестве своеобразной манипуляции задействована именно лексема «народ», показывая, что Председатель КНР выражает интересы не только правительства, но и всех людей, что переговоры идут именно о поддержке «народами» друг друга, а не только правящих верхушек.

Пример № 2.

В статье, посвященной празднованию 90-летия со дня основания Центральной партийной школы, слово «人民» используется уже для обозначения именно рабочего класса. *新时代新征程，我们党要团结带领人民**开**创事业发展新局面，就必须培**养**造就堪当民族**复**兴重任的高素质干部队伍。* – ‘В современную эпоху, на новом пути, если наша партия намерена объединить и повести за собой народ, чтобы создать новую среду для его профессионального роста, мы должны воспитать кадры, способные выполнить важную задачу возрождения нации’ [8]. Здесь затрагивается вопрос трудоустройства и народа в контексте «трудоспособного населения», тем самым подчеркивая важность рабочего класса в условиях построения социализма с китайской спецификой. Можно увидеть, что идеологема используется в разных контекстах, меняя свою коннотацию и тем самым раскрывая суть китайского политического дискурса.

Следующая особенность – **интертекстуальность**. Интертекстуальность подразумевает под собой использование в своем дискурсе элементов, взятых из других текстов, как правило, классических [2. С. 90]. В современном китайском языке активно используются различные выражения, относящиеся к традиционному языку или отсылки к конфуцианству. Это связано прежде всего с преданностью китайского народа этому учению. Использование конфуцианских ценностей способствуют объединению общества, а также дают возможность каждому жителю страны почувствовать себя участником великих свершений страны. Элементы конфуцианства специально вводятся в политический дискурс, они понятны китайскому населению, что облегчает процесс осмысления происходящих в стране событий.

Пример № 3.

На 19-м Национальном съезде КПК в речи Си Цзиньпина, помимо перечисления основ социализма с китайской спецификой, также имеется часть про «принципы партийного руководства», где в качестве одного из основных принципов использовалось выражение *以德为先* – ‘ставить добродетель на первое место’ [9], что соответствует конфуцианскому принципу гуманизма. Этим также достигается эффект укрепления новых социалистических норм через уже известные населению понятия.

Не менее популярным средством является **метафора**.

В китайском языке метафора имеет наименование 借喻 и является опосредованным сравнением. Как отмечает В.И. Горелов, китайская метафора не имеет особой формы и основана на «переносном сопоставлении слов» [10. С. 27].

Пример № 4.

Использование средств выразительности в китайском политическом дискурсе направлено прежде всего на укрепление марксисткой идеологии и основных моральных установок китайского общества: единство народа, поддержание гармонии, поэтому китайский язык насыщен метафорами, посвященным марксизму. Одной из самых ярких из них является «建设». Дословно это переводится как ‘строительство’, ‘строить’ [1] и обозначает строительство здания, дома. Но в китайском языке это слово часто употребляется в переносном значении.

Примером такого употребления может быть речь китайского лидера на 19-м Национальном съезде КПК, где он многократно употреблял данное слово для усиления эффекта деятельности партии: *全面推进党的政治建设、思想建设、组织建设、作风建设、纪律建设，把制度建设贯穿其中* – ‘Всесторонне содействовать политическому, идеологическому, организационному, стилевому и дисциплинарному строительству партии и включать институциональное строительство на всех уровнях’ [11]. Здесь говорится о строительстве «идеи», «организации», «манер», «дисциплины» и «системы», они являются компонентами создания нового коммунистического общества в Китае, т.е. строительство компонентов нового общества сравнивается со строительством здания через подбор схожего образа. Это подчеркивает важность и необходимость происходящего, упрощает понимания для широкого слушателя.

Китайский язык содержит много готовых выражений – 熟语 (**фразеологизмы**). Отличительной особенностью китайских фразеологизмов является их приверженность традициям, обычаям и культуре Китая. Многие фразеологизмы имеют свою историю возникновения и поучительный смысл, описанный в легенде, выражения сформировались в глубокой древности, готовый фразеологизм представляет собой краткое и красивое изречение. Есть также и относительно новые выражения, сформировавшиеся под воздействием каких-то новых явлений [10. С. 38].

Пример № 5.

В качестве примера использования фразеологизмов в политическом дискурсе можно обратиться к выступлению Си Цзиньпин на 90-летии основания Народно-освободительной армии Китая, где используется выражение *«腥风血雨»* – ‘кровавая баня, кровопролитие’ [5]. Фразеологизм используется для погружения в историю Китая: *一时间，神州大地笼罩在腥风血雨之中，中国共产党面临被赶尽杀绝的严重危险，中国革命处于命悬一线的紧要**关**头。* – ‘Окутанная кровопролитием китайская коммунистическая партия находилась под серьезной проблемой исчезновения, а китайская революция переживала критический момент’ [11]. Использование идиомы направлено на воздействие на читателя, а также погружение в сложные процессы через понятные для населения образы. История обычно является предметом манипуляции народа, так как может по-разному интерпретироваться, чем и пользуются политики, идиомы способствуют усилению эффекта. Автор дополняет высказывание собственными эмоциями, заражая своим мнением других. Красивый, яркий образ способен привлечь внимание слушателя, заставляя его концентрироваться на сказанном.

В китайской политической коммуникации наиболее часто **стилистические фигуры** представлены риторическими фигурами, параллелизмом и повтором. Риторический вопрос по-другому еще называют «лжевопросом», т.е. это вопрос, который не требует ответа. Он представляет собой какое-то утверждение или отрицание, заключенное в оболочку вопроса [10. С. 89].

Пример № 6.

Си Цзиньпин нередко прибегает к данному стилистическому приему, в частности, он использовался в его речи в честь 90-летия основания Центральной партийной школы: *我们党当初为什么要创办中央党校？就是为人民解放事业培养骨干力量。* – ‘Почему наша партия создала Центральную партийную школу? Для того, чтобы подготовить костяк для дела народного освобождения’ [8]. Здесь используется вопросительная фраза «为什么» – ‘почему’, с которой автор обращается сам к себе и далее через служебное слово «就是» вводится ответ на этот же вопрос. Риторические вопросы, как правило, нужны для создания большей экспрессивности и выполняют эмотивную и коммуникативную функции. Эти две функции переплетаются, благодаря чему позволяют еще сильнее акцентировать внимание на необходимых для автора местах, а также дать оценку сказанному.

Часто можно встретить такой прием, как повтор. Он заключается в преднамеренном повторяющимся использовании одинаковых слов или словосочетаний и является одним из самых простых синтаксических приемов китайского языка.

Пример № 7.

Например, Си Цзиньпин в своем докладе использует следующую фразу: *哪里有敌人，哪里有危难，哪里就有人民子弟兵* – ‘Где бы ни был враг, где бы ни была опасность, там есть наши бойцы’ [11], где повторяется слово «哪里», здесь автор усиливает эмоциональную напряженность, подчеркивает ее важность и усиливает данный отрывок. В качестве повтора могут также использоваться словосочетания и цельные предложения, но повтор слов является наиболее часто встречающимся.

Другим распространенным приемом является параллелизм. В.И. Горелов характеризует параллелизм как «прием, для которого характерны однотипность, полная или частичная тождественность структуры нескольких, последовательно расположенных синтаксических единиц» [10. С. 104].

Пример № 8.

Один из примеров параллелизма можно найти в докладе Си Цзиньпина на 19-м Национальном съезде КПК: *我们走中国特色社会主义道路，具有无比广阔的时代舞台，具有无比深厚的历史底蕴，具有无比强大的前进定力* – ‘Путь социализма с китайской спецификой имеет несравненно широкий этап времени, несравненно глубокое историческое наследие и несравненно сильную решимость двигаться вперед’ [9]. Здесь продемонстрировано последовательное построение, присутствует повторяющийся компонент «具有无比», три повторяющиеся синтаксические единицы с тождественной синтаксической структурой. Этот прием усиливает высказывание, придает ему большую гармоничность и помогает слушателю лучше вникнуть в суть высказывания.

Таким образом, в результате анализа наиболее значительных выступлений лидера КНР Си Цзиньпина было обнаружено, что:

1. Значения отдельных слов и выражений зависят от контекста и не всегда совпадают со значениями эквивалента в русском языке.

2. Большое влияние на использование этих средств оказывает культура, философия (конфуцианство), а также идеология. Во многих средствах можно найти элементы конфуцианского учения. Без знания культурно-исторического фона Китая невозможно понять суть многих выражений.

3. Лингвостилистические средства лежат в основе многих официальных терминов и концепций КНР, что добавляет экспрессию и выразительность китайскому политическому дискурсу. На лингвистическом уровне политический дискурс КНР не является нейтральным, а наоборот, построен на средствах художественной выразительности.

4. Синтаксические средства способствуют выделению выгодных для автора моментов и идей и являются способом манипуляции сути высказывания.

Понимание данных особенностей способствует формированию правильного восприятия выступлений председателя КНР и, как следствие, более грамотному построению межкультурной коммуникации.

Литература

1. Шейгал И.О. Семиотика политического дискурса : дис. … д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с.

2. Чудинов А.П. Политическая коммуниакация. М. : Наука, 2006. 256 с.

3. Ненаркова М.Р. Основы лингвостилистического анализа текста. М.: Российский университет дружбы народов, 2018. 184 с.

4. Кокшарова Н.Н., Бутуева А.И., Епимахова А.Ю. Ключевые идеологемы китайского политического дискурса // Политическая лингвистика. 2022. № 2. С. 121–128.

5. Большой китайско-русский словарь. URL: https://bkrs.info/ (дата обращения: 29.04.2023).

6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М. : Альта-Пресс, 2005. 1207 с.

7. 习近平在俄罗斯媒体发表署名文章 // 新华社 URL: http://www.news.cn/politics/leaders/2023-03/20/c_1129445144.htm (дата обращения: 29.04.2023).

8. 习近平：在中央党校建校90周年庆祝大会暨2023年春季学期开学典礼上的讲话 // 新华社 URL: http://www.news.cn/politics/leaders/2023-03/31/c_1129483477.htm (дата обращения: 29.04.2023).

9. 习近平强调，坚定不移全面从严治党，不断提高党的执政能力和领导水平 // 新华社 URL: http://www.xinhuanet.com//politics/19cpcnc/2017-10/18/c_1121821079.htm (дата обращения: 29.04.2023).

10. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка. М. : Просвещение, 1979. 192 с.

11. 习近平在庆祝中国人民解放军建军90周年大会上的讲话 // 新华社 URL: http://www.news.cn/2022-07/31/c_1128879071.htm (дата обращения: 29.04.2023).

Н.Г. Нечипуренко[1, 2], Е.В. Грищенко[2], Л.П. Чумакова[1]

[1] Новосибирский юридический институт (филиал) Национального исследовательского Томского государственного университета
[2] Новосибирский государственный технический университет

ЯЗЫК КЛАССИКИ В ЯЗЫКЕ ПРАВА
THE LANGUAGE OF CLASSICS IN LEGAL LANGUAGE

Аннотация. В настоящее время происходит осмысление проблем сложившихся правовых структур и переосмысление инноваций в сфере права и правовой терминологии, изучение которой ведется в рамках сопоставительного, диахронического и прикладного направлений. Создание словарей, включающих этимологический анализ лексических единиц и описание современной структуры юридической терминологии, призвано расширить научный и профессиональный кругозор современного правоведа. Формулы римского права, главная особенность которого – эволюционирование без явных реформ и резких потрясений, являются фундаментом большинства правовых систем мира и продолжают служить отечественной правовой науке.

Abstract. Currently, there is an understanding of the challenges within existing legal structures and a reevaluation of innovations in the field of law and legal terminology. This study is conducted through comparative, diachronic, and applied approaches. The creation of dictionaries, which includes an etymological analysis of lexical units and a description of the modern structure of legal terminology, aims to broaden the scientific and professional horizons of contemporary legal practitioners. The formulas of Roman law, characterized by evolution without apparent reforms and sudden changes, constitute the foundation of most legal systems globally, continuing to contribute to the Russian legal science.

Терминологическое поле отечественного права новейшего времени значительно трансформировалось. Одним из факторов нарастающей динамики современного терминотворчества явилось присоединение России к Болонскому процессу. Создание новой образовательной среды способствовало, с одной стороны, актуализации классических терминов римского права, таких, например, как «легат», «сервитут», «деликт» и других, с другой стороны, семантической трансформации и расширению сферы семантического наполнения слова, что произошло с термином «меморандум» – «дипломатический документ», который из поля дипломатии и международного права переместился в терминосистему западного, а затем и отечественного права. В современной юридической практике термин «меморандум», получивший в деловой и юридической среде неофициальную уменьшительно-ласкательную форму «мемо», обозначает специальный юридический документ, содержащий правовой анализ какого-либо вопроса.

Нарастающая динамика трансформации, идущая в разновекторных направлениях, коснулась и самого Болонского процесса. В марте 2022 г. в «Российской газете» появилась информация об официальном сообщении, распространённом Ассоциацией юристов России, и заявлении председателя Ассоциации юристов России С.В. Степашина о том, что присоединение России к Болонскому процессу не только не оправдало возлагаемых на него надежд, но и привело к утрате важнейших достоинств классического российского и советского образования. Председатель Ассоциации юристов России считает, что на протяжении долгих лет Россия и СССР выпускали огромное количество первоклассных специалистов. Это подтверждается высочайшим уровнем российской и советской науки и промышленности [1. С. 5].

Реалии новейшего времени обозначили как проблемы осмысления сложившихся правовых структур, так и проблемы переосмысления инноваций в сфере права и правовой терминологии.

Терминологические исследования новейшего времени идут в рамках сопоставительного, диахронического и прикладного направлений. В сфере диахронических изысканий сформировалась антрополингвистика. Антрополингвистические исследования дали возможность «заполнить разрыв между словом и термином» [2. С. 38] и способствовали формированию новых методов изучения терминологии. В их числе реализованный в настоящей статье метод комплексного системного подхода в сочетании с принципами лингвоюридического анализа. При описании лексики применен метод семантического анализа в трёх основных типах представления значения: 1) толкование; 2) выявление семантических компонентов; 3) определение постулатов значения.

Создание словарей, включающих этимологический анализ лексических единиц и описание современной структуры юридической терминологии, обусловлено потребностями современного образования. Научный и профессиональный кругозор современного правоведа должен и может расширяться на базе лингвоюридического и полилингвистического подходов. С этой задачей помогает справиться «Словарь юридических терминов и иноязычных выражений студента-юриста» [3]. По уровню владения юридическим языком можно судить о профессиональных качествах юриста. Словарь призван помочь студентам сократить время понимания и запоминания лексических единиц, что имеет важное значение в условиях обилия информации и дефицита времени. По происхождению термины встречаются чаще латинские, но могут быть греческие или из другого языка-источника. В этом случае они приводятся в колонке латинских слов. Например:

Русский	Латинский	Французский	Английский	Значение
киберпреступность	< гр. kybernao – управлять кораблём	cybercriminalité	cybercrime	Неправомерное использование компьютера, компьютерной сети или сетевого устройства
аутопсия	гр. autopsia – вскрытие трупа	autopsie	autopsy	Вскрытие трупа для установления причины смерти
робот	< чешск. robota – подневольный труд	robot	robot	Автоматическое устройство, выполняющее механическую работу по заданной программе

Слово «robot» было придумано Йозефом Чапеком как производное от чешского слова «robota» – «подневольный труд» и использовано в пьесе «Р.К.Р.» его братом, известным писателем Карелом Чапеком для обозначения искусственных рабочих. Интересно, что идея создания искусственных существ для выполнения определённых действий встречается уже в древнегреческой мифологии: в мифе о Кадме, который из зубов дракона вырастил солдат, и в мифе о Гефесте, который создавал себе различных слуг. Прообразами современных роботов можно считать механические женские фигуры эллинистической эпохи с острова Фарос, предупреждающие мореплавателей о близости берега. Исследование способствует расширению терминологической базы, даёт возможность грамотно пользоваться ресурсами юридического языка.

Латинский язык обладает колоссальными терминологическими возможностями, он отражает терминологическую суть профессиональной компетенции. К содержательным параметрам терминологической компетенции относится комплекс системных знаний латинского языка. Параметры терминологической компетенции должны быть учтены как при введении, так и при коррекции терминов, содержащих греко-латинские терминоэлементы. Например, недавно в криминалистику пришел термин «скриберология» – почерковедение, созданный на

греко-латинской основе. Широкое вхождение нового слова в терминосферу современного права России представляется проблематичным, так как латинская основа scriber- в русском языке практически не используется.

Одним из злободневных видов криминальной деятельности сегодня является корыстная преступность. Корыстные преступления обозначаются термином «коррупция», имеющим латинское происхождение и длительную историю. Определение понятия «коррупция» содержится в Федеральном законе от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции», где коррупцией называется злоупотребление служебным положением, дача и получение взятки, коммерческий подкуп. Что представляет собой понятие «коррупция» с сущностной точки зрения в максимальной полноте помогает раскрыть лингвоюридический анализ группы латинских слов, образованных от латинского глагола rumpo «рвать, разрывать, разбивать» [4. С. 677]. Термин «коррупция» образован от латинского существительного «corruptio» – «подкуп». Но в латинском языке слово не было моносемичным и имело следующий комплекс значений: 1) совращение, подкуп; 2) порча, упадок; 3) извращенность, превратность; 4) расстройство, плохое состояние [4. С. 205]. Латинское существительное «corruptio» образовано от глагола «corrumpo», имеющего значения: 1) портить, повреждать, расстраивать, расточать; приводить в упадок; упустить; 2) истощать, изнурять; замучить; 3) уничтожать, истреблять; 4) обольщать, соблазнять; 5) искажать, извращать, фальсифицировать; 6) позорить, бесчестить [4. С. 204]. Весь сложный семантический план, представленный в сфере латинского языка, может найти отражение в примерах современных уголовных дел, связанных с коррупцией. На это обратила внимание замечательный ученый-классик, талантливый исследователь и организатор науки М.Н. Славятинская.

Изменение правовой конструкции – процесс достаточно сложный, для которого необходимы как обстоятельное рассмотрение, так и изучение с разных точек зрения и в разных аспектах. Теоретики и практики правовой сферы хорошо знают, что юридические тексты требуют структурного анализа и внимательного прочтения. Латинская аксиома права Legem brevem esse oportet – «Закону нужно быть кратким», известная нам со времен Цицерона и Сенеки, не должна пониматься буквально.

Фундамент большинства правовых систем мира – общее римское право, главная особенность которого – эволюционирование без явных реформ и резких потрясений, что дало ему возможность стать основой европейской правовой традиции и распространиться на многие правовые системы мира. Римские юристы умели в понятных и простых категориях дать толкование и подвести под юридическую регламентацию конкретные правовые ситуации. Одним из непростых правовых случаев является fideicommissum – доверенное поручение. Доверенное поручение в римском праве толкуется как просьба или рекомендация наследодателя к наследнику, чтобы он что-либо исполнил.

Формулы доверенного поручения блестяще очертил римский юрист Гай: Verba autem utilia fideicommissorum haec recte maxime in usu esse videntur PETO, ROGO, VOLO, FIDEICOMMITO; que pro inde firma singula sunt, atque si omnia in unum congesta sint. «В большинстве случаев употребляются по гражданскому праву следующие формулы фидеокомиссов: “требую, прошу, хочу, доверяю”; каждое из этих слов в отдельности имеет такую же силу, как если бы все были употреблены сообща» [5. С. 249].

Чеканные формулировки Гая «ПРОШУ, ХОЧУ, ДОВЕРЯЮ, ТРЕБУЮ» – это чёткие указания наследодателя к наследнику (фидуциарию) при том, что из доверенного поручения не возникло никакого юридического обязательства, оно выполнялось, так как в основе

сложносоставного термина базовая часть fide – корень латинского существительного fides «вера, доверие».

Понятие «fideicommissum» – «доверенное поручение» воплощено в термине «завещательное возложение», особенность которого состоит в том, что наследодатель обязан совершить какое-либо действие имущественного или неимущественного характера, направленное на осуществление общеполезной цели. Категория общеполезной цели в данном контексте соответствует категориям веры и доверия – основам правоотношений Рима.

У Цицерона в трактате «Об обязанностях» встречается формулировка Summum ius – summa iniuria – «Высшее право – высшая несправедливость» (Cic. De off. 1,10,33), т.е. «формальное и буквенное следование тексту закона (без учёта истинной воли законодателя) может быть причиной чрезмерной жестокости и даже бесправия» [6. С. 427]. Во все времена юристы следовали и следуют правилу Dura lex, sed lex – «Суров закон, но закон» (поэтому его нужно соблюдать в любом случае). Право и закон – категории не идентичные. Римские юристы считали, что там, где право противоречит справедливости, следует отдать предпочтение последнему [6. С. 380].

Афоризм Цицерона стал девизом для многих поколений юристов мира. У медиков путь к специальности начинается с латинского выражения «Non est medicina sine lingua Latina» – «Нет медицины без латинского языка» – девиза кафедры латинского языка Новосибирского медицинского института. Эмблему технического университета Новосибирска украшает парафраз Сенеки «Docendo discimus» – «Обучая, учимся». В эмблеме и логотипе Новосибирского юридического института аксиома права «Jus est ars boni et aequi» – «Право есть искусство добра и справедливости» выбрана в качестве определяющей направление вектора обучения.

Близкую связь языка, культуры и комуникации заметили еще в 1960-е гг., начали изучать ее и затем активно использовать. Коммуникация используется в целях предупреждения, информирования, объяснения, развлечения, описания, убеждения. В настоящее время глобальная сеть Интернет, современные средства передвижения и высокотехнологичные средства связи сделали взаимодействие стран, народов и отдельных личностей не только неизбежным и постоянным, но и очень тесным. Технический прогресс опережает развитие навыков межкультурного взаимодействия, а продуктивность и эффективность коммуникации зависят от многих факторов. В связи с изменением экстралингвистической ситуации в терминологии права также происходят некоторые трансформации: «πάντα ρεῖ καὶ οὐδὲν μένει» («все течет, и ничто не остается неизменным»). Эволюция терминологической культуры – процесс сложный и длительный, базирующийся на терминологической осведомлённости, терминологической грамотности и терминологической компетентности. Влияние средств массовой информации, гиперинформатизация и компьютеризация жизни, постоянное использование гаджетов, гипертекстовая подача материала и развитие в результате этого клипового мышления привели к трансформации терминологического поля отечественной правовой науки.

Литература

1. Российская газета. 2022. 17 марта (№ 8705). С. 5.

2. Гринёв-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. К теоретическим и методологическим основам современного терминоведения // Концептуально-терминологическое пространство медицинского знания : сб. материалов Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 50-летию кафедры латинского языка и основ терминологии МГМСУ им. А.И. Евдокимова (Москва, 28–29 января 2021 г.) / отв. ред. В.Ф. Новодранова. М. : Клио, 2021. С. 38.

3. Словарь юридических терминов и иноязычных выражений студента-юриста / авт.-сост. Н.Г. Нечипуренко, Л.П. Чумакова, А.В. Чумаков, Е.В. Грищенко. 3-е изд., испр. и доп. Новосибирск : Манускрипт, 2022. 60 с.

4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1996.

5. Гай. Институции / пер. с лат. Ф. Дыдынского ; под ред. В.А. Савельева, Л.Л. Кофанова. М. : Юрист, 1997. 368 с.

6. Бартошек М. Римское право (Понятия, термины, определения). М. : Юрид. лит., 1989. 448 с.

О.Б. Панова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

О КОНЦЕПЦИИ КУРСА «РУССКАЯ КУЛЬТУРА В МИРОВОМ КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ» ДЛЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АУДИТОРИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМАТИКА, ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ABOUT THE CONCEPT OF THE COURSE “RUSSIAN CULTURE IN THE WORLD CULTURAL CONTEXT” FOR AN INTERNATIONAL AUDIENCE: RELEVANCE, ISSUES, TEACHING PROSPECTS

Аннотация. Предлагается концепция авторского курса «Русская культура в мировом культурном контексте», предназначенного для международной аудитории, включающей как русскоязычных, так и иностранных студентов. Рассматривается тематика и проблематика курса (мифопоэтические истоки и эстетические основания русской культуры, русское искусство, русский культурный канон, русское философское и духовное наследие, статус русского литературного языка в современном мире). Особо акцентируется значение спецкурса для воспитания современной молодёжи.

Abstract. The article proposes the concept of the author's course “Russian culture in the world cultural context”, intended for an international audience, including both Russian-speaking and foreign students. The author examines the topics and problems of the course (mythopoetic origins and aesthetic foundations of Russian culture, Russian art, Russian cultural canon, Russian philosophical and spiritual heritage, the status of the Russian literary language in the modern world). The importance of the special course for the education of modern youth is especially emphasized.

В настоящее время приобретает особую актуальность статус, роль и культурная миссия России в современном мире. В этой связи очевидна необходимость повышения уровня знаний современной молодёжи о русской культуре и русском языке. Это касается как иностранных студентов, так и русских. Русская культура всегда была и, несомненно, остается на современном этапе ее истории ядром и ключевым направлением мировой культуры. Важность и актуальность ее преподавания в университетах сегодня отмечается многими исследователями разных стран [1–6].

На факультете иностранных языков Томского государственного университета разработан спецкурс «*Русская культура в мировом культурном контексте*», направленный на глубокое и всестороннее изучение студентами, обучающимися по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, русской культуры, её роли и значения в мировой истории. Курс рассчитан на международную аудиторию. Основная цель предлагаемого спецкурса – сформировать у обучающихся целостное представление о русской культуре как значимом явлении

истории мировой культуры и неотъемлемой части духовного наследия Человечества. Программа спецкурса включает следующую тематику и проблематику.

В первую очередь необходимо показать студентам роль, место и значение русской культуры как важнейшего явления мировой культуры; проследить историю русской культуры: основные этапы её становления, развития и бытия в современном мире; дать понимание её уникальности и национального своеобразия, осветить исторический процесс взаимоотношения и диалога русской культуры с другими национальными культурами Востока, Запада и Славянского мира от истоков до современности. Это предполагает глубокое изучение следующих тем спецкурса. Восток-Запад-Славянский Мир: единый мировой историко-культурный процесс, взаимоотношения и диалог великих культурных миров Древности. Древняя Русь, её самообретение в Античности. Мифопоэтические, религиозно-эстетические истоки и духовно-ценностные основания русской культуры; религиозный культ и непрерывность традиции понимания глубокой религиозности Культуры как таковой. Языческий, дохристианский период истории древнерусской культуры и христианская культурная традиции: формирование духовных основ и духовно-нравственных ценностей русской культуры. Ценность и значение религиозных откровений, духовных учений и священных текстов культур Древнего мира в формировании и эволюции русской культуры. Русский логос. Слово, мысль и образ в древнерусской культуре. Религиозный культ Слова-Откровения. Концептосфера русской культуры: *Всеединство, Откровение, Соборность, Бог, София (Мировая Душа, Премудрость Божия), Богочеловечество, Личность, Смысл Жизни, Любовь, Истина, Добро, Красота, Сердце, Слово, Духовность, Благодать, Совесть, Свобода*. Мудрость Языка. Язык как хранитель памяти русского народа; ключевые концепты – константы в памяти русского языка.

Значимое место в программе спецкурса отводится постижению русской эстетики и русского искусства. Этот раздел спецкурса включает следующие проблемы. Русское искусство как феномен мировой культуры: его религиозные, христианские истоки и история. Эстетический опыт русской культуры. Эстетика невыразимого. Древнерусская традиция, классическое и современное искусство. Саморефлексия: русская философия искусства и искусствоведение. Эстетика Языка и язык откровения русского искусства. Эстетическое измерение и художественно-образная природа Языка; языки русского искусства.

Существенная часть программы отводится подробному изучению русского литературного канона, истории его возникновения, развития и логике устройства. Здесь студентам стоит представить материал для размышления над следующими проблемами. Понятие «русская словесность». Русская классическая литература как значимое явление мировой культуры. Духовный потенциал русской классики. Русская классическая литература и современная русская литература: непрерывность и преемственность духовной традиции. Ценность классического наследия русской литературы в настоящее время. Язык русской литературы – хранитель национальных ценностей и памяти русской культуры: классическая художественная традиция и современность. Язык русской классической литературы как образец достижения Языком истинной красоты и совершенства. Современный русский литературный язык. На это обращал особое внимание еще академик и педагог Д.С. Лихачёв: «Русская литература – это и русская философия, и русская особенность творческого самовыражения, и русская всечеловечность. Она носит открытый характер по отношению к другим литературам Человечества. Место русской культуры определяется ее многообразнейшими связями с культурами многих и многих других народов Запада и Востока. На основе нравственных сил русская культура, выразителем которой является русская литература, объединяет культуры различных народов. Именно в этом объединении ее миссия» [5. С. 53–67].

Историософия и историософское течение в русской культуре – актуальное и очень обширное направление. Стоит познакомить студентов с основными русскими историософскими учениями в контексте мировой историософской мысли. Особое внимание необходимо уделить следующим темам. Русские мыслители о смысле истории Человечества, сути русской истории, историческом пути России в контексте всемирной истории. Memory studies современности: проблема исторической и культурной памяти в современной России. Язык историописания в русской культуре, его специфика и особенности, ключевые историософские концепты русской культуры.

Весьма своевременным представляется изучение русского философского наследия. Ценность и значение русской философской мысли в контексте русской культуры и мировой культуры в целом. Русская философская мысль во всемирном интеллектуальном дискурсе «наук о культуре и духе» и гуманитарного познания. Лингвофилософское течение в истории русской философской мысли и русской культуры в целом. Русская философия слова, философия имени и русская поэзия – о природе и сущности Языка. Вот темы, заслуживающие внимания в контексте этого направления программы спецкурса.

Многие студенты, обучающиеся на факультете иностранных языков, далее выбирают педагогическую деятельность, становятся педагогами, преподавателями иностранных языков и культур. Русская культура отличается сильными и глубокими педагогическими традициями, славится именами великих русских педагогов, которым, несомненно, найдётся должное место в программе рассматриваемого спецкурса. Русская педагогика и история российского образования – неотъемлемая часть русской культуры в целом.

Образовательный процесс по программе данного спецкурса интерактивен, предусматривает применение PBL (проблемные методы обучения, проблемное изложение материала лекций, диалог, дискуссия), выполнение и защиту групповых исследовательских проектов, кейс-стади. Курс включает семинары с обсуждением Great Books – важнейших в истории русской и мировой культуры философских, историософских и культурологических бестселлеров, шедевров русской классической и современной литературы, что способствует развитию и совершенствованию критического мышления и навыков герменевтической интерпретации текста у студентов.

Значительное внимание в процессе изучения курса русской культуры уделяется повышению у студентов уровня владения русским языком (как в качестве родного, так и в качестве иностранного), достижение которого возможно лишь при чтении оригинальных источников произведений русских авторов. Курс предполагает работу обучающихся с разными вариантами русского языка, разными языками русской культуры: художественным языком русской классической литературы, языком поэзии, языком искусства живописи, языком кинематографа, языком медиадискурса, научным русским языком. Научный язык русской филологии, философии и искусствоведения состоялся на основе языка самой русской литературы и культуры в целом, впитал его в себя, потому также является образцовым языком русской словесности. Современный российский писатель Евгений Водолазкин, авторитетный специалист в области исследования древнерусской культуры, так говорит о значении изучения русского языка: «Сейчас, несмотря на довольно сложное международное и политическое положение, интерес к русскому языку растет. Педагог играет первостепенную роль, в этом сомнений нет. Ведь язык – это не просто какая-то абстрактная знаковая система, это живой организм. Можно преподавать русский как латынь или греческий, как мертвый язык, как свод правил и парадигм, и тогда живой человек не захочет его изучать. Но если ты покажешь богатство русского языка, его удивительную гибкость, то я думаю, что никто перед ним не устоит – достаточно

прочесть вслух Пушкина, Блока, Тютчева. Я слышал вопросы англичан, не знающих русского: “Зачем нужны Пушкин и Лермонтов, если есть Байрон?” Чтобы это понять, им нужно прочитать Пушкина или Лермонтова по-русски. Когда они осознают, что русский язык – совершенно самобытное явление, то полюбят его» [2. С. 115].

Полноценное знание истории русской культуры способствует воспитанию студентов-лингвистов, специалистов в области межкультурной коммуникации, в духе общекультурной толерантности, а также верности отечественной культурной традиции и достижению ими высокого уровня профессиональной компетентности, необходимого для успешной деятельности в области межкультурной коммуникации и международных отношений. Также – высокого уровня педагогической и научно-методической компетентности, обеспечивающего возможность профессиональной деятельности в качестве преподавателей-носителей языка, обучающих иностранных студентов.

Литература

1. Багно В.Е. Достоевский: вступая в третье столетие // Русская литература. 2021. № 3. С. 5–11.
2. Водолазкин Е.Г. Если войдешь в русскую культуру и поймешь ее – в ней и останешься, иначе быть не может // Мир русского слова. 2018. № 1. С. 115–117.
3. Джулиани Р. О пользе русской литературы за пределами России // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18, № 3. С. 290–300.
4. Казанский Н.Н. Русский язык среди языков Европы // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII конгресса МАПРЯЛ : в 15 т. М. : МАПРЯЛ, 2015. С. 102–104.
5. Лихачёв Д.С. Русская культура в современном мире // Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре / сост. и науч. ред. А.С. Запесоцкий. СПб. : СПбГУП, 2015. С. 53–67.
6. Нива Ж. Еще раз об особом «предназначении» России: от Пушкина до Солженицына // Пространство безграничной словесности : сб. ст. к 70-летию В.Е. Багно. СПб. : Нестор-История, 2021. С. 348–354.

Е.Д. Сальникова, О.А. Кузнецова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ И ДИАЛЕКТАХ
MOTIVATIONAL FEATURES OF CONFECTIONERY NAMES IN ITALIAN STANDARD LANGUAGE AND DIALECTS

Аннотация. Рассмотрены способы номинации кондитерских изделий в итальянском литературном языке и диалектах в мотивологическом аспекте. Проанализировано 56 лексических единиц, обозначающих различные виды кондитерских изделий, из которых 36 имеют живую внутреннюю форму. Выявлены продуктивные мотивационные модели в лексико-семантической группе наименований кондитерских изделий в итальянском языке, а также мотивационные модели, обнаруживающие историческую устойчивость.

Abstract. This article focuses on the analysis of ways of nomination of confectionery products in Italian standard language and dialects in the aspect of motivology. The article analyses 56 lexical units denoting various types of confectionery products among which 36 have an identifiable internal structure. The

analysis reveals productive motivational models in lexico-semantic group ‘confectionery products’ in Italian language as well as motivational models revealing historical stability.

Данная работа посвящена анализу способов номинации кондитерских изделий в итальянском литературном языке и диалектах в мотивологическом аспекте.

Что такое мотивология? Мотивология – это наука о мотивации слов. Она рассматривает слово как единицу речи, которая обладает свойством быть мотивированной и содержать в себе внутреннюю форму. Мотивология изучает функции внутренней формы слова, мотивационные отношения и лексические процессы, связанные с мотивированностью слова [1. С. 3].

Для данной работы базовыми понятиями являются внутренняя форма слова и мотивировочный признак. Мотивировочный признак – это признак предмета, положенный в основу его номинации.

Внутренняя форма слова (ВФС) была определена А.А. Потебней в XX в. Значение данного термина он сформулировал следующим образом: «Внутренняя форма слова есть отношение содержания мысли к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [2. С. 98]. По определению Ольги Иосифовны Блиновой, внутренняя форма слова – это часть морфологической и семантической структуры данного слова, которая позволяет понять связь между внешней формой слова, т.е. звуковой оболочкой, и его значением [3. С. 16].

ВФС может иметь различные виды, что обусловлено как взаимодействием мотивационных компонентов внутри слова, так и восприятием этих компонентов носителями языка. В зависимости оттого, может ли носитель языка осознать мотивационные связи внутри слова, ВФС делится:

– на живую, компоненты которой понятны носителю языка, что позволяет ему легко установить связь между внешней формой слова и внутренней;

– мертвую, компоненты которой не понятны носителю языка и не вызывают в его сознании ассоциативные связи с мотивировочным признаком, т.е. внутренняя форма слова с утраченной образностью.

Можно сказать, что способность носителя языка осознавать взаимообусловленность звуковой оболочки слова и его внутренней формы во многом опирается на картину мира человека, то есть на совокупность приобретенных знаний об окружающем мире, сформировавшуюся в сознании человека и общества в целом [4. С. 36]. Неоднократное использование определенного языкового знака для обозначения каких-либо объектов действительности означает, что эти объекты в сознании человека связаны и имеют сходство по какому-либо признаку или свойству. Таким образом, мотивированность различных наименований по одному и тому же признаку помогает человеку установить закономерные связи между объектами окружающего мира и упорядочить их в своем сознании [5. С. 118].

Исследование внутренней формы слова может дать ценные сведения о картине мира, так как в выборе мотивировочного признака скрыта информация о том, как определенный этнос видит мир, какие связи он проводит между объектами и явлениями окружающего мира. Кроме того, исследование ВФС и мотивировочных признаков в рамках определенных лексико-семантических полей и групп дает возможность описывать мотивационные модели, функционировавшие в языке на разных этапах. Описание мотивационных моделей является базой для дальнейших этнолингвистических сопоставлений и исследований языковой картины мира в разных культурах.

Наименования кондитерских изделий являются обширной лексико-семантической группой, так как кондитерские изделия – важная часть любой национальной кухни. Также

кондитерские изделия представляют собой группу с очень образной внутренней формой, что также представляет интерес для мотивологических исследований.

В рамках данного исследования было проанализировано 56 наименований кондитерских изделий, 36 из которых имеют живую ВФС. Анализ мотивационных особенностей этих единиц показал большое разнообразие средств мотивации. Всего было выделено 12 мотивационных моделей, часть которых, впрочем, представлена единичными случаями.

Первая группа языковых единиц с живой ВФС объединяет наименования, мотивировочным признаком для которых является форма изделия. К этой группе относятся 11 проанализированных единиц: *baci di dama* – печенье-сэндвич с начинкой (от *baci di dama* ‘женские поцелуи’), *bombolono* – пончик с начинкой (от *bomba* ‘бомба’ и суф. *-ono*), *cannolo* – вафельная трубочка с начинкой (от *canna* ‘камыш, тростник’ и суф. *-olo*), *cartellata* – печенье спиралевидной формы (от разг. *incartellare* ‘заворачивать’ и суф. *-ata*), *chiacchiere* – жареные полоски теста, язычки (от *chiacchierare* ‘болтать’), *cicirata* – маленькие шарики теста, политые медом (от салент. *ciceri* ‘нут, горох’ и суфф. *-ata*), *cornetto* – круассан (от *corno* ‘рог’ и суф. *-etto*), *nacatola* – рождественская выпечка в форме люльки (от сиц. *naca* ‘колыбель’ и суф. *-ola*), panzerotto – пирожок полукруглой формы (от *panza* ‘живот, брюхо’ и суф. *-otto*), *scarpaccia* – открытый пирог с начинкой (от *scarpa* ‘ботинок, башмак’ и суф. *-cia*), *tegole* – круглое плоское печенье (от *tegola* ‘черепица’).

Вторая группа содержит пять единиц, мотивированных главным ингредиентом в составе блюда, среди которых: *castagnaccio* – пирог из каштановой муки (от *castagna* ‘каштан’ и суф. *-accio*), *cuccìa* – десерт на основе пшеничных зерен (от сиц. *cocciu* ‘зерно’), *finocchini* – печенье с семенами фенхеля (от *finocchio* ‘фенхель’ и суф. *-ino*), *mostacciolo* – пряник с виноградным суслом (от *mosto* ‘сусло, молодое вино’ и суф. *-olo*), *papassini* – печенье с изюмом (от сард. *papassa* ‘кишмиш’ и суфф. *-ino*).

Третья группа объединяет наименования, в основе мотивации которых – структура блюд. В данную группу входят пять единиц: *crostata* – открытый пирог из песочного теста (от *crosta* ‘корка’ и суф. *-ata*), *sbrisolona* – рассыпчатый пирог (от диал. *sbrisolar* ‘рассыпаться, крошиться’ и суф. *-ona*), *scroccadenti* – хрустящее печенье с орехами (от гл. *scrocchiare* ‘хрустеть’ и сущ. *denti* ‘зубы’), *sfogliatella* – слоеная булочка (от *sfoglia* ‘тонкая пластина, листик’ и суф. *-ella*), *tenerina* – шоколадный торт с легким кремом (от *tenero* ‘ласковый, нежный’ и суф. *-ina*).

Мотивировочным признаком единиц четвертой группы является цвет, она содержит три единицы: *biancomangiare* – сливочный десерт с миндалем (от *bianco* ‘белый’ и *mangiare* ‘есть, кушать’), *pandoro* – выпечка с золотистой корочкой (от венет. *pan de oro* ‘золотой хлеб’), *pangiallo* – кекс с добавлением шафрана (от *pane* ‘хлеб’ и *giallo* ‘желтый’).

Пятая группа мотивирована методом поедания, содержит три единицы, среди которых: *bocconotto* – маленькое пирожное с начинкой (от *boccone* ‘кусок, глоток’ и суф. *-otto*), *scarcella* – пасхальная выпечка, украшается вареным яйцом в скорлупе (от *scarcerare* ‘освободить, выпустить’ и суф. *-ella*), *sporcamuss* – пирожное с кремом (от *sporcare* ‘пачкать, марать’ и апул. *muss* ‘лицо, рот’).

Наименования шестой группы мотивационно связаны с традицией приготовления и (или) употребления изделия и содержат две единицы: *maritozzo* – булочка с кремом (от *marito* ‘муж’ и суф. *-ozzo*), *parrozzo* – пирог из манной крупы (от *pan rozzo* ‘деревенский хлеб’).

Мотивировочный признак слов седьмой группы – воздействие объекта номинации на организм человека. Она содержит две единицы: *macafame* – пирог из черствого хлеба и яблок (от

ammazzare la fame ‘утолить голод’), *tiramisù* – десерт на основе кофе (от венет. *tireme su* ‘взбодри меня’).

Восьмая группа мотивирована специальной посудой, используемой для приготовления изделия. Включает две единицы: *canestrello* – печенье (от *canestro* ‘плетеная корзинка’ и суф. *-ello*), *ferratella* – вафля (от абруц. *ferre* ‘металлическая вафельница’ и суф. *-ella*).

Остальные мотивировочные признаки встречаются в единичных случаях. Среди них: температура подачи – мягкое мороженое *semifreddo* (от *freddo* ‘холод’ и префикса *semi-* ‘полу-’), вкус – десерт из сухофруктов *panforte* (от *pane* ‘хлеб’ и *forte* ‘кислый, резкий, забористый’), место происхождения – печенье *savoiardi* (от названия французского региона Савойя (*Savoia*) и суффикса *-ardo*, обозначающего этническую принадлежность).

Далее были проанализированы слова с мертвой внутренней формой. Слова с мертвой внутренней формой не могут являться объектом мотивологического исследования, поскольку их мотивированность не осознается носителями языка. Однако, применяя методы диахронического исследования к изучению особенностей мотивации, мы можем выделять мотивационные признаки слов с мертвой внутренней формой, которые были актуальны для более ранних передов развития языка. В образовании наименований итальянских кондитерских изделий с мертвой внутренней формой выделяются следующие мотивировочные признаки.

Традиции приготовления и (или) употребления, группа включает восемь единиц: *cantuccio* (от лат. *cantellus* ‘ломтик хлеба’), *cupeta* (от араб. *qubbayt* ‘законсервированная сладость’), *mistocchina* (от лат. *miscere* ‘мешать”), *ostia* (от лат. *hostia* ‘жертва’), *taralli* (от лат. *torrere* ‘поджаривать’), *torcolo* (от лат. *torqueo* ‘вращать, скручивать’), *torrone* (от лат. *torrere* ‘поджаривать’), *tozzetti* (предположительно от *tozzo* ‘ломоть’).

Форма изделия содержит четыре единицы: *cambelline* (от лат. *cymbula* ‘лодочка, ялик’), *crostoli* (от лат. *crispus* ‘вьющийся, кудрявый’), *struffoli* (от греч. *strongylos* ‘округлый’), *zeppole* (от лат. *serpula* ‘змея’).

Главный ингредиент (две единицы): *migliaccio* (от лат. *miliaccium* ‘манная крупа’), *seada* (от испан. *cebada* ‘ячмень’).

Структура (2 единицы): *pitta ‘mpigliata* (предположительно от *impigliare* ‘сдерживать, включать’), *spongata* (от лат. *spongia* ‘губка’).

Специальная посуда (две единицы): *bonet* (предположительно от *bonet ed cusina* – названия кулинарной формочки), *cassata* (от араб. *quas‘at* ‘тазик, чашка’).

Также для слов с мертвой ВФС выделяется одна уникальная группа наименований, мотивированных именем собственным, которая включает 2 единицы: *gubana* (предположительно от распространенной фамилии *Gubana*), *panettone* (предположительно от *pan del Toni* ‘это хлеб Тони’).

Таким образом, мы видим, что некоторые мотивационные модели обнаруживают историческую устойчивость, а именно: мотивация по форме изделия, главному ингредиенту, структуре, традициям приготовления и (или) употребления, а также по специальной посуде. Это свидетельствует об устойчивых понятийных связях в сознании носителей языка.

Также мотивационный анализ показывает, что самыми продуктивными мотивационными моделями являются наименования кондитерских изделий по форме, главному ингредиенту и по структуре.

Литература

1. Блинова О.И. Практикум по русской мотивологии. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 138 с.
2. Потебня А.А. Слово и миф. М. : Правда, 1989. 529 с.
3. Блинова О.И. Русская мотивология : учеб.-метод. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 68 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ, 2007. 226 с.
5. Толстая С.М. Мотивационные семантические модели и картина мира // Русский язык в научном освещении. 2002. № 1. С. 112–127.

Научный руководитель: О.А. Кузнецова, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Е.В. Семенова

Лесосибирский педагогический институт, филиал Сибирского федерального университета

ЛИТЕРАТУРА СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК КОНТЕНТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ТЕАТРА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ
LITERATURE OF THE COUNTRY OF THE LANGUAGE STUDYED AS CONTENT OF THE ACTIVITIES OF STUDENT STUDENT THEATER IN ENGLISH AT THE PEDAGOGICAL INSTITUTE

Аннотация. Рассматривается проблема выбора контента для студенческого учебного театра на английском языке на примере деятельности студенческого учебного театра в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета. Раскрыта роль литературы страны изучаемого языка как части культуры страны. Описан опыт использования литературных источников как контента деятельности студенческого учебного театра, где участниками являются будущие учителя иностранного языка.

Abstract. The article presents the problem of choosing content for a student educational theater in English using the example of the activities of a student educational theater at the Lesosibirsk Pedagogical Institute, a branch of the Siberian Federal University. The role of the literature of the country of the language being studied as part of the culture of the country is revealed. The experience of using literary sources as content for the activities of a student educational theater, where the participants are future foreign language teachers, is described.

Художественная литература является неотъемлемой частью культуры страны. Это давно доказанный и непреложный факт. При этом художественная литература любой страны носит двоякий характер и выполняет двойную функцию.

С одной стороны, она опирается на основу глубинных слоев национальной культуры, вбирая в себя как сознательные, так и подсознательные процессы, которые аккумулированы в историческом опыте народа. Кроме воспитания, система и традиции которого уникальны для каждой культуры, всегда особое значение здесь имеют архетипы [1], получившие свое развитие в менталитете, особенностях национального характера, национальной картине мира, в создании и принятии символов [2] и других феноменах, которые в совокупности представляют собой в целом специфику проявления национальных особенностей того или иного народа.

С другой стороны, именно литература оказывается своего рода фасилитатором, который влияет на дальнейшее формирование национальной картины мира у представителей того или иного народа. Читатель, вникая в суть художественного литературного произведения, вбирает в себя то, что оно отражает. Речь идет о широком пласте самых различных сторон жизни как отдельного человека, так и общества в целом в тех или иных временных параметрах: в прошлом, настоящем и будущем. Следовательно, литература служит в равной степени, помимо эмоционального и когнитивного развития человека, еще и формированию его идентичности.

Достигаемый эффект в значительной степени обусловлен тем, что национальная литература – это, прежде всего, феномен, созданный на национальном языке. Именно эта особенность национальной литературы позволяет нам говорить о единстве культурной и языковой картин мира народа [3].

Все вышесказанное справедливо, когда мы имеем в виду аутентичные произведения художественной литературы, созданные на национальном языке и воспринимаемые читателями-носителями того же языка и культуры.

Иное дело, когда речь идет о представителе другой культуры, который знакомится с произведениями художественной литературы чаще всего в переводном варианте, что часто связано с недостаточным уровнем владения иностранным языком. Но даже в случае высокого уровня владения языком блокирующим фактором выступает ограничение во времени, когда необходимо ознакомиться со значительным объемом материала. Чтение художественной литературы всегда требует больших временных затрат.

Для будущего учителя иностранного языка ознакомление с художественной литературой страны изучаемого языка – процесс неоднозначный. Помимо преодоления конфликта культур, что неизбежно при знакомстве с любой иной культурой, ознакомление с художественной литературой страны изучаемого языка неизбежно приводит человека к переоценке ценностей, необходимости вникнуть в суть своей идентичности и родной культуры.

В то же время ни одна национальная литература не существует изолированно. Мировая история доказала, что существует некое единое основание, позволяющее считать базовым началом всех национальных литератур человека с проблемами экзистенциального плана, которые он должен решить в ходе жизненных испытаний. Даже краткий анализ литературных произведений в древности и в настоящее время независимо от исторических условий их создания, художественного метода автора и доминирующих идеологических установок убеждает нас в том, что человека любой эпохи всегда волновали и будут продолжать волновать одни и те же вопросы: Что есть жизнь человека? Каков ее смысл? Что есть смерть? Любовь? Предательство? Какова цена любого выбора?

Такой подход к пониманию сущности художественной литературы может в корне изменить многие позиции, когда речь идет о подготовке будущих учителей иностранного языка в современных условиях, когда на первый план выносится идея поиска смыслов. Этот поиск предполагает сложную интеллектуальную и эмоциональную работу, иногда с ярко выраженной потерей прежних идеалов.

Ситуацию усугубляет факт отсутствия систематического изучения художественной литературы страны изучаемого языка в школьном курсе иностранного языка, где приоритет отдан коммуникативной направленности. Отдельные вкрапления из литературного наследия стран изучаемого языка в школьный курс в принципе не способны решить проблему и лишь частично способствуют формированию социокультурной компетенции.

Вместе с тем изучение курса литературы страны изучаемого языка для будущего учителя иностранного языка решает серьезные задачи, касающиеся не только необходимости иметь

системное представление о дисциплине, но и, что не менее важно, необходимости понимания национального характера в контексте мировой литературы и общих тенденций ее развития. Добавим временное ограничение изучения художественной литературы страны изучаемого языка в педагогическом вузе. Так, согласно учебному плану, утвержденному в Сибирском федеральном университете, изучение курса литературы Великобритании и США проходит в течение одного семестра при 3 часах недельной нагрузки. Объем же фактического материала, который подлежит изучению, огромен, не говоря о том, что студенты имеют весьма приблизительное представление о литературоведческих основах курса.

Мы предположили, что одним из возможных вариантов решения проблемы может стать использование произведений художественной литературы страны изучаемого языка в качестве контента деятельности студенческого учебного театра на английском языке. Описанию опыта работы посвящена предлагаемая статья.

Студенческий учебный театр на английском языке существовал в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета с 2007 по 2020 г. За это время было поставлено более 20 спектаклей, многие из которых получили награды и призы на фестивалях различного уровня.

Основной методологической позицией для нас стала идея отражения всеобщих человеческих проблем в мировой литературе, где литература Великобритании и США, имея свою специфику, является ее частью. Поэтому логичным явился акцент на концепте «человек» в отборе контента.

В то же время важно было создать условия, которые помогли бы участникам театра прочувствовать национальные особенности изображаемых героев и их идентичность и представить это на сцене. В этом был заложен глубокий воспитательный смысл всего, что предстояло сыграть участникам, поскольку это способствовало воспитанию такого важного качества личности будущего учителя, как эмпатия. Для успеха исполнения роли студентам нужно было представить себя на месте персонажа, найти соответствующие внешние атрибуты в виде костюма, грима, мизансцен и пр., будучи при этом, по Библеру, «немного немцем, немного французом». По признанию студентов, такое двойное перевоплощение было непростой задачей для многих участников. Тем не менее за весь период существования театра отмечен только один отказ от участия в спектакле. Добавим, что стимулирование в виде отметки на экзамене или зачете было полностью снято. Студенты принимали участие в спектаклях добровольно, понимая всю значимость такой работы. Они понимали само определение театра как «учебного», хотя спектр задач был гораздо шире. Формулирование учебных, воспитательных и развивающих целей проходило коллегиально в ходе полигога. Студенты пытались найти ответы на вопросы: «Зачем мы будем ставить этот спектакль? Какой новый опыт получим? Как это нам пригодится в будущей работе? Какие новые способности я смогу открыть в себе? С какими трудностями я могу встретиться, когда нужно будет представить себя человеком другой культуры?» Обязательным этапом работы над спектаклем был рефлексивный анализ, который проводился после окончания работы. Здесь студенты должны были проанализировать ход работы, ресурсы профессионального роста, оценить полученный опыт, выявить области своего дальнейшего развития в участии в любительском самодеятельном театре.

Во многих спектаклях студенческого учебного театра мы использовали языковой и культурный «микс», когда действие шло на двух языках: английском и русском, а также было использовано пересечение русской и английской культур. Это было сделано для того, чтобы студенты других профилей подготовки могли следить за действием и для формирования у них мотивации чтения художественной литературы Великобритании и США.

Немаловажным аспектом работы явилось для нас максимальное участие всех студентов профиля «иностранный язык» в спектаклях театра. Сразу был снят вопрос закрепления амплуа, что можно иногда наблюдать даже в любительских театрах, где по аналогии с профессиональным главным результатом является спектакль. Целеполагание было в принципе иным. Оно было обусловлено сущностью высшего педагогического образования. При этом законы сценического действия (конфликт, развитие действия, кульминация, развязка), а также драматургия образа должны были быть максимально реализованы.

Приведем примеры использования художественной литературы в качестве контента деятельности студенческого учебного театра.

Пьеса У. Гибсона «Сотворившая чудо» [4] – об учительнице, которая смогла помочь слепоглухонемой девочке-дикарке не только научиться говорить и понимать окружающий мир, но и поверить в себя, что потом воплотилось в неповторимый жизненный путь Элен Келлер, которая, по мнению М. Твена, стала одной из ярчайших личностей XIX в.

Поскольку эта пьеса с жестко обозначенными характерами, сюжетной линией, отношениями между героями, то мы следовали всему, что было заложено автором. Весь спектакль шел на английском языке, исключения составили короткие связки на русском языке между сценами, чего, естественно, не было в первоначальном тексте. Все остальное было практически без изменений перенесено на сцену и сыграно участниками. Пьеса имеет глубокий педагогический посыл, поэтому для режиссера было важно, чтобы и участники спектакля, и зрители прониклись им. Итогом работы могут служить рефлексивные сочинения студентов, исполнявших роли в спектакле. Приведем некоторые из них.

Студент, исполнявший роль Артура Келлера, главы семейства: «Сначала мне было сложно представить себя в роли фермера – жителя американского Юга, но постепенно я с этой задачей справился. Много читал. Думал, представлял, как может вести себя человек, которому дороги традиции американского Юга и который не принимает новую ситуацию, когда победу одержал Север Америки. В сценах с дочерью, которую он безумно любит и жалеет, я старался представить себя на месте этого отца, у которого дочь так тяжело больна».

Студентка, исполнявшая роль учительницы Анни Салливан: «Я пыталась понять учительницу, которая в душе жалеет свою больную ученицу, но в реальности ведет себя с ней жестко, порой даже жестоко. Эта модель поведения вообще не свойственна нашей отечественной традиции, она чисто “американская”. Но если бы я только прочитала об этом в книжке, я бы ничего не поняла. Понимание пришло через исполнение роли».

Приведем пример иного плана. Один из рождественских спектаклей был театрализацией романа Ч. Диккенса «Рождественские истории» [5]. Это произведение наполнено глубокими философскими смыслами относительно ценностей, мнимых и реальных. В начале работы над спектаклем мы задали студентам вопрос: «Могла история случиться только с англичанином Скруджем или в любой другой стране с любым человеком, который главной целью в жизни избрал деньги?» Мнения студентов разделились, но в итоге они пришли к выводу, что в романе Ч. Диккенса можно обнаружить как черты общечеловеческого плана, так и специфические, присущие английской культуре. К первым были отнесены вопросы аксеологического характера, которые легли в основу драматургии образа Скруджа. Воспоминания персонажа, связанные со встречами с духами, стали для него испытаниями. Студент, исполнявший роль Скруджа, признавался, что в ходе работы над ролью он над многим задумался, многое переосмыслил и ко многому стал относиться иначе. В то же время роман Ч. Диккенса изобилует примерами, подтверждающими особенность национальной культуры Англии. Это

представлено не только в описании празднования английского Рождества в XIX в., но и в диалогах героев, где ярко нашел отражение синтез языка и культуры.

Подведем итоги.

Эффектность деятельности студенческого учебного театра на английском языке стала возможной в результате соблюдения следующих условий.

1. Целеполагание деятельности театра было обозначено через категории обучения, воспитания и развития личности участников.

2. Контентом деятельности студенческого учебного театра стала литература стран изучаемого языка, где был акцентирован концепт «человек» с его сущностным экзистенциальным содержанием и проблемами, и в то же время уделялось максимальное внимание специфическим особенностям национальной культуры.

3. Овладение культурой страны изучаемого языка проходило через эмоциональное переживание состояний героев, их взаимоотношений и пребыванием в конкретной культурной среде согласно избранному контенту.

Одним из результатов проведенной работы является тот факт, что 56% выпускников в разные годы создают театральные кружки и студии в школах, где они преподают английский язык, что еще раз подтверждает целесообразность подобной работы.

Литература

1. Юнг К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное. М. : AST Publishers, 2020. 150 с.

2. Гачев Г. Национальные образы мира. URL: http://imwerden.de/publ-1250 (дата обращения: 10.11.2023).

3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003. 375 с.

4. Gibson W. The Miracle Worker. URL: http://edu.vspu.ru/doc/groups/138/280/the-miracle-worker.pdf (дата обращения: 10. 11.2007).

5. Dickens C. A Christmas Carol. URL: https://www.charlesdickenspage.com/carol-dickens-reading-text.html (дата обращения: 09.11.2008).

М.Н. Славятинская

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

НИКОЛАЙ АНДРЕЕВИЧ СЛАВЯТИНСКИЙ: ЛИТЕРАТОР, ПОЭТ, МАСТЕР ПЕРЕВОДА
NIKOLAI A. SLAVYATINSKY: WRITER, POET, MASTER OF TRANSLATION

Аннотация. Рассказано о сложном жизненном пути и многогранном творчестве литератора, поэта и мастера художественного перевода в прозе и стихах – Славятинского Николая Андреевича.

Abstract. The article talks about the complicated life path and multifaceted creativity of the writer, poet and master of literary translation in prose and poetry – Nikolai Andreevich Slavyatinsky.

Николай Андреевич Славятинский, языковед, мастер перевода, литератор и поэт, начал публиковать свои литературные статьи в 1935 г. в журналах «Красная Новь», «Литературная учеба» и «Молодая Гвардия». Николай Андреевич Славятинский также занимался переводами

с французского и немецких языков (П. Мериме «Жакерия» – 1936 г.; Ф. Шиллер «Коварство и любовь» – 1937 г.).

Следует подчеркнуть, что в это же время он познакомился с А.М. Горьким и вел с ним переписку. По доносу был арестован в 1938 г. и осуждён на пять лет. После освобождения не мог вернуться в Москву, жил в Малоярославце. В 1945 г. защитил кандидатскую диссертацию по творчеству Беранже и Жорж Санд. После реабилитации в 1957 г. вернулся в Москву. В начале 1960-х гг. переехал на Украину в связи с болезнью жены и сына. Сначала думал остановиться в Киеве, но в 1961 г. решил вернуться в Чернигов, где он и прожил до самой смерти, продолжая активно публиковаться в Москве. Поддерживать связи с Москвой ему помогала старшая дочь Наталья Николаевна Семенюк и ее муж Борис Александрович Абрамов.

Следует упомянуть, что сохранился список научных работ Николая Андреевича. Среди этих работ он указывает и литературоведческие изыскания, такие как «Статья о шиллеровском “Валленштейне”, а также статьи о французских классиках (Гюго, Мольере и др.).

Особенно следует подчеркнуть, что одной из главных тем его творчества было изучение русского языка и его вариантов. На эту тему он писал А.М. Горькому, где предлагал свой план создания «Словаря эпитетов русской художественной речи». «Этот словарь, – писал он, – звено ряда работ, назначение которых – всесторонне выявлять богатства нашего языка и быть в помощь писателю» (А.Г.). В ответ Славятинский получил от Горького два письма, оригиналы которых не сохранились.

Важно подчеркнуть, что Горький спрашивал Николая Андреевича в своих письмах, включает ли он в ряд классиков русского литературного языка и Н.С. Лескова. И подчеркивает, что его язык вполне достоин изучения.

Максим Горький также считал очень ценным пристрастия Н.С. Лескова к церковнославянскому языку, в коем весьма много красоты и силы и которым он пользовался умело. А также Горький спрашивал Николая Андреевича: «Не полагаете ли вы, что вместе с намеченным нами словарем следовало бы дать еще “Словарь русского былинного языка”? Нам необходимо возбудить в молодых литераторах интерес к фольклору, к эпическому строю речи…» (Датируется как ответ на письмо Славятинского от 29 мая 1933 г.).

По этому поводу Славятинский писал Горькому в ответном письме (сентябрь 1933 г.): «Наконец, о необходимости, возбудить в молодых литераторах интерес к фольклору, к эпическому строю речи. Вас, по-видимому, не смущает то, что большая часть известных (оговариваюсь, известных мне) попыток современных писателей опереться на фольклор носила либо реакционный характер (Клюев, Клычков), либо карикатурно-революционный (небезызвестный Пётр Орешин). Ни то ни другое, подчеркивает Славятинский, вовсе не является чем-то неизбежным, обязательным. И это ваше замечание, Алексей Максимович… Мне только кажется, что наряду со словарем “русского былинного языка” тут нужен был бы еще ряд талантливых и живо написанных работ по поэтике фольклора, но не тех формалистически-анемичных работ, которые у нас есть, а работ совсем другого типа». На это Горький сделал пометку: «Очень верно!».

Позже об этом аспекте творчества Славятинского писал Константин Паустовский Константину Федину: «Так вот, этого Славятинского не приняли в Союз, хотя в двух секциях (кажется, литературоведческой и критической) он прошел единогласно и с блеском. Он одержим своей работой, окончит ее, может быть, и не пользуясь поддержкой Союза, но принять его следует» [1].

Представляется, что особый акцент нужно сделать на том, что Н.А. Славятинский, в первую очередь, был великолепным переводчиком. Он переводил с польского, французского,

немецкого языков. Переводил и стихи, и прозу. Перечисление его переводов занимает не одну страницу текста. Приведу некоторые из них: А. Мицкевич «Гражина» – 1948 г.; Б. Прус «Сиротская доля» – 1953 г.; П. Мериме «Жакерия» – 1957 г.; Г. Запольская «Мораль пани Дульской» – 1958 г.; П.-Ж. Беранже «Стихотворения. Моя биография» – 1978 г.; Ф. Шиллер «Валленштейн» – 1980 г. (Трилогию «Валленштейн» составляют 8 тысяч (!)) стихов); Э.Т.А. Гофман «Эликсиры сатаны» – 1984 г.

Интерес Н.А. Славятинского к иностранным языкам и к слову вообще побудил его заняться собственным поэтическим творчеством. Он начал писать стихи еще в лагере (1942 г., стихотворение «Гейзер»).

В жизни Николая Андреевича было большое несчастье – от тяжелой болезни умер его маленький сын. Ему посвящен сонет «Раздумья», который хотелось бы привести полностью:

Ты обречен…Ты родился на горе…
Тяжелый твой недуг неисцелим…
Вся жизнь твоя прошла в неравном споре
С неумолимым извергом твоим.
Шесть лет всего ты, мой малыш, на свете…
Сегодня шесть… В тот день я ликовал, –
«Дожить бы… увидать его в расцвете»…
И стяг надежды – к небу устремлял!
Шесть лет…Тебе сулят погибнуть вскоре…
Надежды прах неразличим в пыли…
О, как душа – в неисцелимом горе –
Хоругвью скорби никнет до земли.

Представляется целесообразным сказать несколько слов о его филологической семье. У Николая Андреевича Славятинского было две дочери: старшая – Наталья Николаевна и младшая – Марина Николаевна. Старшая дочь взяла себе фамилию отца – Семенюк, младшая известна нам под его фамилией-псевдонимом Славятинская.

Наталья Николаевна Семенюк родилась 10 сентября 1925 г. Являлась специалистом в области германского языкознания (история и теория немецкого языка). Доктор филологических наук с 1975 г., профессор с 1991 г. Главный научный сотрудник Института языкознания РАН. С 1991 по 2003 г. заведовала Отделом германских, романских и кельтских языков (позднее сектором германских языков в рамках Отдела индоевропейских языков) ИЯ РАН. Член Международной ассоциации по изучению германских языков и литератур.

Н.Н. Семенюк занималась исследованием проблем становления и функционирования литературных языков, языкового развития и языкового варьирования разных типов в их исторической соотнесенности. В разные годы и на различном языковом материале разрабатывала проблемы языковой (литературной) нормы, соотношения нормализационных и кодификационных процессов. На материале немецкого языка исследовала проблемы исторической морфологии (глагольное время) и исторического синтаксиса (сложное предложение), а также исторической стилистики и социолингвистики. Изучала соотношение культурно-исторических и языковых феноменов в их соотнесенности и взаимодействии в различные исторические эпохи.

Ею было опубликовано более 150 научных работ на русском и немецком языках, в том числе семь монографий. Н.Н. Семенюк известна как автор многих научных переводов с немецкого на русский язык.

Наталья Николаевна Семенюк скончалась 31 августа 2011 г.

Мужем Натальи Николаевны был Б.А. Абрамов.

Борис Александрович Абрамов – ветеран-участник Великой Отечественной войны, отечественный германист, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой грамматики и истории немецкого языка Московского государственного педагогического института. Б.А. Абрамов родился 12 мая 1922 г.

Борис Александрович в 1941 г. добровольцем ушёл на фронт, был тяжёло ранен, попал в плен под городом Кобрин (город в Брестской области Белоруссии). Был узником фашистского концлагеря Маутхаузен (Австрия). В 2020 г. вышла его книга «Воспоминания о плене».

В послевоенные годы Борис Александрович был членом Международного антифашистского комитета, вице-президентом группы, организовавшей сопротивление в концлагере Маутхаузен.

В 1944 г. Борис Александрович поступил в Первый Московский государственный институт иностранных языков (ныне – Московский государственный лингвистический университет), который окончил с отличием в 1949 г. После окончания института работал в Московском инженерно-строительном институте имени В.В. Куйбышева (МИСИ), где до 1974 г. заведовал кафедрой иностранных языков. В 1968 г. Борис Александрович успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Синтаксические потенции глагола. Опыт синтаксического описания глаголов современного немецкого языка».

С 1974 по 1994 г. Борис Александрович заведовал кафедрой грамматики и истории немецкого языка в МГПИ имени В.И. Ленина. Среди его научных работ: Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: учебник для вузов. М., 1999; Сравнительная типология немецкого и русского языков. М., 2002; Избранные работы по немецкой грамматике и общим проблемам языкознания. М., 2003.

Под руководством Бориса Александровича было защищено 40 кандидатских и 6 докторских диссертаций. Борис Александрович был награждён многими медалями.

Скончался Борис Александрович 6 ноября 1994 г.

Марина Николаевна Славятинская окончила филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова по специальности «Классическая филология» в 1958 г. По окончании аспирантуры защитила диссертацию на тему: «Семантика глагольных основ презенса и аориста в греческом языке древнейшего периода (на материале языка поэм Гомера “Илиада” и “Одиссея”»). Почти всю жизнь проработала на кафедре классической филологии филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, за что в 2011 г. получила звание «Заслуженный преподаватель МГУ».

В течение последних 25 лет М.Н. Славятинская является координатором «Объединения региональных центров греко-латинской лингвокультурологии», деятельность которого направлена на сохранение основ европейской цивилизации в России.

М.Н. Славятинская является автором фундаментального учебника древнегреческого языка, выдержавшего уже четыре издания, нескольких монографий и около 130 статей. Также она является автором проектов «Двойной портрет» (4 книги) и «Греко-латинская лингвокультурология» (6 книг).

Династию Семенюк-Славятинских достойно продолжают внуки и правнуки Николая Андреевича, которые занимаются наукой и развивают ее, хотя и в несколько других областях.

Некоторые биографические данные Николая Андреевича Славятинского

Николай Андреевич Славятинский родился 5 февраля 1902 г. в Варшаве, в белорусско-польской шляхетской семье. Отец его, Андрей Порфирьевич Семенюк, был белорусом, а мама, Антонина Францевна Слав**а**тинская, – полькой. С детства мальчик говорил на двух языках – польском и белорусском. В гимназии он изучал русский, немецкий, французский, древнегреческий и латинский языки, показывая большие успехи. После рождения в семье еще двух братьев-близнецов и сестры родители уехали в Бельск, а мальчик остался с братом отца. После начала Первой мировой войны переехал с дядей в Чернигов. Еще до окончания гимназии вступил в социал-демократический кружок. Молодежь выступала против войны, гнета и бесправия. В 1918 г. Николай окончил гимназию.

В Гражданскую войну воевал на стороне красных – был комиссаром 73-го полка 9-й дивизии 13-й армии. В одном из боев его контузило и ранило. По возвращении в Чернигов ему предложили стать редактором газеты «Известия». Несколько лет Николай Андреевич был редактором этой газеты, но потом выступил против большевистского террора, и его сняли с должности.

Н.А. Семенюк уехал в Москву, где поступил сразу в два учебных заведения: в Высший литературно-художественный институт имени В.Я. Брюсова и в Московский государственный университет. После окончания аспирантуры получил право читать курс западноевропейской литературы, преподавал в Перми и Ярославле, но в конце концов решил вернуться в Москву.

В Москве он начал печатать свои литературоведческие статьи в журналах «Красная Новь», «Литературная учеба», «Молодая Гвардия» (1935–1936 гг.). Тогда же он взял себе псевдоним, очень похожий на фамилию его матери – Слав**я**тинский. Помимо написания статей занимался переводами с французского и немецкого языков (П. Мериме «Жакерия» – 1936 г.; Ф. Шиллер «Коварство и любовь» – 1937 г.).

В то же время он познакомился с А.М. Горьким и вел с ним переписку.

По доносу был арестован в 1938 г. и осуждён на пять лет лагерей. После освобождения учительствовал в селе Саратовской области. Вернуться сразу в Москву он не мог, поэтому жил в Малоярославце. В 1945 г. защитил кандидатскую диссертацию по творчеству Беранже и Жорж Санд. После реабилитации в 1957 г. переехал в Москву.

Однако обстоятельства складывались так, что из-за болезни жены и сына врачи рекомендовали Николаю Андреевичу поменять место жительства, и в начале 1960-х гг. он переехал на Украину. Сначала думал остановиться в Киеве, но затем решил вернуться в Чернигов, где и поселился в 1961 г. В Чернигове он и прожил до самой смерти, продолжая активно печататься в Москве. Поддерживать связи с Москвой ему помогала старшая дочь Наталья Николаевна Семенюк и ее муж Борис Александрович Абрамов.

Умер Николай Андреевич Славятинский 29 декабря 1983 г., похоронен на кладбище г. Чернигова.

Литература

1. Паустовский К. Обращение к К. Федину // Письма 1915–1968. Т. 9. С. 115.

В.М. Смокотин

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ
RESEARCH ON THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE IN RUSSIA'S SCIENCE

Аннотация. Рассматривается вклад отечественных учёных в изучение взаимоотношений языков и культур. Признание значения языков и культур как части нематериального наследия человечества подчёркивает актуальность исследований явления языка и культуры. Среди российских учёных тесная связь языка и культуры признавалась Н.И. Толстым и Д.С. Лихачёвым, основателями исследовательского направления о взаимосвязях языка и культуры. Анализируются теоретические положения Ю.М. Лотмана и М.М. Бахтина, высказавшего идею о «необходимости диалогической встречи культур» для более полного познания реальности.

Abstract. The article considers the contribution of Russia's scholars into the research on interrelationship between languages and cultures. The recognition of the importance of language and cultures as part of mankind's intangible heritage emphasizes the relevance of research into the phenomenon of language and culture. Among the Russian linguists a close connection of language and culture was recognized by N.I. Tolstoi and D.S. Likhachev, the founders of the research field based on language and culture interrrelations. The article also analizes the theoretical ideas of Yu.M. Lotman and M.M. Bakhtin, and discusses Bakhtin's notion about a need for "dialogical meeting of cultures" for more profound cognition of reality.

Вопрос о взаимоотношении языков и культур впервые был поднят Вильгельмом фон Гумбольдтом, который выдвинул учение о языке как непрерывном творческом процессе, в котором отражается индивидуальное миросозерцание народа [1. С. 248–249]. Значительный вклад в изучение связи языков и культур был внесён американскими исследователями конца XIX – начала XX в. в ходе этнологических исследований, посвящённых языкам и культурам коренных народов. Так, Франц Боас пересмотрел понятие культуры и включил в него языки в качестве одного из наиболее важных компонентов [2]. Понятие о тесной связи языков и культур привело американских учёных этого периода Эдуарда Сепира и Бенджамина Уорфа к выдвижению принципа лингвистической относительности, т.е. зависимости «картины мира» человека от языка скорее, чем от окружающей действительности [3].

Взаимоотношения языка и культуры также привлекли значительное внимание в отечественной науке и рассматривались в качестве предмета исследования в трудах многих учёных, которые, ввиду многоаспектности феноменов языка и культуры, использовали исследовательские методы и подходы различных теоретических дисциплин. Основоположник направления этнолингвистики в российской науке о языке, академик Никита Ильич Толстой, признавал тесную, неразрывную связь языка и культуры, но в то же время подчёркивал сложность и неоднозначность их взаимоотношений. «Отношения между культурой и языком могут рассматриваться как отношения целого и его части», – писал он в книге «Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике», вышедшей в 1995 г. «Язык может быть воспринят как компонент культуры или орудие культуры (что не одно и то же), в особенности когда речь идёт о литературном языке или языке фольклора. Однако язык в то же время и автономен по отношению к культуре в целом, и его можно рассматривать отдельно от культуры (что и делается постоянно) или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом» [4. С. 16].

Исследователь в области русской литературы и культуры академик Дмитрий Сергеевич Лихачёв, внесший неоценимый вклад в сохранение и развитие русской национальной культуры, неоднократно высказывался против рассмотрения языка в отрыве от культуры. Одним из последних трудов Лихачёва была «Декларация прав культуры», работа над которой осуществлялась в 1995–1996 гг. и которая стала своего рода научным и нравственным завещанием человечеству учёного, посвятившего свою жизнь духовному возрождению России [5. С. 387–397]. Представляя 1 сентября 1995 г. свой проект Декларации прав культуры общественности Петербурга, Лихачёв заявил, что современный этап развития цивилизации породил необходимость официального принятия международным сообществом, правительствами государств ряда принципов и положений, обеспечивающих дальнейшее сохранение и развитие культуры как достояния человечества. В проекте Декларации был впервые сформулирован новый подход к определению места и роли культуры в жизни общества. Культура, как указывается в Декларации, представляет смысл и глобальную ценность существования как народов, малых этносов, так и государств. Вне культуры их самостоятельное существование лишается смысла. Проект Декларации был поддержан учёным сообществом и общественностью Санкт-Петербурга, и после доработки общественной комиссией под научным руководством Д.С. Лихачёва итоговый документ прошёл апробацию и был одобрен на различных российских общественных форумах. Представление Декларации на рассмотрение Генеральной Ассамблеи ЮНЕСКО, однако, задержалось на десять лет, так как данное начинание не нашло поддержки в администрации президента Б.Н. Ельцина. Когда по решению президента В.В. Путина 2006 г. был провозглашён Годом академика Д.С. Лихачёва, были созданы благоприятные условия для популяризации Декларации и её дальнейшего продвижения и представления Генеральной Ассамблее ЮНЕСКО. С этой целью в ней были отражены положения в принятых ЮНЕСКО Декларации о культурном разнообразии (2003 г.) и Конвенции об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005 г.).

Взгляды Д.С. Лихачёва на взаимоотношения языка и культуры явствуют из ст. 1 Декларации, в которой при определении понятия «культура» указывается на то, что язык, как часть культурно-исторического наследия, необходимого для закрепления и передачи совокупного духовного опыта человечества, является частью культуры наряду с «идеалами, традициями, обычаями, обрядами… произведениями искусства… памятниками археологии, архитектуры, науки и искусства… уникальными ландшафтами, зонами и местностями археологического, исторического и научного значения… а также другими предметами и явлениями, обладающими историко-культурной ценностью» [5. С. 390–391]. Роль языка в сохранении этнокультурной идентичности отражена в ст. 4, которая гласит: «Культура каждого народа имеет право на сохранение своего языка как основного средства выражения и сохранения духовно-нравственного своеобразия нации, формы бытования национального самосознания, как носителя культурных норм, ценностей, идеалов» [5. С. 392]. О роли национальных языков как носителей национального самосознания указывается также в ст. 11, а в ст. 13 об обязанности государства как субъекта права в пункте д) прописано: «…не допускать ущемления права граждан пользоваться своим языком, который является главной культурной ценностью любого народа, малого или большого» [5. С. 395]. Статья 14 Декларации обязывает государства сохранять культуру и, соответственно, национальные языки как «основу духовной безопасности народа» и создавать условия, способствующие «спасению, сохранению и развитию культуры как духовной основы существования народа и предпосылки воплощения личностного потенциала каждого гражданина» [5. С. 395–396].

Д.С. Лихачёв, включая язык в качестве компонента культуры, наряду со всеми другими «предметами и явлениями, обладающими историко-культурной ценностью», как составные части культурно-исторического наследия, признавал особую роль языка и учитывал неоднородность национальных культур, отражающуюся в различных формах проявления языковых явлений. В книге «Очерки по философии художественного творчества», изданной в 1996 г. во время работы над Декларацией прав культуры, Лихачёв писал о том, что язык «выступает неким концентратом культуры нации, воплощённой в различных группах данного культурно-языкового сообщества» [5. С. 28].

С точки зрения семиотики, научной дисциплины, изучающей различные знаковые системы, хранящие и передающие информацию, проблемы взаимоотношений языков и культур были освещены в трудах Юрия Михайловича Лотмана, основателя московско-тартуской семиотической школы и автора универсальной семиотической теории и методологии. Используя в качестве объекта анализа семиотическое пространство («семиосферу»), внутри которой реализуются коммуникативные процессы и вырабатывается новая информация, Лотман пришёл к выводу, что условием существования языка и культуры является необходимость другого человека, языка и культуры, так как пространство реальности не охватывается ни одним языком в отдельности, но только их совокупностью [6]. В книге «Культура и взрыв» Лотман указывает, что первым основным вопросом описания всякой семиотической системы является «её отношение к вне-системе, к миру, лежащему за её пределами». Язык как семиотическая система «создаёт свой мир. Возникает вопрос о степени адекватности мира, создаваемого языком, миру, существующему вне связи с языком, лежащему за его пределами» [6. С. 12]. Языковые различия, по мнению Лотмана, неизбежно ведут к проблеме «перевода мира содержания системы (её внутренней реальности) на внележащую, запредельную для языка реальность».

Адекватность понимания внешнего мира не может быть достигнута на основе одного языка и культуры. «Представление о возможности одного идеального языка как оптимального механизма для выражения реальности является иллюзией», – пишет Лотман. «Минимальной работающей структурой является наличие двух языков и их неспособность, каждого в отдельности, охватить внешний мир… Представление об оптимальности модели с одним предельно совершенным языком заменяется образом структуры с минимально двумя, а фактически с открытым списком разных языков, взаимно необходимых друг другу в силу неспособности каждого в отдельности выразить мир. Языки эти как накладываются друг на друга, по-разному отражая одно и то же, так и располагаются в «одной плоскости», образуя в ней внутренние границы. Их взаимная непереводимость (или ограниченная переводимость) является источником адекватности внеязыкового объекта его отражению в мире языков» [6. С. 13]. Выход из неспособности одного языка адекватно отразить мир, Лотман видит в открытости культуры, которая помогает достичь «единой, конечной истины» путём обращения «к другим личностям, языкам и другим культурам». Способность культуры создавать «вторичную (т.е. более адекватную) реальность» достигается, по мнению Лотмана, на основе отношений между множественностью и единственностью, которые он причисляет к «основным, фундаментальным признакам культуры». Для обоснования невозможности правильной передачи реальности внешнего мира с помощью одного языка, Лотман обращается к теории информации и сравнивает использование одного языка с передачей информации по одному единственному каналу. «Конечно, мы можем рассматривать случаи, приближающиеся к относительной идентичности передающего и принимающего механизмов и, следовательно, к общению одного

единственного канала. <…> Однако это не генеральная модель, а частное пространство, выделяемое из “нормальной” полилингвальной модели» [6. С. 30].

Идея необходимости выхода за пределы своей культуры с целью преодоления замкнутости и однозначного понимания мира и своей культуры выражена также в трудах русского философа, литературоведа и теоретика культуры Михаила Михайловича Бахтина. В статье о состоянии литературоведения Бахтин высказывался о необходимости «диалогической встречи культур» для лучшего осмысления проблем, которые в пределах одной культуры могут остаться без ответа. По мнению Бахтина, идея немецкого философа и историка Освальда Шпенглера о культуре как замкнутом завершенном круге «нуждается в существенных коррективах». «Единство определённой культуры, – подчёркивал Бахтин, – это *открытое* единство» [7. С. 333]. Для понимания культур важным приёмом, по выражению Бахтина, является «*вненаходимость* понимающего – во времени, в пространстве, в культуре по отношению к тому, что он хочет творчески понять» [7. С. 334]. «В области культуры вненаходимость – самый могучий рычаг понимания, – пишет далее Бахтин, – чужая культура только в глазах *другой* культуры раскрывает себя полнее и глубже (но не во всей полноте, потому что придут и другие культуры, которые увидят и поймут ещё больше). Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы *диалог*, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур… При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая охраняет своё единство и *открытую* целостность, но они взаимно обогащаются» [7. С. 334–345].

Признание диалогового характера культуры приводит Бахтина к осознанию необходимости обращения к другим культурам и языкам для достижения правильного понимания мира. Рассматривая понимание как диалог, он говорит о важности исследований вопросов, связанных с данным подходом в познании реальности: «Понимание как диалог. Мы подходим здесь к переднему краю философии языка и вообще гуманитарного знания» [7. С. 298].

Бурное развитие лингвистического аспекта отечественной культурологии привело к росту исследовательского интереса к вопросам взаимоотношения и взаимодействия языков и культур, а также роли языка в становлении этнокультурной идентичности. Сложные взаимоотношения языка и культуры с точки зрения культурологии и этнографии определяются особенностями отражения реального мира в человеческом сознании, на основе чего создаётся система представлений о мире. Отмечая тесную взаимосвязь и взаимозависимость языка и мышления и анализируя их соотношение с культурой и действительностью, российский лингвист и культуролог, автор известного труда «Язык и межкультурная коммуникация», Светлана Григорьевна Тер-Минасова приходит к выводу, что «**язык, мышление и культура** взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трёх компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с **реальным миром**, противостоят ему, зависят от него и одновременно формируют его» [8. С. 39]. Сложность и многоплановость в соотношении культурной (понятийной, концептуальной) и языковой картин мира находят своё отражение в различиях в преломлении действительности в языке и культуре. Уточняя взаимоотношения языка и культуры, Тер-Минасова пишет: «По-видимому, всё-таки правильнее говорить не о соотношении часть – целое, язык – часть культуры, а о взаимопроникновении, взаимосвязи и взаимодействии. Язык – часть культуры, но и культура – только часть языка. Значит, языковая картина мира не полностью поглощена культурной, если под последней понимать

образ мира, преломлённый в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [8. С. 46].

С.Г. Тер-Минасова указывает следующее: связь языка и культуры определяется тем, что между реальностью и языком стоит мыслящий человек, носитель языка. Воспринимая и осознавая мир, человек осмысливает результаты своего восприятия в процессе мышления и придаёт им вербальную форму. То, что между языком и реальностью стоит, таким образом, мышление, объясняет различия в отражении реальности различными языками. «**Путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов**, – пишет Тер-Минасова, – что обусловлено различиями истории, географии, особенностями жизни этих народов, и, соответственно, различиями развития их общественного сознания. Поскольку наше сознание обусловлено коллективно (…всем тем, что… определено словом *культура* в его широком, этнографическом смысле), так и индивидуально (специфическим восприятием мира…), то язык отражает действительность не прямо, а через два зигзага: от реального мира к мышлению и от мышления к языку» [35. С. 39]. Обусловленность отражения мира национальной культурой, менталитетом и мировоззрением делает, по мнению Тер-Минасовой, известную метафору о языке как о зеркале, в котором отражается мир, не совсем точной. То, что национальная культурная картина мира первична по отношению к языковой, объясняет зависимость языка от культуры. В свою очередь, язык оказывает несомненное влияние на культуру и мышление путём формирования в сознании картины мира, заданной ему родным языком. Говоря о воздействии языка на мировоззрение, Тер-Минасова подчёркивает: «Язык навязывает человеку определённое видение мира» [8. С. 47]. Тесная взаимосвязь культурной и языковой картин мира объясняет также, согласно Тер-Минасовой, неудачи разных лингвистических школ оторвать язык от реальности и изучать язык на материале лишь чисто лингвистических форм и структур. «Необходимо принимать во внимание не только языковую **форму**, но и **содержание** – таков единственно возможный путь всестороннего исследования любого явления» [8. С. 46].

Язык, как основной специфический признак этноса, занимает первое место среди национально-специфических компонентов культуры. Функции языка, имеющие непосредственное отношение к национальной культуре, заключаются в хранении культурных ценностей в формах письменной и устной речи, передаче сокровищ национальной культуры из поколения в поколение и формировании в качестве орудия или инструмента культуры личности человека путём создания особого видения мира и менталитета. Подчёркивая важность языка в формировании этнокультурной идентичности, Тер-Минасова пишет: «Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного сознания данного речевого коллектива» [8. С. 14].

Таким образом, язык и культура тесно взаимосвязаны и могут рассматриваться как своего рода единство, обусловливающее этнокультурный облик нации. В зависимости от цели и методов языковых и культурных исследований, язык и культура могут рассматриваться как автономное явление, но при этом необходимо учитывать, что отрицание влияния национальной культуры и менталитета на язык, хотя и поддерживалось и поддерживается последователями универсальной грамматики Хомского, не учитывает процессов отражения действительности в языке, которое опосредовано мыслительной деятельностью, находящейся в прямой зависимости от культуры и менталитета носителей языка. Отрицание влияния культуры на язык не только приводит к искажению языковых явлений, но и ставит под вопрос необходимость сохранения, поддержки и изучения языкового и культурного наследия планеты.

Ввиду тесной, неразрывной связи национальных языков и культур рассматривать их соотношение как соотношение целого к части возможно лишь в качестве эвристического приёма, когда в центре внимания находится одно из этих явлений. С этой точки зрения, говоря о национальной культуре, язык является наиболее важным компонентом культуры наряду с материальными и духовными ценностями, верованиями, убеждениями и т.д. При изучении национальных языков культура может рассматриваться как важный компонент языка, без учёта которого изучение языка будет неполным.

Если вопрос о первичности языка или культуры остаётся открытым в историческом плане с точки зрения, какое из этих явлений возникло раньше, то с точки зрения отношения к внешнему миру, культурная картина мира является первичной, а языковая – вторичной, так как внешний мир воспринимается и осмысливается на уровне сознания, которое в значительной степени обусловлено особенностями национальной культуры. Основные функции языка в его единстве с культурой заключаются в сохранении культурных ценностей с использованием лексических, грамматических и идиоматических средств, в передаче культуры следующим поколениям и в качестве орудия или инструмента культуры в формировании личности человека, носителя языка, и его этнокультурной идентичности, так как языковая картина мира, являясь вторичной по отношению к культурной, обусловливается национальным видением мира, и в процессе усвоения языка и его дальнейшего использования культурные компоненты языка участвуют в развитии и становлении мировоззрения и национальной культуры. В свою очередь, язык оказывает воздействие на мышление и культуру, что объясняется тем, что ни культура, ни язык не являются статическими, замкнутыми системами, и в процессе изменения как под действиями внутренних, так и внешних влияний языковые изменения находят своё отражение в культурных изменениях.

Тесная, неразрывная связь языка и культуры ставит под сомнение любые программы по изучению языков, построенные в основном на изучении языковых форм без достаточного внимания культуре носителей языка. Равным образом, полноценное изучение какой-либо культуры невозможно без достаточного овладения языком её носителей, что отражается в известном английском выражении «Greekless Greek», что соответствует русскому «изучение греческой литературы по переводам».

Литература

1. Гумбольдт В. фон О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества (1830–1835) // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.

2. Boas F. The Mind of Primitive Man. New York : The MacMillan Company, 1938.

3. Whorf B.L. Language, Thought, and Reality. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1959.

4. Толстой Н.И. Язык и культура // Н.И. Толстой. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и лингвистике. М., 1995.

5. Лихачёв Д.С. Декларация прав культуры // Д С. Лихачёв. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб. : СПбГУП, 2006.

6. Лотман Ю.М. СЕМИОСФЕРА (Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968–1992)). СПб. : Искусство-СПБ, 2000.

7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979.

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000.

Е.С. Степанова

Самарский государственный медицинский университет

МЕТАЯЗЫКОВАЯ ФУНКЦИЯ МИФА ОБ ОНКОЛОГИЧЕСКОМ ЗАБОЛЕВАНИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
METALINGUISTIC FUNCTION OF THE MYTH ABOUT CANCER IN A LITERARY TEXT

Аннотация. Рассматривается проблема репрезентации метаязыковой функции мифа об онкологическом заболевании с помощью прямых и косвенных рефлексивов. При этом ядро составляют базовые признаки мифа, а периферию – дополнительные признаки. Показано, что ядерные признаки данного мифа описывают особую категорию больных раком, а также ахиллесову пяту механизма рака, в то время как периферийные указывают на возраст больных раком, а также аномальные гены, которые могут стать причиной различных заболеваний, в том числе и рака.

Abstract. The article deals with the problem of representation of metalinguistic function of the myth about cancer with the help of direct and indirect reflexives. In this case the core consists of the basic features of the myth, and the periphery consists of its additional features. It is shown that the nuclear features of this myth describe a special category of cancer patients, as well as the Achilles' heel of the cancer mechanism, while the peripheral ones indicate the age of cancer patients, as well as abnormal genes that can cause various diseases, including cancer.

Введение. Мифы об онкологических заболеваниях являются объектом лингвокогнитивных исследований. Мифы о заболеваниях содержат информационный потенциал, который сформировался как результат общественного накопленного опыта. Семантика мифа об онкологическом заболевании манифестирует два уровня концептуализации заболевания: архетипический (донаучный) уровень, создающий объекты «обыденного сознания» [1. С. 85], и уровень научного познания, оперирующий теоретическим знанием об объектах окружающей действительности (в нашем случае о заболевании «рак») [2. С. 172].

Мифы об онкологических заболеваниях репрезентируют характеристику и опыт лечения болезни, а также аксиологические особенности, характеризующие духовные ценности, культуру и традиции народа. Представляется, что для декодирования данного мифа требуется полевой подход, описывающий прямые и косвенные метасигналы его основных и дополнительных свойств. В этом и состоит актуальность нашего исследования.

Предмет исследования – метасигналы мифов об онкологических заболеваниях в языковых контекстах (рефлексивах), содержащихся в тексте художественной литературы, а также их содержательные, семантические, лингвистические и функциональные свойства.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты вносят вклад в изучение семантики мифа об онкологическом заболевании, которая отражена в определённом сегменте знания, содержащемся в структуре мифа и репрезентируемом денотативном пространстве.

Практическая значимость исследования определяется тем, что продемонстрированное функционально-семантические поле прямых и косвенных метасигналов (рефлексивов) мифа об онкологическом заболевании может быть использовано для анализа мифов о заболеваниях, включающих этнокультурную информацию, связанную с мифологическими воззрениями народа.

Цель исследования – описать метасигналы мифов об онкологических заболеваниях в художественном произведении как средства экспликации обыденных метаязыковых представлений с помощью функционально-семантического поля.

Поставленная цель определяет *задачи* исследования:

1) разработать полевую модель функциональных метасигналов мифа об онкологическом заболевании, эксплицированном в художественном тесте;

2) изучить рефлексивы мифа об онкологическом заболевании в художественном тексте с точки зрения их семантического и стилистического потенциала.

Методология исследования. *Материалом для исследования* послужило автобиографическое произведение Дэйвида Сервена-Шрайбера (David Servan-Schreiber) «Антирак: Новый способ жизни» (*Anticancer: A New Way of Life*), в которой у учёного, занимающегося исследованием мозга, выявили одну из опасных форм рака – глиобластому головного мозга. Сделав свой выбор в пользу жизни, Давид Серван-Шрайбер начинает занимается онкологией на профессиональном уровне, изучая, анализируя и применяя на практике все возможности не только излечиться от рака, но и предотвратить его возникновение. На своем примере, на примере других пациентов автор книги рассказывает, как это сделать на основе самых современных трудов теоретической и клинической медицины [3].

В работе применялись следующие *методы исследования*: полевой подход, согласно которому анализируются метасигналы мифа об онкологическом заболевании, способствующие актуализации данного мифа в художественном тексте; метод сплошной выборки, направленный на детекцию метасигналов мифа об онкологическом заболевании, рассредоточенных в художественном тексте в соответствии с прагматической установкой автора.

В лингвистической литературе существует множество работ, посвященных анализу метаязыковой функции мифа. В лингвистике миф рассматривается как метатекст, где функции действия инвариантны, а носители функций действия – величины переменные [4], как особая разновидность знания о языке, которая характеризуется специфическим составом объектов, пересекающихся, но не совпадающих с перечнем объектов научной и «наивной» лингвистики и оперирует особым метаязыком [5].

Миф в метаязыковой функции выступает одновременно и как механизм деятельности, и как «хранилище» информации. Как механизм, он, прежде всего, осуществляет функцию контроля, соотнося используемые средства выражения с более или менее осознанными представлениями о феноменах окружающей действительности. Как «хранилище» информации миф аккумулирует знания о фактах языка – и полученные из внешних источников, и выработанные в процессе собственной метаязыковой деятельности. Метаязыковая функция мифа, таким образом, заключается и в актуализации имеющихся знаний, и в выработке нового метаязыкового представления [6].

В нашем исследовании используется полевой подход для описания метасигналов мифа об онкологическом заболевании. Пространственная структура данного мифа организована неравномерно. Она имеет одно или несколько ядерных образований и периферию. «Центр» и «периферия» противостоят друг другу и активно друг с другом взаимодействуют. При этом ядро составляют базовые признаки мифа, а периферию – дополнительные. В силу экстралингвистических факторов «периферия» и «центр» могут периодически меняться местами. Активное взаимодействие центра и периферии, а также различных центров между собой обеспечивает структурную динамику мифологического пространства, в основе которой лежит механизм трансформации, приводящий к активному вовлечению новых структур и периодическому взаимоперемещению ядра и периферии [7].

Для интерпретации мифа об онкологическом заболевании важен процесс метаязыковой рефлексии, т.е. операция метаязыкового сознания по интерпретации какого-либо факта языка или речи. В процессе рефлексии ядро и периферия мифа обладают прямыми и косвенными метасигналами соответственно, которые вызывают спонтанные представления о феномене окружающей действительности, сложившиеся в обыденном сознании человека. Метасигналы мифа об онкологическом заболевании воплощают его прецедентную сущность – популяризируют и достраивают его социумом, цитируют и передают как факт. В определённый момент для социума могут представлять интерес то ядерные, то периферийные признаки мифа. Следовательно, метасигналы мифа об онкологическом заболевании в виде центра и периферии представляют интерес для нашего исследования.

Исследование и обсуждение. В нашем исследовании система метасигналов мифа об онкологическом заболевании представлена наподобие поля с центром и периферией. Ядром этого своеобразного поля служат *прямые сигналы* метаязыковой рефлексии – единицы и конструкции, которые наиболее явно и однозначно выражают метаязыковое содержание мифа о болезни:

1. Параллельные синтаксические конструкции, риторические вопросы. Иллюстрация риторического вопроса представлена в следующем примере: *“But, in the end, wouldn’t it be worse to leave without having tasted of life’s full flavor? Wouldn’t it be far worse to have no reason to be sad at that moment of parting*?” («*Но, в конце концов, не хуже ли уйти, не попробовав полного вкуса жизни? Разве не было бы намного хуже, если бы у нас не было причин грустить в тот момент расставания?»)* (здесь и далее перевод наш. – *Е.С.*) [3. P. 40].

В данном примере эксплицируется миф о том, что с приближением смерти жизнь внезапно приобретает интенсивность, резонанс и пикантность, которых мы никогда раньше не знали, и мы испытываем отчаяние, когда прощаемся с теми, кого любили.

2. Стилистические фигуры и тропы:

а) повтор: “*I began to feel frightened that I was in a* ***category*** *apart, a* ***category*** *of people defined primarily by their disease. I was* ***afraid*** *of becoming invisible.* ***Afraid*** *of no longer existing, even before dying” («Я начал бояться, что нахожусь в особой категории, категории людей, определяемых прежде всего их болезнью. Я боялся стать невидимкой. Боялся перестать существовать, даже перед смертью»)* [3. P. 37].

В данном примере актуализируется миф о том, что больной раком, которому предстоит скоро умереть, боится перестать существовать, даже перед смертью.

б) метафора: *“Cancer cells hijack the body’s capacity to create new vessels for their own use” («Раковые клетки используют способность организма создавать новые сосуды для своего роста»)* [3. P. 69].

В данном примере эксплицируется миф о том, что для предотвращения роста раковых клеток необходимо перекрыть им доступ к кровеносным сосудам. Тогда рост раковых клеток может быть не больше булавочной головки.

в) сравнение: “*Cancer genes may act a little like “hungry ghosts”” («Гены рака могут действовать как «голодные призраки»»)* [3. P. 33]; *“cancer like a Trojan horse exploits this repair process to invade the body and drive it to destruction” («рак, как троянский конь, использует этот процесс восстановления, чтобы проникнуть в организм и привести его к разрушению»)* [3. P. 58].

В данных примерах эксплицируется миф о том, что процесс восстановления новой ткани может стимулировать рост рака.

3. Коннотативно-окрашенная лексика: *Achilles' heel of cancer's mechanism («ахиллесова пята механизма рака»)* [3. P. 64]; *Black Knight of Cancer («Черный Рыцарь Рака»)* [3. P. 64].

В данных примерах с помощью коннотативно-окрашенной лексики актуализируется миф о том, что в настоящее время установлена ахиллесова пята механизма, с помощью которого рак поддерживает воспаление. Рост и распространение раковых клеток в значительной степени зависят от одного провоспалительного фактора, секретируемого опухолевыми клетками – своего рода черного рыцаря, без которого опухоли подвергаются разрушению.

Периферию поля «метаязыковости» составляют *косвенные сигналы* рефлексии – единицы и конструкции, для которых метаязыковая функция не является первичной (они «приспособлены» для её выполнения). Косвенные сигналы, обладающие регулярной материальной формой, названы аналогами метаоператоров. К ним относятся некоторые синтаксические структуры:

а) конструкции с авторскими ремарками:

"A thirty-two-year-old woman, undergoing chemotherapy for a relapse of her breast cancer – so young! – wrote to tell me about the positive effects of the aerobic exercises she's been doing since she began her treatment" («Тридцатидвухлетняя женщина, проходящая химиотерапию по поводу рецидива рака молочной железы – такая молодая! – написала о положительном эффекте аэробных упражнений, которые она выполняет с тех пор, как начала лечение») [3. P. 17].

В данном примере эксплицируется миф о том, что *рак всё чаще поражает молодых.*

б) инверсия: *"In cancer's grip, the whole body is at war. With their abnormal genes, they (cancer cells) escape the mechanisms controlling normal, healthy tissues. («В тисках рака весь организм находится в состоянии войны. Благодаря своим аномальным генам, они (раковые клетки) ускользают от механизмов, контролирующих нормальные, здоровые ткани»)* [3. P. 46].

В данном примере актуализируется миф о том, что раковые клетки после определенного количества делений становятся «бессмертными». Они игнорируют сигналы окружающих тканей, «встревоженных перенаселенностью», отравляют их особыми веществами, создавая местное воспаление, которое еще больше стимулирует распространение рака за счет соседних территорий.

в) нестандартное графическое выделение (многоточие): *"Dying? Impossible..."* [3. P. 38].

В данном примере эксплицируется миф о том, что *первая реакция на диагноз рака часто вызывает недоверие. Когда мы пытаемся представить себе смерть, наш разум восстает. Как будто смерть может прийти только к другим.*

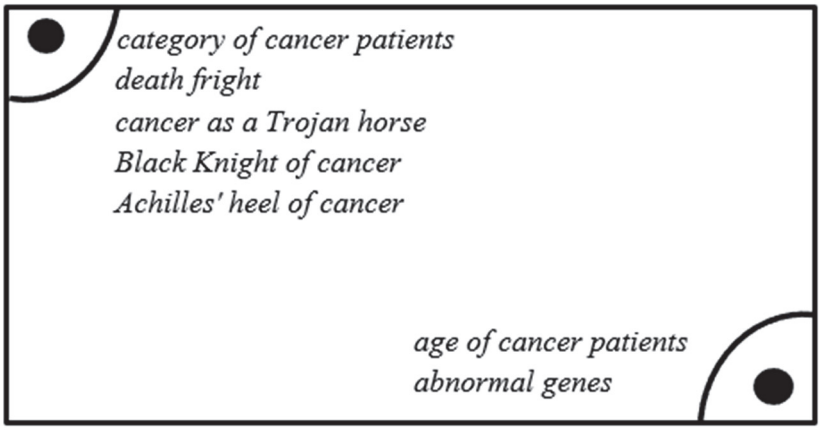

Рис. 1. Полевая структура прямых и косвенных метасигналов (рефлексивов) мифа об онкологическом заболевании в художественном тексте

К ядерным образованиям относятся рефлексивы *(category of cancer patients, death fright, cancer as a Trojan horse, Black Knight of cancer, Achilles' heel of cancer)*, поскольку они вызывают прямые ассоциации с мифом о болезни «рак», к периферийным образованиям – рефлексивы *(age of cancer patients, abnormal genes)*, вызывающие множественные ассоциации с мифом об онкологическом заболевании (а именно, аномальные гены вызывают не только болезнь «рак», но и другие генетические заболевания; рак и его виды могут быть обнаружены не только у возрастных, но и у молодых пациентов).

Заключение. Таким образом, в процессе интерпретации мифа об онкологическом заболевании первостепенную важность играет процесс метаязыковой рефлексии по декодированию феномена болезни «рак» как объекта языковой действительности. В процессе рефлексии ядерные и периферийные образования мифа обладают прямыми и косвенными метасигналами соответственно, которые вызывают ассоциации с болезней «рак», сложившиеся в обыденном сознании человека.

Прямые и косвенные рефлексивы репрезентируют метаязыковое содержание мифа об онкологическом заболевании в художественном тексте (см. рис. 1). Ядерные признаки данного мифа описывают особую категорию больных раком, боязнь смерти от данной болезни, а также ахиллесову пяту механизма рака, в то время как периферийные (дополнительные) указывают на возраст больных раком, а также аномальные гены, которые могут стать причиной различных заболеваний, в том числе и рака.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. 123 с.
2. Щербак А.С. Основные типы ономастических концептов (на материале региональной концептосферы) // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2009. № 10. С. 169–175.
3. Servan-Schreiber D. Anticancer: A New Way of Life. New York : Viking, 2009. 274 p.
4. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2001. 192 с.
5. Горюнков С.В. Метаязык мифов и матричный принцип // Народы и религии Евразии. 2012. № 5. С. 11–20.
6. Шумарина М.Р. Метатекстовые маркеры в художественном тексте // Текст. Структура и семантика : докл. XII междунар. конф. М. : ТВТ Дивизион, 2009. Т. 1. С. 226–231.
7. Ставицкий А.В. Структура мифа по К. Леви-Строссу: опыт несостоятельного // Вопросы психолингвистики. 2018. № 1 (35). С. 126–140.

А.Е. Сурабашев, А.В. Крылова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

МЕЖДОМЕТИЯ И ЧАСТИЦЫ КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ЭКСПРЕССИИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО СЕРИАЛА

INTERJECTIONS AND PARTICLES AS A WAY OF CONVEYING EXPRESSION IN MODERN CHINESE LANGUAGE ON THE MATERIAL OF CHINESE TV SERIES

Аннотация. Выявлены экспрессивные функции частиц и междометий в современной китайской речи, определении их значения и особенности. В качестве предмета выступило применение междометий и частиц в разговорной речи как инструмент выражения эмоций, их значения и особенностей.

Abstract. This article discusses ways to identify the expressive functions of particles and interjections in modern Chinese speech and to determine their meanings and peculiarities. The object is the use of interjections and particles in colloquial speech as tools for expressing emotions, their meanings and other features.

В любом языке есть множество инструментов для того, чтобы придать высказыванию определенный эмоциональный окрас, показать отношение говорящего к нему. В китайском разговорном языке одним из важнейших инструментов для этих целей являются междометия и частицы, а наибольшим разнообразием этих частей речи обладает чунцинский диалект. Данное исследование посвящено анализу их употребимости и значений.

Междометия в китайском языке, как и в русском, находятся в неопределенном положении относительно класса служебных слов и знаменательных. Отечественные лингвисты обычно выделяют междометия как особый класс слов [1. С. 709]. У китайских лингвистов также существует несколько точек зрения. Согласно первой из них, выдвинутой Ма Цзяньчжуном, известным китайским грамматистом, междометия относятся к служебным словам, поскольку они не обозначают какие-либо предметы или явления [2. С. 215]. Согласно второй, междометия следует выделять в отдельный класс, так как по их свойствам они не могут относиться ни к служебным, ни к знаменательным [3. С. 372]. Также есть и третья точка зрения – междометия занимают срединное положение и обладают свойствами обеих групп [4. С. 231–237]. Трудность в определении их принадлежности заключается в том, что, с одной стороны, междометия могут в определенных ситуациях использоваться самостоятельно и выражать реакцию или побуждение в соответствии с нормами употребления. С другой стороны, они не имеют лексического значения, и их смысл может меняться в зависимости от речевого контекста.

Отдельным вопросом является отнесение звукоподражаний к междометиям. Большинство китайских лингвистов рассматривают их как один из видов междометий, другие относят к ним лишь звукоподражания, имитирующие звуки, издаваемые живыми существами [5. С. 116–120]. Однако в данном исследовании междометия рассматриваются как способ передачи экспрессии, соответственно, для нас ономатопеи не представляют интерес.

Китайский язык относится к изолирующему типу, соответственно, частицы в нем применяются значительно более широко, чем, в русском, и имеют ярко выраженную синтаксическую роль [2. С. 33–38]. Именно поэтому в определении Бай Сяохуна делается акцент на роли частицы как связующего звена в грамматических конструкциях, а в русском определении – на выражении оттенков.

Некоторые современные китайские лингвисты даже рассматривают одну из групп частиц – модальные частицы (语气助词 yǔqì zhùcí) – как отдельный от частиц класс, называя их модальными словами (语气词 yǔqì cí), поскольку они всегда ставятся в конце, могут употребляться последовательно, относятся ко всему предложению, а не к отдельному слову или словосочетанию [6. С. 52–63]. Однако большинство русских лингвистов все же относят их к частицам, поскольку они, как и другие их классы, выполняют функцию придания дополнительных оттенков высказыванию [7. С. 36–43]. В рамках нашего исследования мы также рассматриваем модальные частицы как принадлежащие к классу частиц, поскольку они в полной мере подходят под определение частиц в отечественной лингвистике.

Модальные частицы довольно схожи с междометиями по своей роли в речи, поскольку основной целью имеют передачу отношения говорящего к сказанному, некоторые иероглифы даже могут использоваться и как частица, и как междометие (啊 a，哦 o，哟 yo) [8]. Однако между ними есть два кардинальных различия: частицы не имеют тона и являются неотъемлемой

частью предложения, в то время как междометия (за исключением тех, что произносятся нулевым тоном) отчетливо выделяются тоном и отделяются от предложения запятой [9. С. 437].

Для определения функций междометий мы обратились к имеющимся классификациям по функциям. Разные исследователи, как китайские, так и русские, предлагают разные классификации.

Поскольку в каждой из представленных классификаций отсутствуют те или иные категории, которые есть в другой, нами было решено объединить их и выработать свою, более полную версию, для охвата всех имеющихся функций междометий.

1. Первая группа:

1.1) междометия, выражающие удивление, восхищение;

1.2) междометия, выражающие радость;

1.3) междометия, выражающие иронию, насмешку;

1.4) междометия, выражающие печаль, страдание;

1.5) междометия, выражающие недовольство, несогласие;

1.6) междометия, выражающие презрение;

1.7) междометия, выражающие осмысление, согласие.

2. Вторая группа:

2.1) междометия, служащие для привлечения внимания, обращения;

2.2) междометия, выражающие вопрос, просьбу повторить сказанное;

2.3) междометия-ответы.

Стоит отметить, что большая часть междометий может относиться сразу к нескольким из данных подгрупп.

Для нас представляет интерес только первая группа, поскольку междометия второй группы не имеют экспрессивной функции.

Так же, как и с междометиями, для определения их функций мы обратились к имеющимся классификациям. Большинство исследователей едины в своих мнениях о категориях частиц по функциям, поэтому нами будет рассмотрена только одна классификация:

1) структурные (的 de，得 de);

2) видо-временные (了 le，过 guo);

3) модальные (啊 a，嘛 ma);

4) отрицательные (不 bu，没 mei);

5) указывающие на количество (左右 zuǒyòu，大概 dàgài);

6) порядковые (等 deng，什么的 shenme de);

7) усилительные (也 ye，甚至 shenzhi);

8) ограничительные (只 zhi，仅 jin);

9) обобщающие (都 dou，均 jun);

10) сравнительные (一样 yiyang，似的 shide) [10. С. 276–279].

В данной работе рассматриваются частицы как способ выражения экспрессии, соответственно, для нас представляют интерес только модальные (语气助词yǔqì zhùcí) и усилительные частицы (强势词qiángshì cí).

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей функционирования междометий в выбранном материале, следует упомянуть об особенностях используемого в сериале 《风犬少年的天空》 («Марафон юности») диалекта.

Чунцинский диалект относится к одному из официально признанных диалектов юго-западной ветви гуаньхуа. На нем говорят в самом муниципалитете центрального подчинения Чунцине, а также в его районах и уездах [11. С. 93]. Во многих статьях и исследованиях также говорится о сычуаньском диалекте, который не имеет определенного стандарта и является общим названием всех говоров на территории Сычуаньской впадины [12. С. 5]. Отличия между ними незначительны, а образцовыми диалектами являются чэндуский и чунцинский, которые иногда даже описываются как единый чэнду-чунцинский диалект (成渝话 chéngyúhuà) [13. С. 271–276]. Чунцинский диалект имеет большое количество отличий от Путунхуа как фонетических, так и лексических и грамматических. В данном исследовании для нас представляет интерес тот набор междометий и частиц, которые используется в этом диалекте.

Удивление, восхищение	Радость	Ирония, насмешка	Печаль, страдание	Недовольство, несогласие	Презрение	Понимание, согласие
啊 (5) á	哈 (21) hā	哎哟 (6) āiyō	哎呀 (3) āiyā	哎哟 (7) āiyō	哟哦 (6) yō-o	啊 (3) à
哦 (2) ó	嗯 (1) ǹg	哈 (3) hà	哦 (2) ó	哎呀 (4) āiyā		嗯 (2) ǹg
嚄 (1) huò		嘿 (1) hēi	哦 (1) ò	诶 (1) ěi		嘿 (1) hèi
			阿 (1) ě			

Таким образом, в сериале использовались следующие междометия: 啊 (á, à)， 哦 (ó, ò)，嘿 (hēi, hèi)， 哈 (hà)， 诶 (ěi)， 嚄 (huò)， 阿 (ě)， 嗯 (ǹg)， 哎哟(āiyō)， 哎呀 (āiyā)，诶哟， 哟哦 (yō-o). Междометия всех подгрупп нашли свое применение в сериале, наибольшим разнообразием отличаются междометия, выражающие удивление, насмешку, печаль и недовольство. Как можно заметить, некоторые междометия используются в нескольких подгруппах, а междометие 哦 – дважды в категории печали, сожаления. Это объясняется тем, что они использовались в разных контекстах и с разными тонами.

Междометия	啊 a	呀 ya	哦 o	哟 yo	噻 sai	哈 ha	嘛 ma	吧 ba	呐 na	嗦 suo	的 de
Выражающие нежность	8	12		5		7	13				
Выражающие радость	17	9		2					3		
Выражающие удивление	21	14	9								
Выражающие понимание, согласие	6		7								
Выражающие убеждение	11	6					32	13			
Выражающие недовольство	15		11		9		22				

Междометия	啊 a	呀 ya	哦 o	哟 yo	噻 sai	哈 ha	嘛 ma	吧 ba	呐 na	嗦 suo	的 de
Выражающие насмешку		13		13							
Выражающие угрозу				3		16					
Выражающие презрение					5					8	
Выражающие страдание			4	4							
Выражающие отвращение			6								
Выражающие сомнение								18	1		
Выражающие эмоциональное выделение											46
Всего:	78	56	37	27	14	23	67	31	4	8	46

По результатам анализа было выявлено, что некоторые частицы (啊 (a)， 呀 (ya)， 哦 (o)，哟 (yo)，嘛 (ma)) употребляются часто при выражении самых разных эмоций, иными словами, не имеют определенного значения и выражают степень эмоциональности, иногда используются вовсе без какой-либо экспрессии. Однако были выявлены некоторые закономерности в использовании их и других частиц. По отношению к некоторым из них можно сказать, что они служат маркерами определенного типа эмоции. Так, например, 嗦 используется только в контексте презрения, 噻 – только в негативном контексте, а 吧 – в ситуациях уверенности либо неуверенности в сказанном.

	就 *jiù*	就是 *jiùshì*	都 *dōu*
Эмоциональное усиление фразы	7		
Эмоциональный акцент		8	
Категоричность	12		28
Всего:	19	8	28

В выбранном нами материале использовалось относительно небольшое количество разных усилительных частиц, тем не менее, частота их употребления весьма значительна, что говорит о сохранении роли данной группы частиц в современной речи.

Междометия и частицы как способ выражения экспрессии по-прежнему остаются важными для языка и активно используются в речи. Значения междометий и частиц охватывают огромный спектр эмоций и значений. Чтобы правильно их использовать, необходимо отслеживать изменения в том, как набор междометий и частиц изменяется с развитием языка и какие их значения исчезают, а какие появляются. Помимо этого было отмечено, что набор междометий и частиц в разных диалектах может значительно разниться.

Данное исследование имеет актуальность, поскольку нами было отмечено, что описываемые в теоретико-методологической базе наборы частиц и междометий и их значения отчасти устарели. Работа представляет собой подробное и полное исследование возможностей употребления междометий и частиц для выражения экспрессии и может использоваться в качестве подспорья для будущих исследований в этой сфере, в том числе для изучения диалекта, представленного в сериале.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / отв. ред. Г.А. Золотова. 4-е изд. М., 2001. 709 с.

2. 马建忠。马氏文通 上海：商务印书馆出版，1924 215 页 (Ма Цзяньчжун. Описание правил письменного языка господина Ма. Шанхай : Коммерческое изд-во, 1924. 215 с.).

3. 陈望道。陈望道语文集论上海：上海教育出版社， 1980。372 页 (Чэнь Вандао. Собрание сочинений по грамматике Чэнь Вандао. Шанхай : Шанхайское образование, 1980. 372 с.).

4. Пахомова С.С. Китайские междометия как средство выражения эмоций // Научные междисциплинарные исследования : сб. тр. конф. Саратов, 2020. С. 231–237.

5. Калькова О.К., Юй Чантай Междометия как способ выражения эмоций в китайском языке // Территория новых возможностей // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2014. № 2. С. 116–120.

6. 齐沪扬。与语气词规范有关的一些问题 // 语言文字应用。上海师范大学人文学院。 2003。 2 期。 52–63 页(Ци Хуян. Некоторые вопросы о стандарте модальных частиц // Прикладная лингвистика. 2003. № 2. С. 52–63).

7. Береза Е.В. Грамматическая классификация частиц современного китайского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. № 3. С. 24–40.

8. Береза Е.В. Частицы современного китайского языка – терминология и автономность // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2022. № 4. С. 36–43.

9. 房玉清。实用汉语语法。北京：北京大学出版社， 2001。 437 页 (Фан Юйцин. Практическая грамматика китайского языка. Пекин : Издательство Пекинского университета, 2001. 437 с.).

10. Вялых Т.С. Особенности функционирования частиц современного китайского языка // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира : сб. тр. конф. Комсомольск-на-Амуре, 2018. С. 276–279.

11. 张瀚文。重庆汉语方言词汇研究述评 / 张瀚文，乔立智// 玉溪师范学院学报。2021 37卷。 4 期。 93 页 (Чжан Ханьвэнь, Цяо Личжи. Обзор исследований лексики Чунцинского диалекта // Журнал Юйси педагогического университета. 2021. Вып. 37. № 4. 93 с.).

12. Шапиро Р.Г. Фонетическая эволюция сычуаньского диалекта китайского языка : дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.

13. Москвичёва С.А., Ли Сюэ. Путунхуа и сычуаньский диалект: взаимодействие в коммуникативном и социальном пространствах провинции Сычуань // Вестник Костромского государственного университета. 2018. № 2. С. 271–276.

Научный руководитель: А.В. Крылова, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

С.Ю. Суханова, М.В. Негрей

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СВОЕОБРАЗИЕ РЕЦЕПЦИИ ОДЫ ГОРАЦИЯ (II, 20) В СТИХОТВОРЕНИИ С. ЗАВЬЯЛОВА *ULTIMI GELONI*
PECULIARITY OF THE RECEPTION OF HORACE'S ODE (II, 20) IN S. ZAVYALOV'S POEM *ULTIMI GELONI*

Аннотация. Интерпретируется стихотворение С. Завьялова *Ultimi Geloni* в аспекте воплощения горацианской идеи поэтического бессмертия. Анализируется ее трансформация в сюжете стихотворения и обосновывается, что лирический субъект предлагает свое понимание смысла истории, судьбы народов. Возможность бессмертия народа связана в первую очередь с закрепленностью истории в слове: принципиальным становится стремление Горация остаться в памяти гелонов, а также внимание Геродота к этому народу.

Abstract. The paper interprets S. Zavialov's poem *Ultimi Geloni* in the aspect of the embodiment of the Horace's idea of poetic immortality. It analyzes its transformation in the plot of the poem and substantiates that the lyrical subject offers his understanding of the meaning of history, the fate of peoples. The possibility of immortality of the people is connected primarily with the fixation of history in the word: Horace's desire to remain in the memory of the Gelonians, as well as Herodotus's attention to this people, becomes fundamental.

Рецепция наследия Горация занимает особое место в творчестве С. Завьялова, а двадцатая ода из второй книги од Горация неоднократно становилась предметом рефлексии (*Ultimi Geloni*, «Статуя в парке», «Гораций 1.17. 22-23 (парафраз)», «Я памятник воздвиг себе тебе», «Парафразы Горация», «Декламации на горацианские темы»).

В статье интерпретируется стихотворение *Ultimi Geloni* («Дальние гелоны») в аспекте воплощения горацианской идеи поэтического бессмертия.

Гелонцы (или гелоны) известны Геродоту, который, как и Гораций, цитируется в стихотворении Завьялова как народ в северо-западной Скифии. Геродот пишет, что «жители Гелона издревле были эллинами. После изгнания из торговых поселений они осели среди будинов. Говорят они частью на скифском языке, а частично на эллинском» [1. С. 108].

В произведении *Ultimi Geloni* к Горацию, с одной стороны, отсылает только название. Семантика названия, с одной стороны, отсылает к пространству (позиция эллинов и римлян: дальние, находящиеся далеко), а с другой – вводит историческое время повествующего из современности субъекта: дальние, далеко отстоящие во времени (мотив исчезновения народа, с которого начинается стихотворение).

Греческие корни гелонов позволяют лирическому субъекту идентифицировать себя с потомками античных героев, что определяет эпический аспект изображения: дистанция во времени, размышления не об индивидуальной жизни, а о судьбе этноса: С. Завьялов, как древние греки, объединяет гелонов и будинов. Сам поэт писал, что в этом стихотворении «присутствует и мордовство: геродотовские гелоны локализуются на территории Большой Мордовии» [2]. Учитывая, что предки Завьялова были выходцами из Мордовии [3], можно утверждать следующее: сюжет стихотворения включает и индивидуально-личностный, лирический аспект, связанный с обретением самоидентичности на фоне исторической судьбы своего народа.

С. Завьялов подробно описывает черты своего народа – язык, топосы (реки, деревни), фенотип, детали национального костюма, занятия, упоминает фрагменты языковой картины

мира мордвы – обращение к грамматике: «…что еще кто-то может образовать какой-нибудь абессивный или комитативный падеж» [4. С. 27]. Но всё это переживается лирическим субъектом как реальность, исчезнувшая навсегда: «Не остались ли от этой страны только названья невнятные рек да порой деревень» [4. С. 27].

В стихотворении С. Завьялов интерпретирует прошлое своего народа мифологически как золотой век, в котором еще не было злодейств и насилия. Можно предположить, что С. Завьялов апеллирует к мордовской истории, возможно, к борьбе мордвы с кочевниками за свою независимость. Ведь в мордовском эпосе большой пласт занимают песни о войнах с иноземными захватчиками.

Н.Г. Юрченкова писала о том, что в мордовской литературе есть цикл песен о родоплеменном предводителе Тюште [5. С. 19]. По преданию, он был сыном бога и простой женщины Литавы [6]. С ним как раз связан период золотого века мордовской истории, как отмечает И.А. Гурьянов. Согласно мордовской мифологии, народ выбирает себе правителя Тюште, который обустраивает жизнь эрзян и мокшан, а также защищает мордовские земли. Но после его смерти народ все-таки вынужден покинуть родину под напором врагов [7]. Тюште является мироустроителем, создателем эрзянской государственности, социальным демиургом [6]. В стихотворении С. Завьялова рассуждения об истории и мифологии продолжают идею золотого века. Лирический субъект идеализирует не только быт, обычаи гелонов (древней мордвы), но и их нравственный облик.

Такое восприятие прошлого основано на вере лирического субъекта («и я верю им искренне верю» [4. С. 27]) в некую метафизически им ощущаемую духовную субстанцию своего народа, исчезновение которого переживается как естественное изживание витальных сил, дарованных этносу миром («Просто за выдохом не последовал вдох» [4. С. 27]).

В оде (II, 20), цитата из которой становится заглавием стихотворения С. Завьялова, Гораций рассуждает о возможности поэтического бессмертия, он уверен в своей посмертной славе – даже дальние гелоны узнают его поэзию: «Меня узнают даки, таящие/ Свой страх перед римским строем, колхидяне,/ Гелоны дальние, иберы,/ Галлы, которых питает Рона» [8. С. 123]. Герой Горация, таким образом, обретает бессмертие только через приобщение к коллективному.

Но лирический субъект С. Завьялова принадлежит современности, с позиции которой уже очевидна возможность исчезновения в цивилизационных процессах целых этносов, что ставит под сомнение версию Горация о поэтическом бессмертии. Понимание исчезновения этносов как онтологической закономерности открывает беспощадную истину: бессмертие народа невозможно, о чем свидетельствует метафора всё покрывающих снегов времени.

Важно, что в финале стихотворения вновь возникает метафизическое «что-то», отсылающее к витальности этноса: «и что-то что за серыми тучами тогда оставило эту повседневную жизнь» [4. С. 27].

Исследователи витальности считают, что большое значение для группы имеет не только собственно витальность, но и устойчивое развитие (sustainability), т.е. «способность сохранять свое существование в качестве коллективной единицы со своей идентичностью и языком» [9]. У С. Завьялова этнос не может спастись через «устойчивое развитие», «повседневную жизнь», если он утрачивает свою духовность. Можно высказать предположение, что витальность у С. Завьялова коренится в духе народа, понимаемом вслед за Гегелем как форма проявления мирового духа и, следовательно, присущих ему закономерностей.

Таким образом, обращение к Горацию в этом стихотворении принципиально. Упоминание гелонов становится для лирического сознания подтверждением их важной роли в истории.

С. Завьялов вступает в полемику с идеей горацианского поэтического бессмертия, обретаемого через приобщение к коллективному, поскольку исчезновение этноса есть проявление воли мирового духа.

Литература

1. Геродот. История в девяти книгах. Кн. IV: Мельпомена. Л. : Наука, 1972. 216 с.
2. Орлицкий Ю.Б. Три кита Сергея Завьялова // Журнальный зал. Опубликовано в журнале НЛО. 2008. № 6. URL: https://magazines.gorky.media (дата обращения: 27.10.2023).
3. Интервью с поэтом Сергеем Завьяловым «Поэзия – она как время: в сущности, ее начало – это начало Всего; и ее концом станет конец Всего» // Нож – ежедневное чтение умного человека. URL: https://knife.media/zavialov (дата обращения: 10.11.2023).
4. Завьялов С.А. Мелика. Стихотворения и поэмы 1993–2017. М. : Новое литературное обозрение, 2018. 288 с.
5. Юрченкова Н.Г. О Мордовском эпосе в курсе // Мордовская литература. 2001. № 4 (2). URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 12.11.2023).
6. Шаронов А.М., Шаронова Е.А. О некоторых особенностях эрзянского героического эпоса // Научная электронная библиотека КиберЛенинка. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 13.11.2023).
7. Гурьянов И.А. «Масторава» – эпос мордовского народа // Вестник Мордовского университета. 2007. № 2. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 13.11.2023).
8. Квинт Гораций Флакк. Оды эподы сатиры послания. М. : Художественная литература, 1970. 479 с.
9. Ведерникова Е.М. Теория этнолингвистической витальности: эволюция и современное состояние // Социологические исследования. 2014. № 10. С. 91–97. URL: https://www.researchgate.net (дата обращения: 15.11.2023).

М.К. Терентьев, О.А. Александров

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ТЕКСТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВИДЕОБЛОГИНГЕ
THE MEANS OF CREATING EXPRESSIVENESS IN THE ENGLISH-LANGUAGE SPEECH OF VIDEO BLOG AUTHORS

Аннотация. Анализиоуются средства создания экспрессивности в англоязычной речи авторов видеоблогов. Конкретизируется понятие «экспрессивность текста», выделяются средства её создания, приводятся конкретные примеры использования подобных средств, определяются достигаемые текстом виды экспрессивного эффекта, указывается перспектива результатов исследования.

Abstract. The study is devoted to the means of creating expressiveness in the English-language speech of video blog authors. The research specifies the concept of “expressiveness of the text”, identifies the means of its creation, gives specific examples of the use of such means, defines the types of expressive effect achieved by the text, and indicates the perspective of the research results.

Профессиональная деятельность видеоблогера направлена на создание привлекательного видеоряда и подготовку текста, который этот видеоряд сопровождает. Текст, наряду с видеосюжетом, призван воздействовать на интеллектуально-эмоциональную сферу адресата

видеоблога. Функциональное свойство текста, заключающееся в способности оказывать влияние на реципиента, активно рассматривается в современной лингвистике, однако оно до сих пор не получило единого терминологического обозначения. Ряд исследователей именуют это свойство *экспрессивностью текста* [1. С. 106].

Изучение экспрессивности текстов видеоблогинга является актуальной задачей в свете стремительного развития новых форм интернет-коммуникации, в том числе вследствие роста интенсивности взаимодействия людей с видеоинформацией. Вместе с тем экспрессивность англоязычной речи видеоблогеров практически не рассматривается в специальной литературе. Предлагаемая работа обобщает результаты проведённого исследования регулярных средств создания экспрессивности в текстах англоязычного видеоблогинга.

В.А. Маслова, разрабатывая феномен экспрессивности текста, указывает, что экспрессивность – это одна из основополагающих текстовых функций. Её развёртывание становится возможным в силу когнитивных, психологических и социальных характеристик человека, который в ходе усвоении текста вступает в определённую систему взаимоотношений с ним: «…экспрессивная функция текста реализуется лишь при включении текста в процесс общения, т.е. при наличии реципиента, способного воспринимать текст» [1. С. 20]. Экспрессивность носит многосторонний характер, так как она объединяет различные связи текста, а именно связь текста с действительностью, которое он отражает, связь с автором текста, его реципиентом и языком, на котором текст воспроизводится [2. С. 20].

Экспрессивность достигается за счёт применения специальных средств в составе текста. Средства, складывающиеся в экспрессивную структуру текста, вызывают у реципиента эмоции, впечатления и реакции разного рода [2. С. 20]. Типология и комбинаторика задействованных средств определяются стилем и жанром текста, авторским способом изложения, а также другими факторами [3. С. 61].

Предлагаемое исследование базируется на анализе трех видеороликов: «How the US failed to rebuild Afghanistan», «The Taliban, explained» и «How to Bake Cinnamon Rolls | Dad, How Do I?». Первые два посвящены общественно-политическим темам, третий выполнен в развлекательном жанре. Анализ фактического материала позволил выделить ряд наиболее типичных средств создания экспрессивности текста.

К числу выделяемых средств относятся **тропы**. Так, в примере (1) обнаруживается речевая конструкция «dire shape» (рус.: плачевное состояние). Автор предпочитает это экспрессивное сочетание слов, эксплицирующее эмоции аффективного типа, возможным нейтральным выражениям, например, «terrible state» (рус.: ужасное положение) или «horrible condition» (рус.: ужасное состояние). Использование метафоры призвано обратить внимание адресата информации на качестве объекта, о котором в тексте идёт речь.

(1) «the road is in *dire shape*» (рус.: дорога в плачевном состоянии).

Контекст (2) содержит ещё один пример распространённого средства достижения экспрессивности текста в англоязычном видеоблогинге. Он представляет собой отступление от общепринятой синтаксической структуры английского языка. Так, конвенциональный порядок английского языка предполагает, что субъект деятельности располагается в начале линейной структуры предложения, а другие актанты стремятся занять следующие за ним позиции. Конвенциональная версия этого предложения, отвечающая аналитическим принципам строения английского языка, выглядит следующим образом: «Few people elsewhere believed this version of events» (рус.: Мало кто поверил в эту версию событий). **Инверсия** используются в данном контексте для достижения экспрессивного эффекта адмиративного типа.

(2) «That version of events found few believers elsewhere» (рус.: Эта версия событий приобрела малое число сторонников).

Этот же тип средства создания экспрессивности текста демонстрирует следующий пример (3). Автор блога отходит от узуальных норм английского языка и вводит определение не перед существительным, а после него. Постпозиционное размещение определяющего слова позволяет экспрессивно выразить качественные характеристики предмета, о котором идёт речь в контексте.

(3) «*And you want to get a pan, big enough,* that can accommodate, uh, 12 rolls» (рус.: И вам понадобится сковорода, достаточно большая, способная вместить 12 булочек).

К регулярно используемым средствам создания экспрессивности текста англоязычного видеоблогинга относится **парцелляция**. Её примером служит контекст (4), в котором осуществляется намеренное нагнетание интонационно разделённых отрезков речи. Утрированное интонационное разделение составных частей устного высказывания отражается в субтитрах, сопровождающих видеосюжет. В них одна часть актантов деятельности, реализующих идентичную синтаксическую функцию, разделена запятыми, а другая часть – точками.

(4) «And by 1992, Afghanistan was consumed by civil war. *Door to door, street to street, road to road. Region to region, province to province. There was always fighting*» (рус.: И к 1992 году Афганистан был поглощён гражданской войной. От дома к дому, от улицы к улице, от шоссе к шоссе. От района к району, от провинции к провинции. Там всегда была война).

Представленный фрагмент речи содержит ещё одно средство достижения экспрессивности текста, регулярно актуализируемое в речи англоязычных видеоблогеров, а именно **градацию**. Слова, выступающие в синтаксической структуре указанного контекста в роли обстоятельства места, перечисляются по принципу от меньшего к большему. Каждое новое введенное в речь обстоятельство расширяет и дополняет территориальный семантический признак, выражаемый предыдущим обстоятельством. Выстраивание обстоятельств места в этом порядке усиливает экспрессивность текста и позволяет оказать на реципиента экспрессивный эффект адмиративного типа.

Нарушение предсказуемости выступает распространённым средством достижения экспрессивности в текстах комического жанра [4. С. 4]. Это явление свойственно и для англоязычного блогинга. Так, контекст (5) семантически организован таким образом, что его вводная часть ориентирует адресата на восприятие информации определённого рода, но последующие части контекста сообщают сведения другого, совсем неожиданного характера. Так, реципиент текста ожидает информацию, содержащую технологию приготовления блюда, но вместо этого он получает рекомендацию прибегнуть к использованию полуфабрикатов. Экспрессивность, обеспечиваемая описанным средством, носит комический и адмиративный характер.

(5) «So today I'm going to show you how to make these cinnamon rolls. *It's not from scratch but it's a pretty easy recipe* and you can find them in your freezer section at most grocery stores» (рус.: Итак, сегодня я покажу вам, как приготовить булочки с корицей. Мы будем это делать не с чистого листа, а по довольно простому рецепту, и вы можете найти ингредиенты для их приготовления в морозильниках большинства продуктовых магазинов).

Пример (6) отражает ещё одно типичное средство создания экспрессивности текста англоязычного видеоблогинга – это регулярное использование личного местоимения первого лица множественного числа. Местоимение *«мы»* используется для реализации инклюзивной функции, которое состоит в апелляции к адресату текста как к соучастнику акта

коммуникации. Посредством эмоционального вовлечения реципиента в совместную деятельность автор текста преследует цель оказать на него экспрессивный эффект гедонистического типа.

(6) «So, anyway, let's get started» (рус.: Ну что, давайте начнём).

Таким образом, в результате проведённого исследования выявлено, что тропы, парцелляция, окказиональные отступления от принятого синтаксического порядка, нарушение предсказуемости текста и личных местоимений в инклюзивной функции относятся к числу наиболее распространённых средств создания экспрессивности текстов англоязычного блогинга. Реестр подобных средств английского языка может быть расширен за счёт проведения дополнительных научных изысканий. Представляется перспективным реализация подобных исследований на текстовом материале других языков, что позволит установить универсальные и национально-специфические прагматические черты текстов рассматриваемого жанра.

Литература

1. Хасанова Н.Ф. Категория экспрессивности и ее соотношение с категориями интенсивности, эмоциональности, эмотивности и образности // Научные исследования и разработки молодых учёных. Казань : Центр развития научного сотрудничества, 2015. С. 105–108.

2. Маслова В.А. Лингвистический анализ текста. Экспрессивность : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2023. 201 с.

3. Лихачёв Д.С. О филологии. М. : Высш. шк., 1989. 206 с.

4. Поддубная Н.Н. Приемы создания комического эффекта в коротком юмористическом рассказе (на примере немецкого шванка) // Филология и человек. Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2012. 6 с.

Научный руководитель: О.А. Александров, д-р филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Ю.В. Филь, О.С. Алешина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СЕМАНТИКА НЕПОЛНОТЫ ДЕЙСТВИЯ В РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ SEMANTICS OF INCOMPLETENESS OF ACTION IN RUSSIAN AND UKRAINIAN

Аннотация. Исследуются глаголы со смягчительной семантикой в русском и украинском языках. Под смягчительностью понимается ряд значений, обозначающих действие, совершенное с малой степенью интенсивности, с ограничением по времени, дополнительно к совершенному ранее и т.п. Как свидетельствуют лесикографические источники, данные единицы представлены в значительном количестве в сопоставляемых языках, имеют одинаковый набор маркеров семантики неполноты действия и аналогичные частные значения.

Abstract. The article is devoted to the study of verbs with softening semantics in the Russian and Ukrainian languages. Softening refers to several meanings denoting an action performed with a low degree of intensity, with a time limit, in addition to what was done earlier, etc. As evidenced by lesicographic sources, these units are represented in a significant number in the compared languages, have the same set of markers of the semantics of the incompleteness of the action and similar particular meanings.

Актуальность исследования определяется его обращенностью к описанию семантических объектов в сравнительном и типологическом аспектах с целью выявления их общих и специфических свойств. В данном случае в центре внимания находится определенный тип значений, выражаемый русским и украинским глаголом («совершить действие с незначительной интенсивностью, не полностью») и передаваемый преимущественно префиксально. Исследование вписывается в ряд работ, посвященных, с одной стороны, особым для славянских языков словообразовательным средствам – префиксам, приспособленным для передачи широкого спектра значений, который требует изучения на новом материале. С другой стороны, исследование направлено на поиск типов значений, отражающих значимые для носителей славянских языков смыслы, проливающие свет на своеобразие концептуальной картины мира. К таким единицам можно отнести глаголы со смягчительной семантикой.

Характеризуя степень разработанности темы исследования, отметим значительный пласт работ по славянской префиксологии и аспектологии (Ю.С. Маслов, А.В. Исаченко, Е.В. Петрухина и др.), а также имеющиеся работы и отдельные замечания и наблюдения о смягчительном типе аспектуального значения русского (реже славянского) глагола (в другой терминологии – диминутивном, аттенуативном, а также ограничительном) (А.В. Исаченко, А.В. Бондарко, М.А. Шелякин, Е.В. Петрухина, Л.В. Табаченко, Л.И. Ройзензон, А. Макарова, Ю.В. Филь, Ю.В. Серышева).

Семантика неполноты действия на материале украинского языка рассматривалась фрагментарно, специальных исследований подобной тематики не отмечается. Отдельные замечания о диминутивных единицах в украинском языке представлены на именном материале (О. Ситенко, Н.В. Руда, Х. Ким, К. Жмаева), в некоторых работах рассматривались аспектуальные характеристики украинского глагола (С.О. Соколова, К.Г. Городеньска, А.П. Загнітко, М.І. Калько).

Анализ глаголов с семантикой неполноты действия в близкородственных языках (русском и украинском) позволит дополнить данные по сравнительному описанию указанных языков в сфере обозначения и оценивания носителями языка действия как фрагмента динамической действительности.

Объектом исследования являются русские и украинские глаголы с семантикой неполноты действия. В качестве источников материала на данном этапе использовались лексикографические, а также корпусные источники.

Предметом исследования выступают формально-структурные и семантические особенности глаголов со смягчительной семантикой в украинском языке в их сопоставлении с русскими аналогами. Под семантическим своеобразием данных глаголов понимаются содержательные особенности приставок, передающих значение неполноты действия, в том числе отличающиеся от русского языка.

По мнению исследователей, смягчительность представляет значимый компонент славянской картины мира. Интерес к данному типу значений очевиден уже потому, что для него используется несколько терминов, находящихся в отношениях тождества и пересечения. В статье используется термин *смягчительная семантика* как наиболее общий для обозначения типа действия, которое проявляется не в полной мере, в ослабленной степени, ограничено малым промежутком времени, имеет незначительный результат, неосновной, дополнительный характер и, как следствие, незначительно по отношению к основному действию. В основу термина положен термин *смягчительный способ действия* (в терминологии А.В. Бондарко [1]), под которым понимается словообразовательный разряд глаголов, обозначающий действие с

оттенком неполноты, при этом приставка смягчает полноту проявления действия, его результат и эффективность.

Для русского языка характерна высокая частотность глаголов с семантикой смягчительности, ограничительности, дополнительности: *подзадержаться, подсыпать, покашливать, присесть, привстать* и т.д. Как показывает анализ, то же относится и к украинским глаголам этого типа: *додати, помазати, прикупити, примотати, пожартувати, побайдикувати* и т.д.

Проведенный анализ демонстрирует, что данный тип аспектуальных значений маркируют русские приставки ***по-, при-, под-*** (реже ***над-, недо-, до-***) и их украинские аналоги – ***по-, під-, при-, над-, до-, недо-.*** Основываясь на данных грамматик русского и украинского языка [2, 3], охарактеризуем данные префиксы.

Русский префикс ***по-*** имеет значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить в течение некоторого времени (чаще недолгого), иногда также постепенно» (*побеседовать* (провести некоторое время, беседуя), *позаниматься, покурить, полюбезничать, полюбоваться, понаблюдать, поохотиться, поработать*).

Украинский префикс ***по-*** имеет значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью» (*покришити, помастйти, помазати*).

Русский префикс ***под-*** выражает значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью» (*подбодрить* (немного ободрить), *подзабыть* (прост.), *подзакусить* (прост.), *подпухнуть* (разг.), *подранить* (спец.), *подсократить* (прост.)); «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить дополнительно и, как правило, с незначительной интенсивностью» (*подгладить* (погладить дополнительно, еще немного), *подварить, подгрузить, подкапать, подкипятить, подкопить (разг.), подлить, подмешать, подсыпать*).

Украинский префикс ***під-*** выражает значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью» (*підкувати, підчитати, підпухнути, підсохнути, підфарбувати*); «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить дополнительно и при незначительной интенсивности» (*підлити, підсипати*) (непродуктивный в последнем значении).

Русский префикс ***при-*** выражает значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью, не полностью» (*приглушить* (слегка заглушить), *привстать, призадуматься, приоткрыть, припухнуть, притормозить*); «дополнительно совершить действие, названное мотивирующим глаголом; прибавить что-н. в дополнение к тому, что уже имеется» (*прикупить* (купить дополнительно), *приплатить, пририсовать, присочинить, присчитать*).

Украинский префикс ***при-*** выражает значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершить с незначительной интенсивностью, не полностью» (*прив'анути, прив'ялити, приглушити, пригасити, притихнути*); «дополнительно совершить действие, названное мотивирующим глаголом; прибавить что-нибудь в дополнение к тому, что уже имеется» (*приварити, приклеїти, прикупити, приліпити, прималювати*).

Русский префикс ***до-*** имеет значение «дополнительно совершить действие, названное мотивирующим глаголом», иногда также «довести до необходимой нормы» (*доплатить* (дополнительно заплатить), *додать, доизбрать, докупить, долить, дополучить, дослать, досолить*).

Украинский префикс ***до-*** имеет значение «дополнительно совершить действие, названное мотивирующим глаголом, или довести действие до необходимой нормы» (*додати, дозбирати, докласти, докупити, доплатити*).

Русский префикс ***над-*** характеризуется значением «распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на небольшую часть поверхности предмета» (*надпилить* (разг.) (сверху или сбоку слегка распилить), *надгрызть, надколоть, надпороть, надрезать, надрубить, надсечь.*

Украинский префикс ***над-*** имеет значение «распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на небольшую часть поверхности предмета» (*надгризти, надколоти, надкусити, надпороти, надрубити*).

У русского префикса ***недо-*** отмечается значение «не полностью совершить действие, названное мотивирующим глаголом, не довести его до необходимой нормы» (*недовыполнить* (выполнить не полностью), *недобрать, недогрузить, недодать, недоделать, недодержать, недоесть, недожарить, недокормить, недооценить*).

Украинский префикс ***недо-*** в Грамматике [3] не указан, однако функционирует в значении «действие или состояние, которые проявляются неполной мерой» (*недобачати* (погано бачити), *недочувати* (погано чути), *недосипати* (мало спати), *недоїдати* (голодувати), *недовиконувати* (виконувати неповністю).

На основе анализа глагольных единиц со значением неполноты можно утверждать, что в украинском языке русским префиксальным глаголам соответствуют глаголы с аналогичным значением. В качестве основных маркеров смягчительной семантики выступают следующие аффиксы: префиксы ***по***- (семантика «немного, слегка», «какое-то время», «время от времени»), ***під -, при***- (семантика дополнительности). Суффиксы -***ува***- в сочетании с приставками ***під***- передают значение «слабо, с небольшой силой совершать действие, названное мотивирующим глаголом, сопровождая другое действие»: *підсвистувати, підтакувати*; «время от времени, с небольшой силой совершать действие, названное мотивирующим глаголом»: *підкахикувати, підцьмокувати, підхльостувати*. Суффикс -***ува***- с префиксом ***при***- передает значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершается слабо и сопровождает другое действие»: *приговорювати, приляскувати, принукувати, прицмакувати*.

Значительное количество единиц с семантикой неполноты действия и богатое разнообразие типов смягчительных значений позволяет считать данные глаголы значимыми для носителей русского языка. Как представляется, смягчительно-ограничительная семантика актуальна для носителей славянских языков в целом, она позволяет передать их особое мировидение, предпочтения в оценивании действия, однако количество смягчительных глаголов, продуктивность их разных типов, спектр префиксально-суффиксальных средств передачи значений неполноты действия, частотность отдельных глаголов, по-видимому, варьируются даже в близкородственных языках.

Смягчительные глаголы украинского языка имеют те же морфемные показатели, что и их русские аналоги, при этом можно предположить, что для них характерны отдельные частные значения неполноты действия и перераспределение средств их выражения по сравнению с русским языком. Так, например, в русском языке в большей степени продуктивен префикс ***под***-, чем его украинский аналог.

Далее обратимся к семантическому анализу рассматриваемых глаголов.

Выделяются следующие значения, входящие в зону смягчительной семантики [6. С. 287]:

1. Чисто смягчительное значение.
2. Ограничительное значение (с оттенком смягчительности).
3. Дополнительно-смягчительное значение.
4. Прерывисто-смягчительное значение.

1. Первый тип представлен глаголами с чисто смягчительным значением, указывающими на осуществление действия или проявление состояния в несколько ослабленной степени по сравнению с обычным протеканием данного действия/состояния [6. С. 287]:

– Вот и хорошо. Нам надо немного ***пообсохнуть****. – Ну ладно* [Борис Левин. Инородное тело]; *Решая немного* ***подзаработать*** *у китайцев, Паскуале чудом остается жив* [Анна Василенко. Под маской Гоморры // «Криминальный отдел»] [4]; *Помітив [Грицуньо], що в однім місці* ***надгризли*** *пси трохи плота сподом/знизу* (Март., Тв., 1954, 146); *– Іване Володимировичу! Доволі, – розгубився отець Христофор. –* ***Погарячкували****, й годі* (Довж., I, 1958, 417) [5].

Это значение передают глаголы с приставками ***под-, по-, при-***, реже ***недо-, над-*** и их украинские аналоги: *погнуть – погнути* (надати чому-небудь зігнутої, дугоподібної форми // зробити кривим); *погордиться – попишатись* (пишатися якийсь час); *пожадничать – поскупитися* (дати, витратити дуже мало чого-небудь); *пожать – потиснути* (натиснути на кого-, що-небудь; трохи або злегка стиснути щось); *покивать – покивати* (кілька разів кивнути головою у бік кого-або чого-небудь, вказуючи на нього, здебільшого з осудом); *пригасить – пригасити* (1. зменшувати горіння чого-небудь, поступово гасити (світло, вогонь); 2. не давати чому-небудь розвинутися на повну силу); *недосыпать – недосипати* (1. насипати чого-небудь менше, ніж потрібно; 2. спати менше, ніж потрібно; не висиплятися); *недоделывать – недовиконувати* (виконувати, робити менше, ніж потрібно, передбачено і т. ін.); *надгрызать – надгризати* (відгризати частину чого-небудь); *надпилить – надпиляти* (розпилювати зверху, неглибоко, не до кінця); *подлатать, подлечить*.

2. Второй тип значений составляют глаголы с ограничительным значением приставки, указывающей на неполноту действия, совершенного в течение некоторого, чаще непродолжительного времени, за которое оно не успевает достичь полноты результата [6. С. 287]:

Послуживши *лет десять в гвардии, он перешел в гражданскую службу* (А.И. Герцен. Долг прежде всего); *Отец немного* ***посмеялся****, а потом, обняв сына, разъяснил, что это историю надобно понимать: – Ино-ска-за-тель-но* (М. Горький. Жизнь Клима Самгина) [4]; *Минулий раз вона ж метушилася з концертом, то вже на сей раз нехай би ще інші* ***побігали*** (Л. Укр., V, 1956, 391); ***Поборовся*** *б з Вашою слабістю, щоб ви мені і кахикнуть не сміли. Та ба! Я сам ледве дихаю* (Коцюб., III, 1956, 342) [5].

Данный тип глаголов передается единицами с приставкой ***по-***: *побалакать – побалакати* (балакати якийсь час); *побаловаться – побавитися* (1. забавлятися, гратися якийсь час; 2. грати в яку-небудь гру якийсь час); *побарахтаться – побо'рсатися* (борсатися якийсь час); *побеседовать – побесідувати* (бесідувати якийсь час); *побездельничать – побайдикувати* (байдикувати якийсь час); *поблестеть – поблищати* (блищати якийсь час); *поболеть – похворіти* (хворіти якийсь час); *побродить – побродити* (без певної мети і напрямку; поблукати. Повільно ходити якийсь час по калюжах, болоту); *побросать – покидати* (кидати що-небудь якийсь час); *побрызгать – побризкати* (бризкати потроху якийсь час).

3. Третье значение, входящее в сферу смягчительности, передают глаголы, представляющие действие как добавление, дополнение, прибавление к чему-либо основному. Такое действие расценивается как меньшее по объему и результату, второстепенное по сравнению с основным [6. С. 287]:

– Допивай. Горяченького ***подолью****, – угощала Арина Елисеевна* (В. Игишев. Шахтеры); *Достань-ка мне Горация да* ***подсыпь*** *табачку, весь вышел* (А. Островский. В чужом пиру похмелье) [4]; *Новосельці сіяли квіти,* ***підбілювали*** *дерева, впорядковували балкони* (Веч. Київ, 24.IV 1961, 3); *Взимку до складу раціону підсвинків, крім картоплі і грубих кормів,* ***додають*** *2-4 кілограми доброго силосу з кормового люпину* (Наука.., 1, 1957, 12) [5].

Семантику дополнения чаще других передают глаголы с префиксами ***под-, при-***, а также с приставкой ***до-*** и с их украинскими аналогами: *прибавить – додати* (1. Давати, класти, сипати, лити і т. ін. у додаток до чого-небудь; добавляти; 2. збільшувати, посилювати, робити відчутним що-небудь; 3. говорити або писати на додаток до вже сказаного чи написаного; доповнювати); *приврать – прибрехати* (розповідаючи про що-небудь, додавати від себе брехні, вигадувати); *прикармливать – підгодовувати* (годувати потрошку, час від часу або додатково); *подбавить – підбавити* (додавати, добавляти у додаток до кого-, чого-небудь); *подбелить – підбілити* (білити крейдою, вапном і т. ін. додатково частину якої-небудь поверхні); *доплатить – доплатити* (платити додатково; сплачувати решту належної суми, сплачувати все до кінця); *досылать – досилати* (посилати кого-, що-небудь додатково).

4. Четвертое значение можно охарактеризовать как прерывисто-смягчительное, подобные глаголы обозначают действие, протекающее с неопределенной длительностью и повторяемостью, с перерывами, время от времени, в ослабленной степени [6. С. 287]:

[Лощадь] вытянула морду и принялась ***пощипывать*** *молодую рябинку* (Д. Мамин-Сибиряк. Человек с прошлым); *Юлия Сергеевна лениво поднялась и вышла, слегка* ***прихрамывая****, так как отсидела ногу* (А.П. Чехов. Три года) [4]; *Затиснутий в куток, Цимбал у задумі* ***пощипував*** *бороду* (Гончар, II, 1959, 168); *– Ой, баньку б з паром..Лежиш на поличці і віничком, віничком себе* ***поплескуєш****... Красота!* (Шиян, Гроза.., 1956, 128) [5].

Указанное значение передается глаголами с приставками ***при-, под-, по-*** с суффиксами ***-ива-, -ыва-***, то же относится к подобным единицам в украинском языке: *пощипывать – пощипувати* (щипати помалу або час від часу); *пощелкивать – поклацувати* (час від часу клацати); *пошучивать – пожартувати* (жартувати якийсь час); *пошатывать – похитувати* (хитати злегка або час від часу); *почитывать – почитувати* (читати час від часу).

Таким образом, проведенный анализ украинских глаголов с семантикой неполноты действия выявил аналогичные русским единицам средства выражения смягчительности и ее частные значения. На данном этапе исследования выявлены общие для глаголов со смягчительной семантикой черты в русском и украинском языках. Дальнейшее комплексное исследование украинских глаголов со значением неполноты действия даст возможность увидеть полную картину смягчительности как особого типа семантики в украинском языке, определить ее статус среди других аспектуальных значений, выявить собственную траекторию развития данных единиц в украинском языке и сравнить ее с русским языком.

Литература

1. Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол. М. : Просвещение, 1967. 192 с.

2. Русская грамматика : в 2 т. / под ред. Н.Ю. Шведовой. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М. : Наука, 1980. 784 с.

3. Украинская грамматика / В.М. Русановский (гл. ред.). Киев : Наукова думка, 1986. 362 с.

4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. URL: https://lexicography.online/explanatory/mas/

5. Словник української мови / 2005–2023. URL: https://slovnyk.ua/

6. Филь Ю.В., Конончук И.Я. Семантика смягчительности в старославянском и русском языках (на материале глагольной лексики) // Русин. 2022. № 68. С. 280–298. DOI: 10.17223/18572685/68/15

О.П. Шевцова, С.Ю. Суханова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИГРА В СТРУКТУРЕ ОБРАЗА ЮРОДИВОГО (НА МАТЕРИАЛЕ ЖИТИЯ АНДРЕЯ ЮРОДИВОГО) PLAYFULNESS IN THE STRUCTURE OF THE IMAGE OF A HOLY FOOL (ON THE MATERIAL OF THE LIFE OF ST. ANDREW THE FOOL)

Аннотация. Выявляется роль игрового начала в образе Андрея Константинопольского. Исследуются репрезентация и генетические связи игрового поведения в качестве важных характеристик юродивого Христа ради как типа житийного героя. Делается вывод, что игра является структурообразующим принципом образа юродивого в Житии.

Abstract. The aim of the article is to identify the role of playful behavior in the image of St. Andrew of Constantinople. The paper explores the representation and genetic links of playful behavior as an important characteristic of holy fool as a type of hagiographic hero. It is concluded that the game is the structure-forming principle of the image of the holy fool in the Life of Saint Andrew.

Цель данной работы – выявить значение игры в структуре образа юродивого. Несмотря на обилие работ, посвященных юродству Христа ради, оно до сих пор ставит перед исследователями много вопросов. Преимущественно этот феномен изучается как явление культуры, однако, поскольку он воплощен в границах художественного произведения, необходимо учитывать особенности его функционирования как литературного образа. В связи с этим исследование роли и функций игрового начала в структуре образа юродивого способствует более полному пониманию не только рассматриваемого образа, но и породившей его культуры.

Исследований, выявляющих значение игры в структуре образа юродивого, ранее не проводилось. В то же время близкими по теме можно назвать работу А.М. Панченко «Смех в Древней Руси» [1], посвященную феноменологии юродства, и статью О.Н. Новиковой «Юродство как способ игровой репрезентации себя миру» [2].

В греческом варианте поведение юродивого на людях чаще всего описывается глаголом παίζειν [3. С. 461–464]. Его можно перевести как «играть», но также и «танцевать, веселиться». В древнерусском варианте Жития Андрея Юродивого он однозначно переводится как «играть» [3. С. 177–179, 182, 218]. Рассказчик детально не разворачивает в повествовании и сюжете особенности поведения юродивого, но ему важно маркировать публичное поведение Андрея как игровое [4. С. 67, 80, 100, 104].

Создается сложный образ подвижника: с одной стороны, в житии показаны претерпеваемые Андреем побои, его страдания и отношение к этому окружающих [4. С. 34, 45, 63, 130], борьба с дьяволом за души горожан [4. С. 64–66], его молитва о других [4. С. 32, 77, 83, 85, 130], являемые ему видения небесного мира и его представителей [4. С. 23–28, 37–44, 76], повествователь постоянно раскрывает чистоту помыслов блаженного [4. С. 34, 49–50, 69]. С другой – юродивый поступает совершенно не приличествующим для святого, да и всякого христианина, образом: добровольно выбирает личину безумного [4. С. 25], живет на улицах города [4. С. 29–30, 44–45, 59], побирается [4. С. 59], нарушает нормы принятого поведения (так, он прилюдно справляет нужду [4. С. 60], может пить из лужи [4. С. 34], спать посреди дороги [4. С. 60] или на навозе [4. С. 58], брать и поедать без спроса продаваемую еду [4. С. 63], ходить нагим по улицам города [4. С. 32, 36, 53–54, 59, 66]), а его повседневное поведение, как было сказано выше, автор характеризует как игровое [4. С. 67, 80, 100, 104].

Рассказчик соотносит с игрой лишь часть действий Андрея. Однако ее наличие является сущностно важной характеристикой юродивого как определенного типа героя. Сопоставление основных черт структуры образа подвижника с главными характеристиками игры, выделенными Й. Хейзингой [5], показывает их значительное совпадение. Это относится к отмене правил повседневной жизни [5. С. 16]; элементу тайны [5. С. 16]; смене личины, маски [5. С. 16]; особому пространству игры [5. С.22]; внутренней связь игры и священнодействия, ритуала [5. С. 13, 21, 27]; разрушению иллюзии, мира игры при отказе от нее [5. С. 15].

Так, можно отметить, что в житии герой принимает на себя маску, личину безумного [4. С. 24–25]. Принципиальное значение в структуре образа имеет и тайна: о подвижнической сути юродства обычно знают один-два духовно близких персонажа да пара случайных свидетелей. Все они хранят тайну по просьбе юродивого до самой его смерти, поэтому окружающие в своей массе не догадываются о мнимости его безумия и ведущейся им игре с миром и битве с демонами, и потому его подвижничество носит тайный для мира характер [4. С. 29, 33, 54, 62].

Юродивое поведение требует и оформления в особом пространстве: это всегда пространство, в котором есть зритель [1. С. 83], в житии это публичное, общественное пространство, когда юродивый находится на виду у горожан, не знающих о его тайне. С посвященными в нее он ведет себя иначе, следуя общепринятым нормам и логике [4. С. 29, 33–35].

Отмена правил повседневной жизни как элемент игрового поведения реализуется через «отмену» привычной речи: юродивый говорит иносказаниями, загадками, использует глассолалии, он отказывается от общепринятой одежды. Такое поведение подчиняется своим особым правилам, определенной «этикетности» [1. С. 84]. Б.А. Успенский назвал его антиповедением [6. С. 468–470].

Игра юродивого связана с ритуалом и сферой сакрального, подвижник взаимодействует с иным миром и его представителями напрямую или через молитвы, а разрушение иллюзии при отказе от игры происходит всякий раз, когда юродивый остается наедине с самим собой или общается вдали от посторонних глаз с Епифанием, повествователем и еще несколькими второстепенными персонажами, посвященными в его тайну. Юродивый в этот момент снимает личину безумца и взаимодействует с ними, следуя принятым нормам общения.

Таким образом, игра является не только одним из внешних элементов юродства, но и его структурообразующим принципом. В Житии Андрея Никифору приходится сочетать его с принципами христианской догматики, однако он же дает большую степень свободы действий главного персонажа в противостоянии с дьяволом.

Остается открытым вопрос о том, как этот принцип инкорпорировался в структуру образа юродивого – христианского подвижника. Анализируя древнейшие сюжеты и образы героев, О.М. Фрейденберг предположила генетическое родство персонажей юродивых Христа ради с местночтимыми календарными божествами [7. С. 210–211]. От них юродивые наследуют безумие, отказ от норм культуры, семантически воспроизводящие фазу смерти такого божества. Вместе с тем в нем присутствуют и позднейший вариант безумия, трансформировавшийся в глупость и шутовство, а также необходимость спасения подвижником членов коллектива, находящихся под его покровительством, причем часто – при помощи «смеха над миром». В структуру образа юродивого вошло и игровое поведение, наследованное не только как часть шутовского, но и как часть более древнего образа календарного божества, побеждающего в битве со смертью.

На уровне древнейшей семантики игры как противоборства двух противоположных начал – жизни и смерти, юродивый ведет битву с дьяволом и демонами, она начинается именно как игра, соревнование, победу в которой Андрей получает благодаря небесному

помощнику. Начав юродствовать, он получает дополнительную силу для победы над бесами, порой даже может им приказывать, часто ему приходится биться и с самим дьяволом за души достойных этого людей.

Сочетание в образе юродивого метафор, принадлежащих разным уровням развития культуры, становится возможным, по мнению О.М. Фрейденберг, благодаря тому, что в процессе переосмысления старых метафор и возникновения новых прежние метафоры и образы в литературе не исчезают, а продолжают свое существование и переплетаются в сюжете с появившимися недавно [7. С. 106–109].

Подводя итог, можно сказать, что унаследованный от предыдущих эпох образ, генетически восходящий к календарным местным божествам, получает дальнейшее развитие в христианской культуре и реализуется в персонаже юродивого Христа ради. Игровое поведение, игра были приняты как важные его характеристики и нашли свое воплощение как в семантике повседневного поведения, так и в «ядерном» слое структуры образа подвижника. Такие качества не могли не смущать официальную церковь, и Трулльский собор 691–692 гг. приравнивает юродивых к одержимым демонами. Написанное уже в X в. Житие Андрея Юродивого Никифор старается выдать за житие подвижника, написанное ранее решения собора. Он стремится сместить акцент на претерпевание страданий Андреем. При этом Никифор сохраняет «игру» и «смех юродивого над миром» как важные элементы образа юродивого, от которых он не может отказаться, что свидетельствует об их принципиальной значимости.

Литература

1. Панченко А.М. Смех как зрелище // Лихачёв Д.С., Панченко А.М. Смеховой мир Древней Руси. Л. : Наука, 1976. С. 91–194.

2. Новикова О.Н. Юродство как способ игровой репрезентации себя миру // Эко-потенциал. 2015. № 1 (9). С. 125–128.

3. Молдован А.М. «Житие Андрея Юродивого» в славянской письменности. М. : Азбуковник (Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН), 2000. 760 с.

4. Жизнь и деяния св. отца нашего Андрея, юродивого Христа ради. СПб. : Издательство Олега Абышко, 2007. 320 с.

5. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб. : Азбука, 2022. 176 с.

6. Успенский Б.А. Анти-поведение в культуре Древней Руси // Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1: Семиотика истории. Семиотика культуры. М. : Языки русской культуры, 1996. 608 с.

7. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. М. : Лабиринт, 1997. 449 с.

Научный руководитель: С.Ю. Суханова, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

О.Г. Щитова[1], А.Г. Щитов[2]

[1] Национальный исследовательский Томский политехнический университет
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет

ТЕРМИНОЛЕКСИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В РУССКОМ СТРОИТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ
TERMINOLEXICON OF FOREIGN ORIGIN IN RUSSIAN CONSTRUCTION DISCOURSE: FUNCTIONAL ASPECT

Аннотация. Выявлена и проанализирована терминология иноязычного происхождения в профессиональной сфере современных технологий строительства. Предложена типология неисконной терминолексики, в том числе новейшей, не зафиксированной в словарях; выявлены особенности функционирования данных языковых единиц в строительном дискурсе: способы введения в текст, функциональная эквивалентность и др.

Abstract. The article is devoted to the identification and analysis of terminology of foreign origin in the professional sphere of modern construction technologies. A typology of non-native terminolexicon is proposed, including the latest, not recorded in dictionaries. Features of the functioning of these linguistic units in the construction discourse are identified: ways of introduction into the text, functional equivalence, etc.

Терминология строительства относится к одной из самых подвижных, развивающихся и непрерывно пополняющихся систем, что в значительной степени обусловлено бурным развитием строительных технологий. Обратимся к беспилотным технологиям в строительстве. В ТОП-10 строительных технологий 2023 г. входят строительные дроны [1]. Об *актуальности* изучения терминологии профессиональной сферы «Беспилотные технологии в строительстве» свидетельствует открытие в ТГАСУ новой образовательной программы подготовки специалистов «Информационные и беспилотные технологии на транспорте» [2]. *Актуальной* проблемой терминоведения становятся систематизация и унификация развивающихся терминологий, способствующие гармоничному общению специалистов. Исследование терминологии беспилотных технологий в строительстве, несомненно, найдет *практическое применение* в процессе преподавания лингвистики и специальных дисциплин в строительных вузах.

Особую трудность в понимании и дефинировании терминологии представляют иноязычные номинации, являющиеся немотивированными и требующие семантизации путем обращения к иноязычному эквиваленту (с учетом источника заимствования), контекстному окружению и особенностям функционирования.

Целью работы является выявление и описание иноязычной терминологической лексики дрон-технологий (беспилотных технологий) в строительном дискурсе в функциональном аспекте.

В качестве *материала* для исследования использованы тексты профессиональной интернет-коммуникации (сайты, блоги, рекламная продукция, коммерческие каталоги данной предметной области), а также научные публикации.

Основными *методами*, принятыми в работе, являются приемы описательного и сравнительно-сопоставительного методов, такие как компонентный, дистрибутивный, контекстный анализ и др. В работах по теоретическому терминоведению к термину предъявляется

неопределенное количество требований, порой противоречащих друг другу. мотивированность – интернациональность, отсутствие синонимов и др.

Среди специальных номинаций неисконного происхождения в сфере «Беспилотные технологии в строительстве» функционируют следующие типы заимствований: лексические, морфологические, синтаксические, семантические [3].

1. Под **лексическими заимствованиями** понимаются терминолексемы, перешедшие в язык-реципиент из языка-источника или языка-посредника в единстве формы и значения. Данные языковые единицы могут сохранять графику языка-источника или передаваться с помощью графических средств языка-реципиента.

1.1. **Иноязычные вкрапления**, оформленные в графике языка-источника, относятся к лексическим заимствованиям. 3D (3-dimensional ‘трехмерный’), BIM, RTK (Real Time Kinematic ‘кинематика в реальном времени’), DJI Mavic Pro, DJI Phantom 4 RTK (модели дронов), DJI (Dajiang Innovation Technology Co.), Hensel Phelps, STRABAG (компании).

Иноязычные вкрапления в дискурсе сферы беспилотных технологий в строительстве функционируют в качестве названий фирм, моделей беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), аппаратуры и ее составляющих: *Крупномасштабный генеральный подрядчик Hensel Phelps… вошел в число основных сторонников применений беспилотных технологий в строительстве*]; *STRABAG SE – это европейская компания, специализирующаяся на строительстве транспортной инфраструктуры, например, автомагистралей. Компания использует дроны с 2015 года*]; *Matrice 30/30T: новейшая модель универсального компактного промышленного беспилотника. В серии выпущены две версии квадрокоптера*; *Гибридная камера Zenmuse L1, специально созданная для M300 RTK, оборудована встроенным модулем LiDAR* [4].

BIM (англ. Building Information Modeling). Данный термин заимствован из английской строительной терминологии и обозначает ‘информационное моделирование строительства; информационное моделирование здания’ [5]. В русском строительном дискурсе он функционирует в виде аббревиатуры и вводится в текст с целью семантизации следующим образом:

1) в сопровождении определения: *Пройти обучение по направлению BIM: технологии информационного моделирования в строительстве* [6];

2) в окружении слов-переводов (подобранных на основе смыслового соответствия) с целью семантической идентификации: *Полученные данные можно использовать для цифрового проектирования BIM* [7].

Данный термин характеризуется частотностью употребления; он деривационно активен и продуцирует композиты: *BIM-менеджер, BIM-моделирование, BIM-модель, BIM-проектирование, BIM-проектировщик, BIM-техник, BIM-технологии* и др.

Иноязычные вкрапления в профессиональном дискурсе функционируют в составе сложных терминов: 3D-модель, 3D-моделирование, 3D-визуализация. *Полученные данные с беспилотника обрабатываются в специализированном программном обеспечении, которое… строит 3D-модель объекта стройки* [8].

1.2. Вторая группа **лексических заимствований** представлена терминолексемами, оформленными графическими средствами русского языка (транслитерированные): *дрон* (англ. drone ‘беспилотный аппарат’), *квадрокоптер* (англ. quadrocopter, quadcopter ‘вертолет с четырьмя винтами’), *мультикоптер* (англ. *multicopter* ‘летательный аппарат, построенный по вертолётной схеме, с тремя и более несущими винтами’), *коптер, кинематика, моделирование, мониторинг, сканирование, фотограмметрия* и др. Остановимся подробнее на некоторых примерах.

Лексема ***дрон*** ‘беспилотный летательный аппарат’, по данным Национального корпуса русского языка, функционирует в русском языке с 2005 г.: *По словам экспертов, продажа беспилотных летательных аппаратов все больше напоминает розничную торговлю, а дроны могут использоваться как в гражданских, так и в военных целях* (Рынок США переживает ажиотажный спрос на беспилотные самолеты // Lenta.ru, 31.10.2005) [9]. В строительном дискурсе термин *дрон* характеризуется высокой частотой употребления: *Строительные дроны – это идеальный инструмент для сбора важной цифровой информации с высоты об оживленной ситуации внизу. Используя новейшие беспилотные технологии, подрядчики могут революционным образом изменить производственные процессы.* 2023 [4].

Термин *дрон* употребляется в строительном дискурсе наряду со своими функциональными эквивалентами. «Функциональными эквивалентами являются такие слова, которые способны выполнять одну и ту же функцию в рамках одного и того же или одних и тех же предложений» [10. С. 123]. Изучение функциональной эквивалентности обнаруживает внутриязыковые причины закрепления заимствованных единиц в лексико-семантической сфере языка-реципиента, позволяет решить проблему целесообразности или избыточности тех или иных иноязычных номинаций [11].

В качестве функциональных эквивалентов по отношению к термину *дрон* выступают языковые единицы *беспилотный летательный аппарат, БПЛА, беспилотник, квадрокоптер, коптер, мультикоптер* и др.:

В серии выпущены две версии квадрокоптера. Одна из моделей оснащена тепловизионным датчиком. Гибридные камеры этого компактного беспилотника создавались на основе эксплуатации гибридных съемочных систем серии H20, выпущенных специально для DJI Matrice 300 RTK. Использование этих универсальных вариантов дронов с передовым картографическим программным обеспечением, таким как DJI Terra, позволяет строительным бригадам изменить то, как они смотрят на свои рабочие площадки, вводя цифровые данные в свои рабочие процессы [4].

Из названных номинаций термин *дрон* обозначает самое широкое понятие – ‘беспилотный (не обязательно летательный) аппарат любого типа’ [12]. Дрон используется не только в воздухе, но и на земле, может плавать по воде и под водой. Термины *беспилотный летательный аппарат, БПЛА, беспилотник* находятся между собой в отношениях абсолютной эквивалентности и выражают (по сравнению со словом *дрон*) более конкретное значение – ‘летающий робот/аппарат без экипажа’.

Номинация *мультикоптер* ‘многомоторный, или мультироторный, летательный аппарат (вертолет), несущие винты которого осуществляют вращение диагонально в противоположных направлениях’ [13] заимствована из англ. multicopter ‘то же’ и является гиперонимом для обозначений всех мультироторных летательных аппаратов. Гипонимами, в семантике которых актуализируются компоненты значения, связанные с количеством роторов (пропеллеров), являются *трикоптер* (англ. tricopter), *квадрокоптер* (англ. quadrocopter), *гексакоптер* (англ. hexacopter), *октокоптер* (англ. octotocopter): *Аппарат с тремя несущими винтами называется трикоптер; с четырьмя – квадрокоптер; с шестью – гексакоптер и восемью – октокоптер* [13]. В строительном дискурсе наиболее частотным является термин *дрон*, актуализирующий семантику ‘беспилотный **летательный** аппарат’, функциональным эквивалентом которого выступает заимствование *квадрокоптер*:

VTOL дрон HEQ SWAN K1 Pro Base combo представляет собой квадрокоптер с неподвижным крылом, способный выполнять вертикальный взлет и приземление [14].

Термин *фотограмметрия*, функционирующий в значении ‘научно-техническая дисциплина, занимающаяся определением формы, размеров, положения и иных характеристик объектов по их фотоизображениям’ [15], заимствован из англ. *photogrammetry* (ср.: англ. aerial photogrammetry – аэрофотограмметрия) и далее восходит к греческим словам φωτός ‘свет’, γράμμα ‘запись, изображение’ и μετρέω ‘измеряю’. Фотограмметрия относится к самым современным беспилотным технологиям, известным во всем мире:

Фотограмметрию можно выполнять как и на стадии строительства объекта для контроля качества строительных работ, так и при его эксплуатации для аудита и наблюдения за возникшими дефектами и повреждениями… [16].

2. **Морфемные заимствования** представляют собой словообразовательные или корневые морфемы иноязычного происхождения, служащие для образования новых слов в принимающем языке [3. С. 54]. Примером служит связанная корневая морфема *орто-*, функционирующая только в составе других слов и восходящая к др.-греч. ὀρθός ‘прямой; правильный’ в составе термина *ортофотоплан* ‘фотографический план местности, осуществляемый с помощью беспилотного летательного аппарата и преобразованный путем устранения искажений, полученных при съемке’. *Ортофотопланы местности широко применяются в архитектурно-строительном проектировании.* 2023 [17].

3. **Синтаксические заимствования** в сфере терминологии – это неоднословные термины, транспонированные из терминологии иностранного языка в язык-реципиент:

дрон-технология < англ. drone technology,

лазерное сканирование < англ. laser scanning,

информационное моделирование < англ. Information Modeling,

фотореалистичная модель < англ. photorealistic model,

фотореалистичное моделирование < англ. photorealistic modeling,

фотореалистичная 3D-модель здания < англ. photorealistic 3D building model,

метод фотограмметрического 3D-моделирования зданий < англ. photogrammetric 3D building modeling method.

Приведем контекст: *Фотореалистичные модели, создаваемые по факту завершения строительства того или иного объекта, дают представление о геометрических, пространственных характеристиках зданий, застроенных кварталах, возведенных сооружений сопутствующей инфраструктуры, благоустройства прилегающих территорий* [18].

В процессе функционирования в строительном дискурсе терминологическое синтаксическое заимствование зачастую обретает функциональный эквивалент в виде полукальки/кальки: *3D-моделирование* (англ. 3D modeling) – *трехмерное моделирование*; *дрон-технология – технология БПЛА*.

4. **Семантические заимствования** (кальки и полукальки) – новые слова и выражения, образованные путем замены морфем/слов языка-источника на соответствующие эквиваленты принимающего языка при сохранении структуры иностранной единицы [19. С. 10].

Кальки:

беспилотный летательный аппарат < англ. unmanned aerial vehicle,

дистанционное зондирование земли < англ. remote sensing of the earth.

Словообразовательные и синтаксические полукальки содержат как переведенные на русский язык, так и заимствованные из языка-источника морфемы/слова:

аэрофотоснимок < англ. aerophotograph, нем. Aerophotographie, фр. aérophotographie, ит. aerofotografia (интернационализм),

беспилотная технология < англ. unmanned technology,

воздушное лазерное сканирование < англ. airborne laser scanning.

Беспилотный летательный аппарат (БПЛА) облетает стройку по кругу и получает точные и достоверные фото- и видеоматериалы об особенностях рельефа местности, на которой будут или уже проводятся строительные работы, совершает наземное лазерное сканирование, проводит геологоразведку, мониторинг зданий и сооружений [18].

Особенностью функциональной эквивалентности иноязычных терминов в дискурсе дрон-технологий является то, что в качестве полных/абсолютных функциональных эквивалентов выступают синтаксические заимствования и синтаксические полукальки:

3D моделирование (англ. 3D modeling) – *трехмерное моделирование*,

дрон-технология (англ. drone technology) – *технология БПЛА, беспилотная технология*;

иноязычные термины всех типов и соответствующие аббревиатуры:

ортофотоплан – ОФП,

аэрофотосъемка – АФС,

беспилотный летательный аппарат – БПЛА,

глобальная навигационная спутниковая система – ГЛОНАСС/ GPS,

дистанционное зондирование земли – ДЗЗ.

Таким образом, дискурс сферы «Беспилотные технологии в строительстве» насыщен иноязычной терминолексикой, в том числе лексическими заимствованиями (иноязычными вкраплениями и транслитерированными терминами), морфемными, синтаксическими и семантическими заимствованиями (словообразовательными и синтаксическими кальками и полукальками).

Выявлены следующие функциональные особенности неисконных терминов в дискурсе беспилотных технологий в строительстве: 1) иноязычные вкрапления вводятся в текст в сопровождении определений и слов-переводов; 2) исследование функциональной эквивалентности терминоединиц привело к обнаружению семантического тождества и семантической дифференциации специальных лексем; 3) в качестве полных/абсолютных функциональных эквивалентов выступают синтаксические заимствования и синтаксические полукальки, а также все виды иноязычных терминов и соответствующих аббревиатур.

Литература

1. Родионова Е. ТОП-10 новых технологий в строительстве. 2023 // Architime.ru: сайт. М., 2007–2023. URL: https://www.architime.ru/news/new_technologies_23/top10.htm (дата обращения: 02.11.2023).

2. Томский архитектурно-строительный университет : сайт. Образовательные программы. URL: https://tsuab.ru/educational-programs/informatsionnye-i-bespilotnye-tekhnologii-na-transporte-ochno (дата обращения: 10.09.2023).

3. Трофимова Н.А., Щитова О.Г. Новейшие заимствования в русской строительной терминологии XXI в. // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 50–61.

4. Применение беспилотников в строительстве: современный подход // DJI blog. URL: https://dji-blog.ru/naznachenie/construction/primenenie-bespilotnikov-v-stroitelstve-sovremennyj-podhod.html (дата обращения: 12.11.2023).

5. Словарь «Мультитран». URL: https://www.multitran.com/ (дата обращения: 07.11.2021).

6. Профессиональная переподготовка «BIM: технологии информационного моделирования в строительстве» // Межрегиональная академия строительного и промышленного комплекса : сайт. М., 2010–2023. URL: https://maspk.ru/corporate/professionalnaya-perepodgotovka/proektirovanie/bim-tekhnologii-informatsionnogo-modelirovaniya-v-stroitelstve/ (дата обращения: 12.11.2023).

7. Беспилотники в строительной сфере // Aeromotus : сайт. URL: https://aeromotus.ru/nashi-uslugi/bespilotniki-v-stroitelnoi-sfere/ (дата обращения: 02.11.2023).

8. Беспилотные технологии – новая система контроля за строительством // SMART ENGINEERS. Управление и контроль строительства : сайт. М.; СПб., 2010–2022. URL: https://smrte.ru/uslugi/aerofotosiemka/ (дата обращения: 12.11.2023).

9. Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 12.11.2023).

10. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. М. : Высш. шк., 1989. 216 с.

11. Щитова О.Г. Неисконная лексика в русской разговорной речи Среднего Приобья XVII в. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2008. 480 с.

12. RCTeam.Ru. Квадрокоптеры и мультикоптеры. 1-й официальный представитель DJI : сайт. Москва, 2010–2023. URL: http://www.rcteam.ru/dron-bpla-i-kvadrokopter-shodstva-i-razlichiya.html (дата обращения: 12.11.2023).

13. Что такое квадрокоптер? // Дрономания: онлайн-журнал о дронах. 2023. URL: https://dronomania.ru/faq/chto-takoe-kvadrokopter.html (дата обращения: 12.11.2023).

14. Ruba Technology. Интернет-магазин : сайт. URL: https://wifi.kz/search/?q=дрон (дата обращения: 13.11.2023).

15. Южно-Уральский государственный университет : сайт. URL: https://www.susu.ru/ru/universitet (дата обращения: 08.11.2023).

16. Моспроектkomплекс : сайт. М., 2023. URL: https://mosproektkompleks.ru/services/obsledovanie/fotogrammetriya/ (дата обращения: 08.11.2023).

17. ГЕКТАР ГРУПП. Инженерные изыскания для проектирования и строительства по всей России : сайт. М., 2013–2023. URL: https://gektargroup.ru/uslugi/aerofotosemka/sozdanie-ortofotoplanov/ (дата обращения: 08.11.2023).

18. Беспилотные технологии – новая система контроля за строительством // SMART ENGINEERS. Управление и контроль строительства : сайт. М. ; СПб., 2010–2022. URL: https://smrte.ru/uslugi/aerofotosiemka/ (дата обращения: 12.11.2023).

19. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. М. : Наука, 1982. 147 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.Н. Абакумова[1], И.С. Савицкая[1], И. Сюн[2]

[1] Национальный исследовательский Томский государственный университет
[2] Китайский университет электронных наук и технологий

ФЕНОМЕН «ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА»: ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ КИТАЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
THE PHENOMENON OF “HUMAN CAPITAL”: THE POTENTIAL OF THE CHINESE HIGHER SCHOOL EDUCATION SYSTEM

Аннотация. Актуализирована проблема формирования человеческого капитала в системе высшего образования Китая. Представлены результаты анализа стратегических и нормативных документов по организации образовательного процесса в вузах КНР, диссертационных исследований за 1998–2022 гг. Установлено единство методологических подходов в образовательной практике российских и китайских вузов – разработка ценностных оснований программ воспитания в вузе, виденье цели трудового воспитания в формировании личности будущего профессионала.

Abstract. The article actualizes the problem of the formation of human capital in the system of higher education in China. It presents the results of the analysis of strategic and regulatory documents on the organization of educational process in the universities of the People's Republic of China and the results of dissertation research in 1998–2022. The unity of the following methodological approaches in the educational practice of Russian and Chinese universities has been established – the development of value foundation of education programs in the higher educational establishments, the vision of the goal of labor education in the formation of the personality of a future professional.

Феномен человеческого капитала для высшей школы является сравнительно новым, в отличие от экономической и социологической науки. Исследования, которые объединяют образование и человеческий капитал, начинают появляться в середине XX в. [1], и их количество с каждым годом возрастает. По данным Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), с 2019 до 2021 г. произошел рост числа статей, посвященных исследованию человеческого капитала в области образования, с 167 до 204. В 2022 и 2023 гг. зафиксировано по 184 и 127 статей соответственно, но система РИНЦ указывает, что данные неполные. Проведенный метаанализ публикаций показывает, что производственный, социальный, экономический и культурный рост страны зависит от развития высшей школы и сформированной системы воспитания человеческого капитала. Человеческий ресурс рассматривается как самый ценный капитал общества, который можно получить через развитие системы образования [1–5]. В этом контексте для педагогической науки представляют интерес результаты исследований зарубежных систем высшего образования.

Цель исследования – рассмотреть психолого-педагогические возможности системы воспитания в вузах Китая, которые могут быть использованы для формирования человеческого капитала.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют теория человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер, М.М. Критский, С.А. Дятлов) и

концепция непрерывного образования (П. Ленгранд). В исследовании применялся комплекс теоретических методов – анализ литературы, нормативных и стратегических документов по организации воспитательной работы в вузах России и Китая; диссертационных исследований за 2002–2022 гг. Использован метод феноменологического описания, оценки индекса научных публикаций по ключевым словам.

В исследовании человеческий капитал рассматривается как продукт инвестиций в человеческие ресурсы со стороны личности, хозяйствующего субъекта, территории, региона, страны для целей отдачи в виде получения дополнительных благ (материального и нематериального плана), а также доходов (как для личности, так и для хозяйствующего субъекта, территории, региона, страны), общие (универсальные знания и навыки) и специфические (компетенции, которые создают «отдачу» на конкретном рабочем месте) профессиональные навыки [6].

Первоначально феномен человеческого капитала в образовании был представлен в работах Г. Беккера и описывался как запас знаний работника, который позволяет в процессе его трудовой деятельности обеспечивать прирост дохода [1]. С увеличением количества междисциплинарных исследований, одним из факторов формирования и накопления человеческого капитала стали рассматривать природные склонности и способности человека [7]. С точки зрения психологической науки, оценка человеческого капитала проходит через призму свойств индивида: жизнеспособность, работоспособность, способность к обучению и инновационному поведению. По мнению ряда экспертов [3], именно эти свойства личности характеризуют процесс формирования человеческого капитала, находят отражение в экономических и политических процессах общества.

Интерес педагогической науки к формированию человеческого капитала связан с решением фундаментального вопроса – определение целей воспитания и образования, которые могут изменяться в контексте общественного и экономического развития социума. Ряд российских и зарубежных авторов рассматривают человеческий капитал через оценку качества образования [1, 5]. Психолого-педагогические практики вузов целенаправленно разрабатывают технологии формирования и развития будущего специалиста и гражданина. Представляет исследовательский интерес опыт управления китайскими вузами в части реализации программ воспитания, направленных на формирование будущего специалиста.

Анализ нормативных и стратегических документов китайских вузов (University of Electronic Science and Technology of China, East China Normal University, Northeast Normal University, Sun Yat-Sen University) позволил установить, что основу формирования человеческого капитала составляют процессы воспитания. Концепции, модели, проекты, разработанные и реализуемые в вузах, направлены на формирование полноценной личности и гражданина, а процесс воспитания видится как необходимая составляющая общей научно-образовательной среды университета. Проведенный обзор китайских диссертационных исследований, посвященных вопросам воспитания в высшей школе, позволил выделить ряд особенностей системы воспитания в высшей школе, которые связаны с программно-дидактическим сопровождением процессов воспитания, научно-методическим обеспечением и унификацией программ воспитания.

Программно-дидактическое сопровождение процессов воспитания в вузах реализовано через разрабатываемые самостоятельно курсы по воспитанию как отдельные учебные предметы. Содержание данных курсов включает вопросы экономического, политического, идеологического плана. К содержанию учебников разработаны единые государственные требования, все дидактические материалы по курсу проходят государственную экспертизу. Для

сравнения: в российских университетах процессы воспитания были нормативно закреплены не так давно [8] и включают методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания [9].

Разработка научно-методического сопровождения процесса реализации воспитательных программ в вузах КНР проходит с опорой на теорию коллективного обучения и воспитания А.С. Макаренко [10] и гуманистические идеи К.Д. Ушинского [11]. Подготовка педагогических кадров в высшей школе КНР исходит из положений педагогической антропологии К.Д. Ушинского, где утверждается цель государства – подготовка учителя для народной школы, то, что учитель должен быть не только хорошим преподавателем, но и воспитателем.

Унификация воспитательных программ – важная характеристика научно-образовательной среды вуза. В образовательном процессе китайских вузов используется технология классовой сплоченности. Яо Дунлинь [12] описывает метод критики студентов, совершающих ошибки в коллективе, с целью использования коллективного единства студенческой группы, чтобы добиться хорошего воспитательного эффекта. Эта уникальность китайских университетов становится хорошо заметной в сравнении с организацией воспитательной среды в российских вузах, где реализация воспитательных программ развивается в направлении индивидуализации – большое разнообразие видов и направлений воспитательной работы (студенческие объединения, волонтерская деятельность, международное сотрудничество и пр.), которое позволяет через мотивацию и развитие собственных способностей определиться студенту с направлением.

Заключение. Обобщая результаты анализа воспитательных программ китайских вузов, можно сделать вывод, что потенциал системы воспитания используется для развития способности обучающихся к производственному труду, что будет составлять основу формирования общественного богатства страны. Выделенные особенности системы воспитания китайской высшей школы – программно-дидактическое сопровождение процессов воспитания, научно-методическое обеспечение и унификация программ воспитания – касаются в целом процессов воспитания обучающихся и, как следствие, влияют на формирование человеческого капитала. Установлены различия в подходах к организации и оценки результативности реализации программ воспитания в российских и китайских вузах.

Литература

1. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago : The University of Chicago Press, 1964. 216 p.

2. Коршунова Н.Л. Объективность знания в педагогике и ее объект в контексте развития современной науки // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 14. С. 43–61.

3. Сорокин П.С., Гасс П.В., Мальцева В.А. Общие и специфические навыки: фокус международной экспертной повестки в сфере человеческого капитала // Мониторинг экономики образования: 2020 : в 2 т. / сост. Н.Б. Шугаль. М. : НИУ ВШЭ, 2021. Т. II: Высшее образование и рынок труда. С. 171–176.

4. Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 292–307.

5. Feng Yu. A Comparative study of the Gorky Engineering Institute with the Dzerzhinsky Commune in the Labor Education of Makarenko. Harbin Teachers University, 2020. 164 p.

6. Арнаут М.Н. Дефиниция понятий «человеческий капитал», «человеческий потенциал» и «человеческий ресурс» // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2021. № 2. С. 79–85.

7. Thurou L. Jnwestment in Human Capital. Belmont, Calif. ; Wadsworth Pub. Co, 1970. 168 p.

8. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075

9. Методические рекомендации по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования. URL: https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/.pdf

10. Yu Yunzhu. The Composition and Enlightenment of Makarenko's Parental Prestige Theory // Education Review. 2006. № 5. P. 87–89.

11. Abakumova N.N., Tsiguleva O.V., Ju C., Lei G. Konstantin Ushinsky’s world pedagogical heritage in the context of humanitarization in education // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 487. С. 188–195.

12. Hu Junjin, Tan Chuanbao. Labor, labor collective and labor education–Rethinking the content and characteristics of Makarenko and Sukhomlinski’s labor education thoughts // Journal of National Academy of Education Administration. 2018. № 12. P. 40–45.

Н.А. Аветян

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЭФФЕКТИВНЫ ЛИ ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ? ARE GAME METHODS EFFECTIVE IN THE FORMATION OF ORAL SPEECH SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL?

Аннотация. Рассматриваются методы обучения для повышения способности школьников к устному общению, анализируются функции игровых технологий, а также информация о лингводидактических играх в процессе обучения английскому языку. Лингводидактические игры считаются наиболее подходящим методом обучения школьников устному и речевому общению, поскольку в процессе игры учащиеся попадают в ситуации, приближенные к реальным, им необходимо общаться друг с другом.

Abstract. The article discusses teaching methods for increasing the ability of schoolchildren to communicate orally, analyzes the functions of gaming technologies, and also provides information about linguodidactic games in the process of teaching the English language. Linguodidactic games are considered the most suitable method for teaching schoolchildren oral and speech communication, since during the game process students fall into situations close to real ones, where children need to communicate with each other.

Проблема поиска эффективных методов и приемов обучения иноязычному общению попрежнему актуальна. Обучение и личностное развитие современного школьника возможны в том случае, если деятельность эмоционально окрашена. Как известно, большое значение при организации образовательного процесса играет мотивация обучения. Это способствует активации мышления, вызывает интерес к выполнению того или иного упражнения. Игровой метод обучения – интересный и эффективный метод в организации учебной деятельности учащихся, особенно на первой ступени обучения языку.

Сегодня учитель полностью соответствует поставленным целям, помогает создать мотивацию для формирования лингвистической компетенции у своих учеников, обеспечивает формирование элементов внимания, воображения и памяти. Ученик осознает свои действия, выбирает эффективные методы обучения для развития форм управления мыслительной

деятельности и интерес. Стоит отметить, что умение создать комфортную и доброжелательную атмосферу на занятиях среди учащихся, бережно относиться к своим сверстникам, проявлять доброту и внимание является неотъемлемой частью успешного выполнения любого задания в учебном процессе.

Игровой метод может стать хорошим решением этой проблемы, потому что в школьном возрасте игра становится одним из основных видов деятельности. Кроме того, способности ребенка полностью раскрываются во время игры, она включает в себя определенный образовательный потенциал в дополнение к развлекательной функции. Используя игру как прием обучения иностранному языку, учитель предусматривает два ряда требований к ее организации. Первый из них – это требования к игре как особому виду речевой деятельности. Второй – конкретизация умений и навыков иноязычного общения в данном виде деятельности. Школьники начальных классов имеют ограниченный кругозор, малый запас неродных слов. Для них ведущим в игре оказывается непосредственное восприятие реальных предметов и игровой ситуации [1. С. 25].

Стоит отметить, что «язык, будь то родной язык или иностранный, является средством общения в естественных условиях общественной жизни, получения и передачи информации об окружающей действительности» [5. С. 223]. Лингводидактические игры выполняют коммуникативную и социокультурную функции. В них происходит становление личности ребенка, усвоение знаний и норм общения со сверстниками и взрослыми, создаются условия для его самореализации и самовыражения.

Проведение лингводидактической игры на уроке иностранного языка нуждается в особой подготовке и организации. На первом этапе учитель подготавливает и подбирает игры, учитывая успеваемость школьников. Игра должна быть предельно простой, динамичной, иметь одну языковую трудность и речевую задачу. На втором этапе следует воссоздать «языковую среду», объявив условия игры, ее сюжет и правило. На третьем этапе раздаются награды. В конце игры учитель подводит итог, анализируя ход игры.

Отметим, что разграничение языковых и коммуникативных заданий в лингводидактических играх в методике обучения иностранному языку остается открытым в наши дни. В частности, в дополнительном исследовании нуждается перечень игр, нацеленных на обучение речи. Дополнительной разработки требует теория организации лингводидактических игр, нацеленных на обучение иноязычной речи в условиях билингвизма.

Подчеркнем, что игры носят соревновательный характер, содержат организационные установки и правила для достижения успеха, величина которого определяется по количественным критериям: кто больше, быстрее, правильнее, с наименьшим количеством ошибок выполнит задание, а также по качественным критериям: кто точнее, оригинальнее, интереснее, разнообразнее. Лингвистической обучающей игрой мы называем вид учебной деятельности, предназначенный стимулировать и поддерживать интерес учащихся к предмету, что позволяет им практиковаться в слушании или говорении в целях обучения языку в атмосфере радости и оживления [3. С. 192].

Обучающая игра имеет три главные характеристики: цель, набор критериев для определения победителей и проигравших, а также правила, которые управляют действиями игроков. Обучающие цели таких игр заключаются в развитии и закреплении навыков устной речи на основе повторения, тренировки моделей, подлежащих овладению учащимися. Подобные игры С.В. Белякова определяет как «ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально

приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия» [1. С. 26].

В учебной игре присутствует лингводидактическое игровое задание. Это способ повышения мотивации и создания занимательности в целях обучения языку и речи, который в форме соревнования предполагает выполнение учащимися комплекса речемыслительных действий на форме игровых. Ценность лингводидактической игры определяется не по тому, какую реакцию она вызовет со стороны детей, а по эффективности в разрешении той или иной задачи применительно к каждому ученику [2. С. 240].

Игру следует объяснять кратко и точно непосредственно перед ее началом. В объяснение входит название игры, рассказ о ее содержании и объяснение основных и второстепенных правил, в том числе различия играющих, объяснение значения игровых аксессуаров. Например, игра «Сбор урожая». Цель игры – закрепить умение детей произносить и воспринимать на слух слова *big* и *small*, усвоить речевой образец *Gather the big (small) apples.* Водящий (воспитатель или ребенок) говорит *M gather big apples* – «М Собирает большие яблоки», или *S Gather the small apples* – «С Собирает мелкие яблоки».

Вторым интересным примером является игра «Составь сказку (рассказ)». Цель – запоминание и тренировка учащихся в употреблении видовременных форм английского глагола, предлогов, наречий. Учитель заготавливает текст сказки или рассказа и на отдельные карточки выписывает из него глаголы, предлоги или наречия. Карточки на столе перемешиваются. Один из учеников достает карточку и составляет фразу.

Третьей эффективной игрой является игра «Грамматический марафон». Цель – проверка понимания правил употребления артикля и притяжательного падежа английского языка. В случае ошибки или большой паузы ученик должен остановить свое движение и стоять на месте до конца игры. В конце игры вся группа, сравнивая длину всех «марафонских дистанций», выявляет, кому из участников удалось пройти самое большое расстояние. Этот ученик торжественно объявляется победителем «грамматического марафона». Игра вносит большую разрядку в урок, но нужно следить, чтобы размеры шагов были бы примерно одинаковыми у всех участников.

Отметим, что во время проведения эксперимента одним из самых существенных преимуществ лингводидактических игр является то, что во время их проведения преподаватели говорили значительно меньше учащихся. Преподаватели давали пояснения, инструкции, исправляли незамеченные классом ошибки, консультировали, вели подсчет баллов, анализировали ход игры и ее результаты. Но саму игру вели сами учащиеся, устанавливая очередность, следя за соблюдением правил [4. С. 175].

Игра важна для личностного развития еще и потому, что в ходе ее разработки создается ситуация, в которой ученик, участвующий в соревновании, действительно хочет помочь своей команде, пытается найти правильный ответ, проявляет активность. Как показывает опыт, такие ситуации позволяют проявить себя не только сильным, но и слабым ученикам. Очень часто студенты, которые не отличаются хорошей успеваемостью, могут проявить себя здесь совершенно с другой стороны и стать активными участниками игры, внести вклад в победу своей команды. Использование игр с этой точки зрения может стать важным фактором успеха для слабых детей, пробудить у них интерес к предмету и стать основой для их последующего успеха в его изучении.

Игру следует внедрять в процесс изучения иностранного языка с первых уроков. Например, при обучении счету необходимо использовать различные «счетные книжки», не просто заучивая их наизусть, но и используя их для распределения ролей в последующей подвижной

игре в качестве минуты физкультуры. Играя со своими учениками, следует обращать на определенные правила:

– простота объяснения. разрешается объяснить правила игры на родном языке учеников, а остальное время посвятить игре;

– отсутствие дорогих и сложных материалов для игры;

– универсальность, так как игры соответствуют количеству, возрасту и уровню знаний учащихся.

Специфика игры, как отмечает С.В. Белякова, заключается в том, что «учебные задачи предстают перед ребенком не в явном виде, а замаскированно. Во время игры ребенок не ставит перед собой учебной задачи, но в результате игры он чему-то учится. Нет необходимости или причины ставить перед собой цель – отдохнуть». Как показывает опыт педагогов и теоретиков, игровые технологии – один из эффективных методов обучения, использование которого делает иностранный язык любимым предметом школьников [1. С. 27–28].

Стоит отметить, что, обсуждая игру, оценивая участие в ней школьников, следует проявлять тактичность, так как негативная оценка занятия приведет к снижению активности. Использование игры как одного из методов обучения иностранному языку значительно облегчает процесс обучения, делает его ближе и доступнее для детей. Психологи подчеркивают, что усвоение теоретических знаний через учебную деятельность происходит через социальное общение и игру. Этот вид деятельности, безусловно, является игрой для детей в возрасте 7–10 лет.

На основе анализа игровой деятельности обучающего и обучаемых нами сделан вывод о необходимости их творческого соучастия в ходе осуществления игровых действий. Это позволяет реализовать принципы дидактики развивающего обучения и отнести игровые приемы к числу современных активных методических приемов и разработать комплекс лингводидактических игр, ориентированный на функциональный подход к обучению языку и речи.

Результаты исследования показали, что регулярное использование лингводидактических игр в общей системе обучения даёт возможность добиться прочного усвоения языкового и речевого материала при устранении дефицита учебного времени, разнообразить виды учебной работы и формы общения, разгрузив произвольную память учащихся за счет перевода учебной информации на непроизвольный режим тренировки и в оптимальные сроки выработать у учащихся темп речи, близкий к среднему темпу речи носителей языка, а также развивать способности учащихся логически строить разнообразные высказывания и обогащать речь лексическими средствами, создавать положительный психологический настрой в группе, что сплачивает коллектив, стимулирует заинтересованность учащихся в предмете, повышает авторитет преподавателя и самооценку учащихся. Благодаря представляемой игровыми приемами возможности проявления творчества и самостоятельности на уроке, учащиеся приобретают ощущение прогресса в общении на английском языке, что создает дополнительный стимул для их познавательной деятельности.

Литература

1. Белякова С.В. Игра как эффективное средство обучения иностранному языку детей школьного возраста // Иностранные языки в школе. 2019. № 6. С. 25–28.

2. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. «Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа» : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2018. 240 с.

3. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. Санкт-Петербург : КАРО ; Минск : Издательство четыре четверти, 2019. 192 с.

4. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск : Тетра Системс, 2021. 175 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 2019. 223 с.

Научный руководитель: О.А. Обдалова, д-р пед. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Г.Г. Беднарская

Новосибирский государственный технический университет

ДИСЦИПЛИНА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» КАК РЕСУРС РАСШИРЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ
DISCIPLINE “ENGLISH LANGUAGE” AS A RESOURCE FOR EXPANDING THE CONCEPTUAL FIELD OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF FORMING SELF-REGULATION COMPETENCIES

Аннотация. Анализируется феномен освоения новых концептов как единиц мышления в целях расширения концептуального поля, направленного на формирование компетенции саморегуляции в целях противостоять обществу риска. Даётся определение обществу риска и возможных последствий при низкой адаптивности личности. Предлагается метод «Тест-Дескрипт-Анализ» как способ формирования компетентностного потенциала в условиях дисциплины «Английский язык».
Abstract. The article is devoted to the problem of mastering new concepts as units of thinking in order to expand the conceptual field aimed at developing self-regulation competence in order to withstand the risk society. The definition for “society of risk” and possible consequences with low personal adaptability is given. The Test-Descript-Analysis method is proposed as a way to form competence potential in the English language discipline.

С легкой руки Ульриха Бека в 1986 г. современное общество получило название «общество риска» [1], в котором развитость индустриального общества сопряжена с возникновением рисков и угроз для человека на фоне неравенства в распределении благ, бедности одних и чрезмерного богатства других. К этому прибавляются ещё угрозы со стороны природных катаклизмов, эпидемий и риски, источниками которых выступает сам человек, его ненасытная страсть к гиперэксплуатации природных богатств, человека человеком, приводящие к экзистенциональным угрозам взаимо- и самоуничтожения. При этом ответственность за угрозы и риски размывается во всеобщей взаимозависимости, приобретая форму «организованной безответственности» [1].

Оценивать существующие риски, прогнозировать их – экзистенциональная необходимость современного человека, как и общества в целом, поскольку неспособность детерминировать угрозы приводит к губительным для человека в отдельности и всего человечества последствиям. Очевидно, что эта способность сопряжена с наличием знания в определенных областях, при этом незнание становится не менее важным аспектом внимания [2].

Баланс между знанием и незнанием определяет возможность или невозможность человека подступиться к выполнению социального действия, направленного на решение проблемной ситуации, в которой он с завидной периодичностью оказывается. Именно эту способность выполнять социальное или социально-личностное действие под задачу мы называем компетенцией, которая представляет «когнитивный конструкт личности в виде единицы матрицы сознания личности» [3. С. 25]. Этот когнитивный конструкт состоит из четырёх компонентов: знание о действии, умение его выполнять, навык выполнения адекватного действия и два вида рефлексии (онтогенетическая и онтологическая), которые и являются механизмами формирования, коррекции и развития компетенции.

Но строительство этого когнитивного конструкта запускается только при наличии метакомпетенции саморегуляции, которая детерминирует социальную активность личности, формируя ее как субъект собственного функционирования или, другими словами, самодетерминированную личность. Этот тип личности способен к конструктивной деятельности в процессе социализации в обществе риска, где вопросы адаптивности становятся наиважнейшими. Адаптивность мы понимаем как способность формировать необходимые компетенции для преодоления критической ситуации без ущерба для личности.

Компетенция саморегуляции реализует ценностные ориентации личности, обеспечивает проявление идентичности и Я-концепции, задействуя волевой потенциал и реализуя его через субъектный стиль поведения в социуме. О.А. Кнопкин определяет концепт осознанной саморегуляции как «системно-организованный процесс внутренней психической активности личности по инициации, построению, поддержанию и управлению активностью, реализующей достижения значимых для личности целей» (цит. по: [4]).

Очевидно, что любая компетенция строится на освоении концептов, которые мы определяем как единицу мышления [5].

Концепт отражает знание и опыт человека, являясь оперативной содержательной единицей памяти [6]. Чем шире концептуальный репертуар, тем больше возможностей для расширения компетентностного потенциала личности.

Концентрируя внимание на компетенции саморегуляции в части развития Я-структуры и идентичности личности студента современного вуза, невозможно не отметить тот факт, что в условиях новой реальности, связанной с обучением в вузе, у студентов обнаруживаются такие дефициты компетентностей, которые почти в 75% не позволяют студентам освоить учебную программу и получить долгожданный диплом специалиста с высшим образованием. Восьмилетние исследования этой проблемы на базе НГТУ НЭТИ позволили сделать вывод, что целесообразно начинать работать с Я-структурой с самых первых дней обучения в вузе. В нашем случае мы рассматриваем эту работу в рамках дисциплины «Английский язык». Программа первого курса включает тему «О себе», «Высшее образование в России и за рубежом». И если выстроить этот раздел учебной программы с учетом дополнительных задач по расширению компетентностного потенциала в целях развития компетенции саморегуляции, то можно добиться существенных результатов. Эту же работу достаточно эффективно можно проводить и с будущими психологами в любом вузе, в нашем случае это дисциплина «Английский в психологии». Опыт работы в СИУ РАНХиГС доказывает это. Ту же самую работу можно проводить вне изучения иностранного языка, где основная цель – развить компетентностный потенциал личности через расширение концептуального поля.

В проведённых исследованиях был сформулирован и протестирован метод, разработанный автором, «Тест-Дескрипт-Анализ» (ТДА). За основу взят тест Гюнтера Аммона, который благодаря ученым НИИ им В.М. Бехтерева предлагает развернутые дескрипторы

восемнадцати компонентов Я-структуры [7]. Метод ТДА предполагает анализ всех дескрипторов от первого до последнего, и при этом сам студент становится объектом собственного исследования. Этот субъектный подход открывает для них возможность исследовать, понять и начать управлять собственной психикой на основе нового концептуального знания, которое они формулируют как на коллективной основе, так и самостоятельно.

Поскольку эта работа происходит в рамках учебной дисциплины «Английский язык», то изучение Я-структуры добавляет широкий спектр научной лексики, которая осваивается через различные упражнения, развивающие спонтанную речь, подготовленную речь, умение строить диалогическую речь, сочинение эссе по концептам, умение аргументировать, отстаивать свою точку зрения, использовать игровые методы, словом, самый широкий репертуар упражнений, цель которых – обучение английскому языку и новому психологическому знанию. Эффективен в данном случае метод параллельного перевода Г. Шлимана, способствующий освоению новой научной лексики, сложных грамматических конструкций, обучению переводу в обе стороны на скорость. На новом лексическом материале отрабатываются все типы вопросов, строятся диалоги, словом, дескрипторы на английском языке выступают богатыми текстами, аттрактивными лично для каждого студента. Благодаря включенности студента в эту исследовательскую работу, предлагаемые концепты становятся мишенью их интереса, потому что они могут соотнести новые знания со своими ощущениями, отношениями и пониманиями психологических характеристик Я-структуры.

Все рассуждения и открытия со студентами строятся на понимании и принятии концепта «самодетерминированная, благополучно функционирующая личность». Все конструктивные дескрипторы в тесте Г. Аммона направлены на формирование этого понятия, его компонентов и характеристик. У студентов должен сложиться образ субъектной личности. И если этот образ для них станет привлекательным, то вся работа выстраивается достаточно эффективно.

Положительным результатом мы считаем динамику показателей на протяжении всего периода работы с тестом, это один семестр в рамках обучения в вузе. Если возникает возможность продолжить эту работу, то изучение концептов продолжается далее. Важно иметь в виду, что понятие скорости в данной деятельности не актуально, т.е. спешка сыграет негативную роль, потому что умение сформулировать, освоить и присвоить, а затем экстериоризировать понимание требует определенного времени.

Поскольку студенты проходят тест ежемесячно, то анализ каждого концепта дескриптора носит личностно ориентированный характер. Каждый раз, пытаясь дать определения предложенным Г. Аммоном концептам, студенты обнаруживают, что они не способны это сделать без помощи преподавателя, поэтому роль преподавателя-психолога очень важна. Хороший эффект как со стороны изучения иностранного языка, так и со стороны освоения новых психологических знаний даёт коллективное творчество, результатом которого выступает каждый сформулированный концепт. Например:

– «активный, деятельный подход к жизни;

– любознательность и здоровое любопытство;

– возможность устанавливать продуктивные межличностные контакты и поддерживать их, несмотря на возможные противоречия;

– способность формировать свои собственные жизненные цели и задачи и реализовывать их даже в неблагоприятных жизненных обстоятельствах;

– иметь и отстаивать свои идеи, мнения, точки зрения, тем самым вступать в конструктивные дискуссии» [8].

Наблюдение за динамикой Я-структуры становится увлекательным делом для студентов, и в конце семестра в качестве зачетного задания студенты готовят «Отчёт по Г. Аммону», где с помощью графиков демонстрируют свои промежуточные и окончательные результаты. Исследования показали, что метод ТДА эффективно работает, и в этом могут убедиться студенты-исследователи собственной Я-структуры. За недолгий период обучения с помощью ТДА студенты не только в цифрах, но и по собственному поведению, отношению к миру и к себе фиксируют значительные изменения, которые приближают их к самодетерминированной личности, обладающей в определенной степени компетенцией саморегуляции.

В начале статьи мы рассматривали современного человека, живущего в обществе риска, упомянув внешние риски, как то природные и социальные. Их можно было бы определить как экстернальные риски. Но, на наш взгляд, не менее опасными могут стать интернальные риски, возникающие по причине низкой адаптивности, низкого уровня социализированности личности, низкого компетентностного и аксиологического потенциалов. А эти риски не менее критичны и способны вызвать угрозу функционирующей личности, поэтому развитие субъектности личности по всем направлениям способно минимизировать угрозы общества риска на современного студента вуза.

Литература

1. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.

2. Гросс М. Неизвестное: Динамика связей неведения, незнания и сходных понятий // Социологические исследования. 2008. № 3. С. 13–22.

3. Руденский Е.В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2015. 238 с.

4. Прохоров А.Ю. Саморегуляция психических состояний: феноменалогия, механизмы, закономерностию. М. : ПЕР СЭ, 2005. С. 22–25.

5. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование: (Из книги «Женщины, огонь и опасные предметы») // Язык и интеллект. М., 1995. С. 143–184.

6. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.

7. Кабанова М.М., Незнанова Н.Г. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование. СПб. : Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. 438 с.

8. Тупицын Ю.Я., Бочаров В.В., Алхазова Т.В., Бродская Е.В. Я-структурный тест Г. Аммона: опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне : пособие для психологов и врачей. СПб. : Науч.-иссл. психоневр. ин-т им. В.М. Бехтерева, 1998. 155 с.

А.Д. Егорова[1], О.Ю. Амурская[2]

[1] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
[2] Казанский (Приволжский) федеральный университет

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING THE ACADEMIC DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE”

Аннотация. Рассматриваются актуальные вопросы профессионально ориентированного обучения английскому языку. Информационно-коммуникационные технологии характеризуются высокой коммуникативной возможностью и активным включением обучающихся в учебную деятельность, активизируют потенциал знаний и умений, навыков аудирования и говорения, эффективно развивают навыки коммуникативные навыки у студентов.

Abstract. The article considers topical issues of professionally oriented English language teaching. Information and communication technologies are characterized by high communicative capabilities and contribute to the active involvement of students in the range of educational activities; they activate the potential of knowledge, listening and speaking skills and effectively develop students’ communication skills.

На сегодняшний день обучение иностранному языку в образовательной организации невозможно представить без использования цифровых технологий. Развитие и активное внедрение их в современном мире оказывают огромное влияние на образование и воспитание обучающихся. Модернизация образования подразумевает прежде всего обновление его содержания.

Интернет стал неотъемлемой частью современной действительности. Он может оказать огромную помощь, так как применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) создает уникальную возможность для тех, кто изучает иностранный язык, позволяет пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создает естественную языковую среду. Доступ к сети Интернет дает возможность воспользоваться огромным количеством дополнительных материалов, которые позволяют обогатить уроки разнообразными идеями и упражнениями.

Результатом работы с использованием ИКТ можно считать то, что обучающиеся перестают смотреть на компьютер как на объект развлечения, а видят в нем средство, позволяющее решать собственные конкретные задачи, например, работа с электронным учебником, отбор информации в сети Интернет, создание презентации, модели или проекта. А это значит, что развивается творческая личность, которая не потеряется в современном информационном мире. У обучающихся повышается мотивация к изучению иностранного языка и к применению полученных знаний на практике.

В современной системе образования сложилась ситуация, когда устоявшиеся методы, приемы и формы обучения требуют осмысления, коррекции и новых педагогических решений. Это обусловлено, прежде всего, повсеместным внедрением и широким использованием ИКТ.

Очевидно, что использование средств ИКТ на уроках иностранного языка различных типов способствует повышению интереса обучающихся к предмету и активизации их речемыслительной деятельности, развитию навыков самостоятельной работы и работы в коллективе, эффективному формированию всех видов речевой деятельности. Систематическая работа с компьютерными заданиями формирует у учащихся устойчивые навыки самостоятельной

работы, что приводит к сокращению времени на выполнение стандартных заданий и позволяет увеличить время на выполнение работ творческого характера.

При проведении уроков очень важно использование следующих учебных материалов: обучающие видео с приложенными к нему заданиями, карты Google и социальные сети. Также на занятиях применяется методика «перевёрнутого класса» (method of flipped classroom), которая позволяет эффективно закрепить материал. Для просмотра видео и выполнения заданий в игровой форме лучше всего подходят сайты islcollective.com и wordwall.net, так как они представляют отличное оформление материала. На этапе первичного закрепления новой лексики для тренировки орфографии используется программа для полуавтоматического составления кроссвордов и головоломок Crossword Eclipse. Кабинет иностранного языка оборудован всем необходимым для проведения уроков. Имеются компьютеры с мультимедийным проектором, методическая и учебная литература в помощь преподавателю, дидактический материал, наглядные пособия, «методическая копилка» за многие годы работы (журналы, газеты, электронные учебники и т.д.). Все перечисленное оказывает незаменимую помощь при подготовке и проведении занятий.

В основе обучения иностранному языку на наших уроках лежит идея использования современных технологий и цифровых (электронных) образовательных ресурсов (ЦОР) с целью:

– создания условий для развития познавательной активности обучающихся;

– повышения интереса к предмету и положительной динамики качества знаний обучающихся;

– создания среды для реализации практических навыков;

– систематической работы над общим развитием обучающихся.

Для меня, как для преподавателя иностранного языка, ЦОР – это информационный источник, который содержит графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную информацию, направленную на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса. Цифровые образовательные ресурсы по иностранному языку могут быть разделены на следующие группы согласно их содержанию и функциональному назначению:

– информационно-справочные материалы (энциклопедии, справочники, словари, журналы, газеты, альманахи);

– электронные книги для чтения;

– библиотеки электронных наглядных пособий и базы данных;

– методические материалы на электронных носителях (разработки уроков, методические рекомендации по обучению аспектам языка и видам речевой деятельности, тесты и другие контрольно-измерительные материалы);

– интернет-ресурсы;

– комбинированные электронные средства обучения (обучающие программы, электронные учебники, сборники упражнений и развивающие игры);

– учебно-методические программные средства для сопровождения уроков иностранного языка (демонстрационные материалы, презентации, проекты, компьютерные разработки уроков и т.п.), созданные преподавателем для конкретного урока.

Мы используем цифровые образовательные ресурсы для реализации учебных следующих задач:

– предъявление нового учебного материала;

– повторение и закрепление пройденных лексических единиц;

– проведение промежуточного и итогового контроля усвоения знаний;

– создание учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным;

– повышение мотивации студентов.

В нашем учебном заведении есть все возможности для использования электронных образовательных ресурсов на занятиях: интерактивные доски, оборудованный кабинет информатики, мультимедийные кабинеты, подключенные к сети Интернет.

При проведении уроков мы стараемся использовать все эти возможности на разных этапах урока, а также при выполнении студентами домашних заданий.

Интернет – это огромная помощь преподавателю.

1. Интернет является источником видео- и аудиоинформации.

На своих уроках мы просматриваем видеоролики, описывающие реалии жизни англоязычных стран, что способствует более полному пониманию темы урока. Следует отметить, что перед показом видео я провожу критический анализ материала и выбираю проверенные официальные источники.

2. Карты Google – отличное средство познакомить студентов с достопримечательностями страны изучаемого языка. Режим просмотра улиц позволяет путешествовать по улицам больших городов в Европе и Северной Америке, Австралии и других местах.

3. Социальные сети. В своей практике мы столкнулись с тем, что ученики, активно общающиеся в социальных сетях, с энтузиазмом воспринимают общение с преподавателем на данных ресурсах и изучение лексики и грамматики иностранного языка в интересной и ненавязчивой форме. На данном ресурсе мы также можем рекомендовать своим студентам ссылки на обучающие сайты, видео- и фотоматериалы, относящиеся к изучению иностранного языка.

4. Геймификация образовательного процесса (применение игровых образовательных сайтов). Например, сайт wordwall.net предлагает множество вариантов тренировки закрепляемого материала (анаграммы, игры, гейм-шоу и т.д.), которые одновременно обучают и развлекают студентов. Преподаватель может использовать свой материал (до пяти заданий в бесплатной версии) либо без регистрации пробовать игры, созданные коллегами. Сайт предполагает либо групповой формат работы (один человек у интерактивной доски и группа помогает ему), либо студенты выполняют задания индивидуально, и преподаватель видит их рейтинг. Также следует отметить сайт Baamboozle, который при наличии проектора или интерактивной доски позволяет делить студентов на команды и также повторять лексику на определённую тему (на сайте можно найти игры разных уровней сложности на повторение лексического и грамматического материала к определенным учебникам). Студентам очень нравится соревновательный элемент занятий, и они находят этот сайт достойной заменой заблокированному для России сайту Kahoot.

Кроме вышеперечисленного, на каждом занятии у обучающихся есть возможность использовать электронный англо-русский и русско-английский словарь Multitran, который, на наш взгляд, является самой большой и современной электронной базой. С его помощью обучающиеся могут не только переводить слова при чтении текста, но и воспользоваться справочником по грамматике.

Мы думаем, что просмотр и чтение англоязычных сайтов в Интернете помогает студентам совершенствовать навыки чтения и учит ориентироваться в информационном потоке. Однако, нужно не забывать, что ключевая роль преподавателей строится на обучении безопасно использовать Интернет.

Кроме того, мы отметили эффективность использования компьютера в процессе контроля знаний учащихся. Проверку изученной лексики, усвоения грамматического материала провожу с помощью электронной тестовой оболочки Test-edit. Преимущество ее использования в том, что за короткое время вся группа тестируется и получает оценки. Такая проверка помогает увидеть ошибки и устранить их.

На этапе первичного закрепления новой лексики для тренировки орфографии мы используем программу для полуавтоматического составления кроссвордов и головоломок Crossword Eclipse. Учащиеся с большим интересом разгадывают кроссворды, а у тех, кто затрудняется, есть возможность применить подсказку.

Для проведения уроков мы используем презентации, выполненные в программе Power Point, что позволяет реализовать принципы доступности и наглядности. Такие презентации обеспечивают получение большого объема информации за короткий период. И всегда есть возможность вернуться к предыдущему слайду. Конечно, создание хорошей презентации требует серьезной подготовки, но ведь к ней можно будет обратиться еще не раз. Использовать презентации можно на любом этапе урока: при введении нового материала, закреплении, повторении, при проведении физической минутки.

Кроме творческой работы, использование ИКТ на уроках требует творчества и самих обучающихся. Студенты с удовольствием используют программу Power Point при подготовке проектов. Мы считаем, что выполнение подобных заданий, когда студенты могут показать свое творчество, информационно-коммуникационную компетентность, положительно сказывается на мотивации и качестве усвоения материала.

Использование интерактивной доски дает хорошие возможности вовлечь учащихся в ход урока, стимулировать активную деятельность группы. Творческое использование интерактивной доски предоставляет новые возможности для активного участия обучающихся во время урока, делает уроки более увлекательными и интересными. Однако не следует забывать, что этот новый инструмент не заменит профессионального опыта, знания предмета и педагогических навыков.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, считаем необходимым использовать электронные ресурсы в своей педагогической деятельности [1–4].

Литература

1. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // Иностранный язык в школе. 2007. № 4. С. 49–53.

2. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку // Иностранный язык в школе. 2005. № 8. С. 102–103.

3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2009. С. 43–45.

4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Внедрение новых учебных интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. URL: http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm (дата обращения: 1.02.2023).

Научный руководитель: О.Ю. Амурская, канд. филол. наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

А.И. Жакупова, Н.С. Жумагулова

Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова

ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
TASKS FOR COMPREHENSIVE TRAINING OF ORAL AND WRITTEN PRODUCTIVE SPEECH ON THE MATERIAL OF ENGLISH LITERATURE

Аннотация. Рассматривается комплексное обучение продуктивной устной и письменной речи на материале англоязычной художественной литературы на языковых специальностях вузов; раскрываются основные цели и задачи обучения иностранному языку через художественную литературу, комплексные задания на развитие речи; определяются контроль и критерии оценивания продуктивной речи.

Abstract. The article considers the comprehensive teaching of productive oral and written speech on the material of English literature in the language programs of universities; reveals the main goals and objectives of teaching a foreign language through fiction, comprehensive tasks for the development of speech; the control and evaluation criteria of productive speech are determined.

Эпоха глобализация и меняющийся мир позволили человеку увидеть и познакомиться с многообразием культур. Появилось желание изучать иностранные языки, а вместе с ним и читать художественную литературу. То, что при изучении иностранного языка важно сформировать воспитанного и толерантного человека, отражается и в предметных результатах освоения основной образовательной программы основного общего образования:

– формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;

– формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;

– достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

– создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

Особой интерес вызывает статья Т.К. Ростовской и Т.Б. Калиева «Мир ценностей молодого поколения казахстанцев и россиян», где авторы, рассматривая ценностные ориентации молодежи в контексте ценностно-нормативной структуры идентичности человека, обращают внимание на особый мир ценностей молодого поколения, который оказывает значительное воздействие как на формирование образа жизни и поведение самих молодых людей, так и на жизнедеятельность социума в целом.

Сравнительный анализ результатов эмпирических исследований позволил авторам выявить в структуре ценностных ориентаций молодежи как наличие прагматических, утилитарных ценностей, так и важность нематериальных ценностей. Их можно условно разделить на несколько основных групп: ценности, связанные с чувством принадлежности к определенной социальной группе (семья, друзья); здоровье личное и близких; материальные ценности, связанные с достижением высокого уровня дохода, решением материальных проблем, карьерным ростом; ценности самореализации [1. С. 78–86].

Чтение современной литературы англоязычных авторов мотивирует к дальнейшему изучению языка и дает представление о современной англоязычной культуре. Это способствует лучшему пониманию культурной сложности и многообразия современного мира.

Актуальным является вопрос о том, как сочетать чтение современной англоязычной литературы на разных этапах обучения с процессом комплексного обучения студентов продуктивной устной и письменной речи и ее оценивание. Нижеуказанные задания помогут в организации комплексного обучения устной и письменной продуктивной речи на разных уровнях обучения.

Комплексные задания на первом уровне
(на примере романа Ш. Бронте «Джейн Эйр»)

1. Определите по названию романа («Джейн Эйр»), о чем или о ком будет идти повествование (*устный/письменный* ответ при помощи опоры – название романа).

2. Составьте *устный/письменный* портрет героев романа (Джейн Эйр, мистера Рочестера, Мисс Темпль и Миссис Рид и т.д.), опираясь на ключевые слова-опоры, рекомендованные преподавателем.

Задания на втором уровне

1. Опишите эмоциональное состояние героя (Джейн Эйр и т.д.), используя активный словарь.

2. Напишите письмо мистеру Рочестеру от своего имени, как следует вести себя, с вашей точки зрения, с девушкой (*письменный* ответ).

Задания на третьем уровне

1. Предложите ваш «Happy End» романа «Джейн Эйр» (*письменный* ответ).

2. Выскажите свое отношение к развязке романа (*устный* ответ).

Задания на четвертом уровне

1. Что бы случилось с главной героиней Джейн Эйр, если бы она попала в XXI в.? (*устный* ответ).

2. *Напишите* письмо Ш. Бронте о своем впечатлении, оставленном после прочтения романа «Джейн Эйр».

Предполагаемая система заданий направлена не только на формирование количественных и качественных характеристик продуктивной речи студентов, но она выработает у них определенный тип мыслительных операций.

Кроме того, необходимо отметить, что предполагается дополнительная работа, связанная с использованием на занятиях лингвостилистических упражнений для более глубокого понимания авторской идеи и совершенствования языкового компонента продуктивной безопорной речи.

На первом уровне планируется использование адаптированного художественного материала для формирования умений продуктивной безопорной речи с активным словарем и упражнениями для закрепления грамматического и лексического материала.

Опыт работы с современными произведениями известных авторов убеждает нас в том, что именно проблематика текстов современной англоязычной художественной литературы вызывает устойчивый интерес у обучающихся, побуждает их размышлению и дискуссии, например:

1. Роман Фредрика Бакмана *Aman called Ove*, изданный в 2012 г.

Уве – пожилой въедливый ворчун, достающий соседей вечными придирками. Он впадает в ярость при виде брошенного не туда мусора или неправильно припаркованной машины. И кроет на чем свет стоит легкомысленную семейку новосёлов, в которой папаша и гвоздя вбить не способен. Зато Уве умеет всё. В доме и в гараже у него всегда идеальный порядок, как и в мыслях. Вот только жизнь давно перестала иметь для него смысл.

2. Роман Лизы Дженовы *Still Alice*, изданный в 2007 г.

Элис Хаулэнд – известный профессор лингвистики. Она счастлива в браке, у нее трое взрослых детей. Но все меняется, когда однажды она начинает забывать слова.

3. Роман Иана Мак Ивана *Children's Act*, изданный в 2014 г.

Судья Фиона Мэй, эксперт по проблемам детей, сталкивается с дилеммой: Адам, которого от совершеннолетия отделяют всего три месяца жизни, по религиозным соображениям отказывается от переливания крови.

4. Роман Элизабет Гилберт *Eat, Pray, Love*, изданный в 2008 г.

Замужняя женщина Элизабет Гилберт в один прекрасный день понимает, что живёт совершенно не той жизнью, которой хотела. После болезненного развода она отправляется в путешествие по миру, которое поможет ей открыть новые горизонты и познать себя.

Выбор произведений определен актуальностью содержания и интересом обучающихся к жанру, который приобщает их к реальной жизни и проблемам, которые могут возникнуть в современном социуме и в их личной жизни.

Контроль и критерии оценивания продуктивной речи

Контроль позволяет выявить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (в нашем случае контроль и оценивание продуктивной устной и письменной речи) учащихся на разных этапах обучения, диагностировать трудности, с которыми могут сталкиваться учащиеся в процессе изучения иностранного языка.

Проведение контроля подчиняется определённым общепедагогическим требованиям: регулярность, комплексность, дифференцированный подход в проведении контроля, объективность контроля, соблюдения воспитывающего воздействия оценки.

Виды контроля:

– входной контроль позволяет сделать стартовый срез и зафиксировать исходный уровень обученности учащихся, а кроме того, сравнить исходный начальный уровень с конечным и измерить прирост знаний, степень сформированности навыков и умений, компетенций, проанализировать динамику и эффективность процесса обучения;

– текущий контроль – самый распространенный и наиболее эффективный вид контроля, призван обеспечивать своевременную обратную связь и способствовать интенсификации учебного процесса;

– тематический контроль осуществляется по итогам освоения тематического блока учебно-методического комплекса, представляется возможным систематически его проводить

в связи с тем, что основным принципом организации учебного материала по иностранному языку является тематический принцип;

– самоконтроль формирует у учащихся умения контролировать собственную речевую деятельность и выделить трудности в обучении;

– промежуточный контроль проводится с целью проверки овладения учащимися материалом большого объема и призван сделать срез и зафиксировать уровень обученности на момент его осуществления;

– итоговый контроль проводится в конце каждого года обучения или по завершении освоения курса ИЯ и направлен на выявление достигнутого уровня обученности [2. С. 342–343].

В рамках курса иностранного языка возможно применить следующие способы контроля: устный и письменный. Проблемный момент в организации подобных форм – критерии оценивания, которые требуют точности и ясности для обучающегося и преподавателя.

Письменный представляется более точным с определёнными критериями в зависимости от типа письменной работы. Например:

– изложение – обучающийся точно передал основное содержание прослушанного текста, отразив все важные для его восприятия микротемы; работа характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: логические ошибки отсутствуют; в работе нет нарушений абзацного членения текста; работа характеризуется композиционной стройностью и завершённостью;

– в сочинении обучающийся демонстрирует коммуникативные **умения**, т.е. умения раскрыть тему высказывания, передать основную мысль, изложить материал последовательно и связно, найти для него соответствующую композиционную и языковую форму; языковые навыки или соблюдение в речи норм литературного языка; навыки правописания-орфографические и пунктуационные.

Любое сочинение оценивается двумя отметками: первая ставится за содержание и речевое оформление, вторая – за грамотность, т.е. за соблюдение орфографических, пунктуационных и языковых норм.

Эссе оценивается по следующим критериям – содержание: решение коммуникативной задачи; организация текста и логика; грамматика; лексика; орфография и пунктуация.

Устный контроль позволяет проверить сформированность языковой, речевой и социокультурной компетенцией учащихся, при этом данная форма работы будет реализована не только в индивидуальной, но и в парной, групповой проектной работах. В основном при устной форме проверки возникают трудности фиксации объема и ошибок, которые могут быть случайными в силу спонтанности речи, когда именно спонтанность и свободная мысль являются целью обучения иностранному языку. В процессе устного контроля можно использовать различные технические средства, например диктофон. Но данный вид фиксации, обработки и оценивания данного вида речи вызывает множество затруднений, начиная от времени, которое затрачивается на обработку, заканчивая элементарным нарушением звука. Данные недостатки использования диктофона в качестве единственного фиксатора речи сподвигают на новые исследования и пути решения оценивания устной речи обучающегося.

Литература

1. Ростовская Т.К., Калиев Т.Б. Мир ценностей молодого поколения россиян и казахстанцев // Ценности и смыслы. 2018. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mir-tsennostey-molodogo-pokoleniya-rossiyan-i-kazahstantsev

2. Методика обучения иностранному языку : учеб. и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубициной. М. : Юрайт, 2023. 384 с. Серия: Бакалавр. Академический курс.

Ю.В. Жарова[1, 2], О.А. Обдалова[1]

[1] Национальный исследовательский Томский государственный университет
[2] Сибирский государственный университет путей сообщения

МУЛЬТИКОММУНИКАТИВНЫЕ ФОРМАТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ
MULTICOMMUNICATIVE FORMATS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEECH IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARITY

Аннотация. Рассмотрено ключевое содержание совместной деятельности в различных мультикоммуникативных форматах, ориентированных на развитие умений иноязычной публичной речи. Указанные форматы представлены с точки зрения их коммуникативных и методических особенностей применения в учебных задачах при междисциплинарном обучении студентов инженерного профиля.

Abstract. The article considers the key content of various multicommunicative formats focused on the development of foreign language public speech skills. These formats are presented by their communicative and methodological features in interdisciplinary training of engineering students.

Принимая во внимание актуальность дискуссии на тему междисциплинарности в инженерном образовании [1–3], в настоящей статье рассматривается иностранный язык как инструмент профессионального (инженерного) мышления, способствующий интегративной целостности образовательного процесса [4] и эффективности междисциплинарного проектирования. Как справедливо отмечает Б.Я. Пукшанский, для трансляции «целостного взгляда на технику – технической картины мира» требуется «интеграция самой техники». Согласно словарю терминов профессионального образования, под интеграцией понимается «ориентация на восприятие системно-структурированного знания на основе интеграции материалов из различных научных сфер, наличие междисциплинарных зависимостей и связей» [5].

В рамках нашего исследования мы выявили эффективные условия реализации междисциплинарности при обучении иностранному языку.

МК-форматы обучения – это одно из организационных условий обучения, которое реализует осознанный подход студентов к своему образованию на основе коммуникативной инициативности, самостоятельности и ответственности по отношению к выстраиванию междисциплинарного взаимодействия (понимают когда, как и какие именно знания, умения и опыт применить в конкретной ситуации общения).

Мультикоммуникативность базируется на различных приемах и способах передачи информации – это одно из методических условий обучения, способствующее установлению междисциплинарных контактов, связей и партнерств посредством двустороннего взаимообмена разнообразной информацией путем максимальной включенности в процесс общения целевой аудитории и получения конкретного результата.

Отметим, что неотъемлемым аспектом в успешной деятельности будущих инженеров в условиях раннего постиндустриального общества является сформированность у них коммуникативных умений публичной речи и опыт публичных представлений командных и личных

достижений, новых и наиболее востребованных проектных результатов. В этом контексте требуют совершенствования организационно-методические условия интеграции иноязычного образования в профессиональную деятельность студентов инженерного профиля. Поскольку владение иностранным языком наряду с профильными, в том числе умениями публичной речи [6–8], и цифровыми навыками формирует базис компетентности будущих инженеров, требуется не только поддерживать высокий уровень иноязычной компетенции, но и особые умения убедительно и публично делиться и обсуждать результаты своей проектной деятельности на иностранном языке [9–11]. Для этого студентам важно развить умения публичного представления мировому сообществу результатов своих научно-технических разработок. Тенденция к интеграции содержания обучения отражена в ряде научных работ [12–14]. Вслед за В.Д. Шадриковым мы считаем, что опора на междисциплинарность в обучении иностранному языку приводит к новой организации учебного процесса. По замечанию ученого, вопрос о поиске технологий развития профессиональных способностей и умений остается актуальным в силу распространения совместной работы мультипрофессиональных сообществ.

В этой связи предлагается реализовать обучение студентов инженерного профиля иноязычной публичной речи посредством *мультикоммуникативных форматов совместной деятельности на иностранном языке* (МК-форматы), адаптированных к ожиданиям и потребностям обучающихся. Потребность в МК-форматах обучения также отражает актуальность существующих теорий коммуникации, которым обязан технологический прогресс и достижения в сфере искусственного интеллекта [AI], виртуальной реальности [VR] и др.), появившихся и развивающихся вследствие особой стратегии взаимоотношений специалистов из разных областей. Такие форматы называются коммуникативным протоколом и зародились в экосистеме НТИ для «Точек кипения» с целью максимально эффективной и результативной передачи любой информации («дизайн-сессия», «аквариум», «мировое кафе», «сессия ситуационного анализа», «портфолио-ревю» и др.). Мы же адаптировали их для учебных задач при обучении иноязычной публичной речи с целью: 1) разнообразия поводов для иноязычной публичной коммуникации студентов инженерного профиля и 2) интеграции учебной и исследовательской деятельности в междисциплинарном проекте на иностранном языке. При помощи интегративных приемов (например, визуальных подсказок – communicating with diagrams, visual mapping, decision trees), текстовых подсказок (knowledge management), синхронности работы (collaborative information visualization) внутри МК-форматов обучения и их сочетаний, мы создаем новые или комбинируем несколько форматов для достижения ключевых коммуникационных целей и показателей эффективности взаимодействия в условиях междисциплинарности. Подробное описание указанных интегративно-коммуникативных форматов представлено в статье «Системообразующие результаты интегративных форматов совместной работы в иноязычной подготовке будущих инженерно-технических специалистов» [15].

Далее мы рассмотрим ключевое содержание совместной деятельности в различных МК-форматах обучения с точки зрения их коммуникативных и методических особенностей применения в учебных задачах при обучении студентов инженерного профиля.

Первая задача – проектирование мультиформатных междисциплинарных мероприятий (семинаров, тренингов, мастер-классов, форумов и др.), которые в нашем исследовании при обучении иноязычной публичной речи позволяют:

– повышать ценность иноязычных знаний для студентов инженерного профиля в установлении и развитии партнерских отношений и связей;

– повышать лояльность и, как следствие, внутреннюю мотивацию студентов инженерного профиля к развитию умений публичной речи;

– повышать качество самостоятельной работы студентов одновременно по целому ряду дисциплин;

– удержать талантливых студентов и закрепить успешных выпускников во внешнем контуре университета.

Вторая задача – введение МК-форматов для интенсификации образовательного процесса и быстрого применения навыков широкого применения уже во время освоения образовательной программы по дисциплине «Иностранный язык».

Третья задача – интеграция авторских коммуникативных форматов в обучение иноязычной публичной речи для развития адекватного реплицирования с учетом инженерного мышления в условиях многообразия точек зрения. Интеграция охватывает подготовку, обсуждение, представление докладов, обратную связь и активное взаимодействие между студентами в проектных командах, с экспертами и наставниками.

Отдельно стоит обратить внимание на необходимость синхронизации образовательных программ с документами государственного стратегического планирования, включая региональный уровень. Так, благодаря мультикоммуникативным свойствам отобранных и адаптированных прогрессивных МК-форматов совместной деятельности появляется возможность варьировать содержание общения в соответствии с коммуникативными целями и задачами, темами обсуждения (факторы сообщения), сроками (временные факторы) и вовлеченными сторонами (диадические факторы), что формирует структуру двустороннего многоформатного общения в рамках определенного междисциплинарного сообщества. Такие сообщества представляют собой объединения практикующих экспертов, строящиеся на использовании потенциала их компетенций и ресурсов. Они позволяют выстраивать взаимодействие на основе междисциплинарной и (или) межкультурной коммуникации, позволяя её участникам «говорить на одном языке» в момент принятия решений (например, по вопросам технологических приоритетов).

Особенности междисциплинарного взаимодействия, характерные для МК-форматов обучения, следующие: 1) взаимодействия субъектов коммуникации осуществляется на основании взаимного интереса и совместных усилий студентов как участников проектных команд, преподавателей вовлеченных дисциплин как внутренних экспертов, работодателей как внешних экспертов и преподавателя иностранного языка как эксперта групповой коммуникации; обновлена роль преподавателя иностранного языка – роль фасилитатора проектной деятельности, благодаря которому реализуется междисциплинарный проект образования на основе обширной и контролируемой практики иноязычных коммуникативных и предметных знаний; 2) возрастает роль преподавателя иностранного языка [16] – фасилитатора в формировании междисциплинарного дискурса посредством особых упражнений в комплексе коммуникативных форматов совместной деятельности и контроле за реализацией междисциплинарного проекта; 3) консультанты со стороны выпускающих кафедр принимают участие в подготовке публичных выступлений на всех этапах развития междисциплинарного проекта и особенно на этапе анализа требований к содержанию публичной речи.

В данном исследовании мы опираемся на понятие «междисциплинарное проектирование». Под ним понимается «технология выстраивания учебного процесса в рамках семестровых циклов вовлеченных дисциплин в соответствии с определенным алгоритмом действий преподавателя и студента». Оно выступает способом вовлечения обучающихся в активную всестороннюю практику иностранного языка с целью развития умений публичной речи на качественно новом уровне (рис. 1).

<table>
<tr><td rowspan="2">СЕМЕСТРОВЫЙ ЦИКЛ РАБОТ</td><td colspan="8">МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ</td></tr>
<tr><td colspan="8">Междисциплинарный проект обучения “Back Engineering Speakers Team” (МП BEST)
*мультикоммуникативные форматы совместной деятельности (МК форматы)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="3">Дисциплины общеобразовательного цикла</td><td>+ ИЯ +</td><td colspan="3">Дисциплины профессионального цикла</td></tr>
<tr><td rowspan="5">3 курс</td><td rowspan="2">5 сем</td><td colspan="3" rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td colspan="3" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Командообразование и лидерство
*Сессия у костра - campfire sessions</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4 сем</td><td colspan="3" rowspan="2"></td><td rowspan="2">ИЯ
*Portfolio Review</td><td rowspan="2">Логистика снабжения
*Диктант</td><td rowspan="2">Теория менеджмента
*Дизайн-сессия</td><td rowspan="2">Финанс. и упр учет
*Match-making</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2 курс</td></tr>
<tr><td>3 сем</td><td colspan="3"></td><td>ИЯ
*Assessment – сессия ситуационного анализа</td><td>История транспорта
*Блицдоклады</td><td>Теория менеджмента
*Matchmaking</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">1 курс</td><td>2 сем</td><td>Организация волонтерской деятельности
*Innovation boot camp</td><td>Организация доступной среды
*Innovation boot camp</td><td>История России
*Блиц-доклады
Pitch or lightning talks</td><td>ИЯ
*Неконференция - Unconference</td><td>Управление транспортными системами
*Мировое кафе – world cafe</td><td>Экономическая теория
*Мировое кафе – world cafe</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">1 сем</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Информатика
*Matchmaking</td><td rowspan="2">ИЯ
*Дизайн-сессия</td><td rowspan="2">Введение в специальность
*Аквариум -fishbowl conversation</td><td rowspan="2">Экономическая теория
*Мировое кафе – world cafe</td><td rowspan="2">Управ. Трансп.системами
*Блиц-доклады
Pitch or lightning talks</td></tr>
<tr></tr>
<tr><td colspan="9">МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИСКУРС</td></tr>
<tr><td colspan="9">Функционал МК форматов: работа кросс-дисциплинарных команд над содержанием проектов; апробация результатов проектных замыслов; работа в информационном поле проекта на базе междисциплинарного дискурса</td></tr>
</table>

Рис. 1. Интегративно-коммуникативные форматы совместной деятельности в рамках проекта «Back Engineering Speakers Team» (МП BEST)

Такой переход на более глубокий уровень иноязычной практики достижим, только если содержание обучения иностранному языку будет поэтапно скоординировано с модулями дисциплин общеобразовательного и профессионального циклов в условиях МК-форматов совместной деятельности. Среди интегративных принципов МК-форматов обучения отметим следующие.

1. *Принцип междисциплинарных связей.* Он предполагает интеграцию содержания обучения с учётом содержательно-технологической взаимосвязи профессионально ориентированной деятельности будущих инженеров и их иноязычного образования и формирование междисциплинарного дискурса.

2. *Принцип создания коммуникативного пространства* [17]. Суммарная информация коммуникативного пространства обеспечивает актуализацию социокультурного, профессионального и личностного потенциалов личности, оптимизирует практическую направленность образовательного процесса и способствует развитию готовности студентов к иноязычному взаимодействию. Такое пространство позволяет студентам продуктивно дискутировать, активно слушать, креативно мыслить и охотнее делиться знаниями и опытом с партнерами по общению.

3. *Принцип определения ключевых вопросов (questions that really matter)*. Присвоение знаний фиксируется в ответах студентов на комплексные вопросы, способствующие преобразованию командной энергии в образовательный процесс.

В разработанной нами методике процесс строится на основе междисциплинарного проекта обучения, ставящего цель переноса иноязычной практики в публичное пространство и междисциплинарную проекцию содержания обучения [15]. С организационно-процессуальной стороны МП BEST – это сложный интеграционный проект, который основан на связях между подсистемами: внутренними (в рамках университета) или внешними (государство, работодатель, эксперты и партнёры). В одном семестровом проекте могут быть сформированы более десяти различных интеграций. Согласно авторской идее, МП BEST – это комплексный проект, способствующий формированию гибкой образовательной среды с «открытой архитектурой» [18. С. 182], объединяющий множество разнопрофильных участников, обладающий системой связей (партнерств) и единством ценностей.

При этом преподаватель иностранного языка меняет роль «источника знаний» и «транслятора идей» на функции медиатора коммуникации и модератора междисциплинарного иноязычного дискурса. Отличительной особенностью функций медиатора являются реализуемые типы коммуникации с обучающимися: горизонтальная коммуникация (внутри команды, в группе, с равными по положению людьми) и вертикальная коммуникация (с людьми вышестоящими по положению). От первого типа зависит, насколько эффективно присвоенная система знаний будет использоваться в разных ситуациях. Горизонтальная коммуникация способствует созданию когнитивных и ментальных схем, что позволяет настраивать общий язык внутри кросс-дисциплинарной команды. Вертикальная коммуникация повышает эффективность обучения иноязычной публичной речи и зависит от компетентности и эмоционального интеллекта медиатора – насколько хорошо он умеет находить подход к разным типам личности и, соответственно, распределять задачи с целью снижения «когнитивной перегрузки» обучающихся, умеет ли мотивировать и активно слушать студентов. Это не просто тандем преподавателя и студента, МП BEST – это продуманный алгоритм их совместных действий, отлаженные научно-академические коммуникативные процессы в команде, целенаправленное движение по индивидуальной иноязычной образовательной траектории в интегративно-развивающем пространстве проекта обучения для профессионально ориентированного и личностного развития [19]. Процесс мультикоммуникативных форматов обучения характеризуется особым алгоритмом междисциплинарного проектирования, стимулирующим высокомотивированную самостоятельную познавательную деятельность обучающихся.

Данный компонент подразумевает формирование определенных организационно-педагогических условий:

1) МП BEST объединяет множество разнопрофильных личностей, обладающих системой связей (партнерств) и единством ценностей в контуре коммуникативного пространства и междисциплинарного дискурса (С.Н. Плотникова [20], Е.С. Кубрякова, О.А. Обдалова [21, 22]), что способствует актуализации взаимодействия разных субъектов учебного процесса;

2) активизация иноязычной речевой деятельности и погружение в междисциплинарный иноязычный дискурс в публичном пространстве, что стимулирует наработку когнитивных и интерпретационных способов осмысления информации, интеграцию личности в социум посредством активной практики иноязычной публичной речи;

3) достижение целостного образовательного результата – развитие умений иноязычной публичной речи, представляющего собой системообразующий комплекс востребованных

междисциплинарных знаний, навыков широкого применения и метапредметных компетенций, востребованных среди инженеров нового поколения.

Таким образом, рассмотренные мультикоммуникативные форматы призваны решить поставленную в исследовании научную проблему – найти эффективный способ организации образовательного процесса, способствующий развитию умений иноязычной публичной речи в условиях междисциплинарности. Из общеобразовательной дисциплины гуманитарного ядра благодаря внедрению МК-форматов обучения дисциплина «Иностранный язык» трансформируется в профессионально значимую деятельность, развивающую у студентов готовность публичного представления инженерных достижений. Будущий специалист, вовлечённый в междисциплинарный проект обучения, под влиянием мультикоммуникативных свойств рассмотренных форматов и условий расширения коммуникативного пространства иноязычной деятельности показывает более высокий образовательный результат.

Литература

1. Lattuca L., Knight D., Ro H., Novoselich B. Supporting the Development of Engineers' Interdisciplinary Competence: Supporting Engineers' Interdisciplinary Competence // Journal of Engineering Education. 2017. Vol. 106, № 1. P. 71–79. DOI: 10.1002/jee.20155

2. Pierrakos O., Borrego M., Lo J. (2007). Assessment of students' learning outcomes during design experiences: Empirical evidence to support interdisciplinary teams. Crete Island, Greece: Proceedings of the 4thWSEAS/IASME International Conference on Engineering Education, Agios. (1) (PDF) Examining the Impact of Interdisciplinary Programs on Student Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/314091718_Examining_the_Impact_of_Interdisciplinary_Programs_on_Student_Learning.

3. Skates G. Interdisciplinary project working in engineering education // European Journal of Engineering Education. 2003. № 28. P. 187–201. DOI: 10.1080/0304379031000079022

4. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9–15.

5. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: краткий терминологический словарь. М. : Компания Спутник+, 2006. 189 с.

6. Ковалева А.Г. Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций : дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017.

7. Коряковцева Н.Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 1 (830). С. 20–31.

8. Краснощекова Г.А. English for academic and scientific purposes : учеб. пособие. Ростов-на-Дону ; Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2017. 157 с.

9. Obdalova O. Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment // Bridging the gap between Education and Employment: English language instruction in EFL contexts / eds. by R. Al-Mahrooqi, Ch. Denman. Bern, Switzerland : Peter Lang International Academic Publishers, 2015. P. 73–91.

10. Обдалова О.А., Харапудченко О.В. Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса // Язык и культура. 2019. № 46. С. 102–125. DOI: 10.17223/19996195/46/6

11. Shulgina E.M., Savitskaya I.S., Mitchell P.J. Academic Conferences as a Tool for Language Skills Development in Non-language Majoring University Students // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol. 907. P. 224–236.

12. Шадриков В.Д. Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч. I : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., [19–20 ноября 2018 г.] / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 11–15.

13. Волегжанина И.С., Адольф В.А., Чусовлянова С.В. Дидактический инструментарий формирования компетенций будущих инженеров в условиях цифровых трансформаций производства и образования // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика (Новосибирск, 07–08 апреля 2022 г.) : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск : Сибирский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 143–152. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49458394

14. Ковалева А.Г. Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций : дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017.

15. Жарова Ю.В., Обдалова О.А. Системообразующие результаты интегративных форматов совместной работы в иноязычной подготовке будущих инженерно-технических специалистов // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 488. С. 37–47. DOI: 10.17223/15617793/488/4

16. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров для реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. № 5. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-3

17. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. … д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003.

18. Леушина И.В., Леушина Л.И. Педагогический дизайн и иноязычная подготовка в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 489. С. 181–192. DOI: 10.17223/15617793/489/18

19. Обдалова О.А., Жарова Ю.В. Интегративно-развивающее обучение будущих инженеров иноязычной публичной речи на основе технологии междисциплинарного ассемблирования // Философия образования. 2023. Т. 23, № 2. С. 158–177. DOI: 10.15372/PHE20230210

20. Плотникова С.Н. Дискурсивное пространство: к проблеме определения понятия // MagisterDixit. 2011. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnoe-prostranstvo-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya.

21. Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественно-научных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 44 с.

22. Обдалова О.А., Харапудченко О.В. Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса // Язык и культура. 2019. № 46. С. 102–125. DOI: 10.17223/19996195/46/6

Т.В. Мацалак, О.А. Обдалова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПОНЯТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ В УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ И УСЛОВИЯ ЕЁ РАЗВИТИЯ
THE NOTION OF INITIATIVE IN ORAL FOREIGN COMMUNICATION AND CONDITIONS FOR DEVELOPMENT

Аннотация. Рассмотрено понятие «инициативность» в устной иноязычной коммуникации как компонент коммуникативного умения, проявляющийся в момент, когда говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим предметно-смысловым содержанием, обусловленным речевой ситуацией. Описаны условия, необходимые для успешного развития инициативности студентов в устной иноязычной коммуникации, среди которых способность самостоятельно выбирать языковой материал и адекватные выразительные средства данного языка.

Abstract. This article examines the concept of initiative in oral foreign language communication as a component of communicative skills, manifested at the moment, when the speaker consciously correlates

linguistic signs with the corresponding subject-semantic content determined by the speech situation. The authors describe the conditions necessary for the successful development of students' initiative in oral foreign language communication, including the ability to independently choose language material and adequate expressive means of a given language.

Инициативность играет важную роль в развитии навыков и умений ведения устной иноязычной коммуникации. Устная иноязычная коммуникация представляет собой форму устного общения, в процессе которой происходит обмен информацией, осуществляемый средствами изучаемого языка, установление контакта и взаимопонимания, а также оказывается воздействие на партнёра по коммуникации в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [1. С. 216]. Проявление коммуникативной инициативы в иноязычном общении является важной составляющей продуктивного иноязычного диалога как активного, мотивированного и целенаправленного иноязычного общения.

Проблема инициативности рассматривается в различных областях педагогики и психологии, где инициативность и активность личности отражаются на деятельности. Это обстоятельство породило широкий диапазон применения данного понятия. Мы рассматриваем понятие «инициативность» относительно условий, требуемых для развития устной иноязычной коммуникации, что является малоизученной проблемой.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить несколько сложившихся тенденций к пониманию инициативности. В ряде исследований инициативность представляется как характеристика когнитивной сферы человека, выражаемая в целеполагании, предвидении и прогнозировании.

В работах Д.Б. Богоявленской инициативность рассматривается в контексте когнитивного подхода к данной проблеме и изучается как «интеллектуальная инициативность», что означает способность к поиску проблем и новых способов действий, где самостоятельная постановка проблемы выступает высшим проявлением этой способности индивида [2. С. 151–152].

Раскрытие мотивационного аспекта инициативности позволил Д.Б. Богоявленской определить инициативу как выход за пределы заданных условий. Вопросы мотивации нашли своё отражение в работах А.Г. Асмолова и В.А. Петровского, авторы раскрывают адаптивную и преадаптивную природу активности в условиях развития деятельности человека. С точки зрения адаптивности, активность субъекта сводится к поддержанию равновесия со средой социального взаимодействия. Согласно В.А. Петровскому, человеку свойственна неадаптивная тенденция действовать, возникающая над внутренней и внешней ситуативной обусловленностью, с порождением «избыточной активности». В рамках данной концепции существенным проявлением активной жизненной позиции является «избыточная активность». Подобная активность предполагает осуществление деятельности, не являющейся обязательной, но эта деятельность отвечает идеалам и ценностям общества частью которого является. В итоге «избыточная активность» выступает основой новой деятельности, порождённой развитием самостоятельной деятельности человека [3. С. 129–131; 4. С. 206]

Вторая тенденция – рассмотрение инициативности как волевого свойства личности (С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, М.С. Говоров и др.), как черты характера (В.И. Абраменко, Б.М. Теплова), проявляемая в действиях и поступках и формирующаяся в них. В трудах С.Л. Рубинштейна признаками инициативности являются обилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, позволяющее через эмоционально-привлекательные картины будущих перспектив найти новые импульсы для начинаний. С.Л. Рубинштейн рассматривает инициативность как умение взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь внешних стимулов [5. С. 606].

В работах К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Крупнова, А.В. Петровского, Е.А. Погонина инициативность выступает синонимом активности. Е.А. Погонина определяет инициативность как форму активности личности, с проявлением смелости в высказывании собственного мнения, в решительности и готовности выработать определённые предложения и реализовать их и при этом уметь соразмерить свои реальные возможности с масштабом решаемых задач [6].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов активности в рамках системно-функциональной концепции содержится в трудах А.И. Крупнова. В этом контексте каждая черта личности рассматривается как «функциональная система», включающая в себя целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, эмоциональный, динамический, регуляторный и рефлексивно-оценочные компоненты. Автор выделяет содержательный (цель совершения взаимодействия) и результативный аспекты активности. Исследование позволяет глубже понять, какое влияние оказывают внешние (средовые) факторы на формирование содержательного аспекта активности личности и её направленность (мотивы, интересы, установки) [7. С. 5].

Кроме этого, А.И. Крупнов раскрывает влияние достижения результата в процессе деятельности на внутренние побуждения человека. Результативный аспект изменяет внешние условия, что выводит субъекта деятельности на качественно иной уровень активности [7. С. 8]. В исследуемой проблематике внимание привлечено к проблеме критериев оценки активности личности. Утверждается, что, как правило, мы можем наблюдать результативный аспект проявления инициативности в том, как личность взаимодействует с внешней действительностью, а также в изменениях, происходящих в личности и в окружающей её действительности. Однако это не даёт нам понимания причин проявления инициативности [7. С. 16]. Необходимо провести целостный анализ инициативности в устной коммуникации, который включает:

– мотивационно-смысловой аспект инициативности (потребности, мотивы, интересы, притязания, самооценка);

– динамический аспект (характеристика взаимодействия и влияние внешних и внутренних факторов на проявление инициативности);

– результативную сторону коммуникации (реальные достижения, полученные в ходе межличностного и межкультурного взаимодействия).

В таком объёмном понимании инициативность представляет собой совокупность качеств личности, выражающихся в стремлении к активным действиям, проявлением активной жизненной позиции и готовности преобразовывать окружающую ситуацию. Инициативность трактуется как побуждение к новой форме деятельности, как способность к самостоятельной деятельности и как готовность к сверхнормативной деятельности. Инициативность в устной иноязычной коммуникации возникает в результате потребности достигнуть цели коммуникации. Потребность, вызывающая иноязычное говорение, направлена на инициативность в выражении мысли говорящего. Под инициативностью в устной иноязычной коммуникации мы понимаем комплексное коммуникативное умение, обусловленное активностью участника коммуникации и его навыками и умениям применять иноязычные речевые средства для реализации своего коммуникативного намерения [8. С. 211].

Рассмотрим факторы, оказывающие влияние на проявление инициативности в устной иноязычной коммуникации, и опишем условия, позволяющие студенту проявить коммуникативную инициативность.

На развитие инициативности в устной иноязычной коммуникации влияют несколько факторов. Во-первых, важную роль играют применяемые методы обучения и среда обучения. Применение интерактивных методов, поощряющих инициативное поведение и основанных на

принципах взаимодействия с опорой на групповой опыт и обязательной обратной связью, создает позитивную атмосферу в классе, побуждающую к активному участию в общении [9].

Во-вторых, внутренние (личные) факторы, зависящие от особенностей обучающихся, влияют на развитие инициативности. К внутренним факторам относят индивидуально-психологические особенности студенческого возраста; познавательные, поведенческие и психологические особенности студентов «цифрового поколения», их мотивы, интересы и установки [10]. Как правило, преподаватель ограничен в возможностях оказывать прямое влияние на внутренние факторы, однако, внутренние факторы могут оказывать прямое воздействие на педагогические условия, побуждающие студента к инициативности в иноязычном общении.

Довольно заметной индивидуальной особенностью для внешнего наблюдения является темперамент студента. Например, интровертам свойственна низкая общительность, пассивное социальное поведение, однако это не означает, что они всегда безынициативны в коммуникации. Экстраверты отличаются большей гибкостью поведения, более высокой социальной адаптацией и готовностью к проявлению инициативы в иноязычной коммуникации. Уверенные в себе студенты с позитивным отношением к новому и неизвестному более охотно проявляют инициативность. В то время как застенчивые и более замкнутые в себе могут нуждаться в дополнительной поддержке, чтобы преодолеть психологический барьер.

В-третьих, внешние факторы, представленные условиями социальных, культурных и учебных сред, в которых пребывает обучающийся; личными и профессиональными качествами преподавателя; сложившимися социальными ролями участников коммуникации, в группе оказывают решающую роль в развитии инициативности [9]. Следует учитывать, что коммуникация в классе протекает на фоне смешения культур каждого из участников образовательного процесса. В разных культурах существуют разные нормы и ожидания относительно динамики устной коммуникации, культурных аспектов невербальных средств коммуникации и моделей поведения [11].

Весьма полезными для определения условий развития инициативности в устной иноязычной коммуникации оказались результаты исследований К.А. Абульхановой-Славской. На основе выделенных внешних и внутренних условий перехода ответственности в инициативу, автор выделила важный для нашего исследования тезис относительно удовлетворённости. Как показатель соответствия «внешней необходимости» и потребностей личности, чувство удовлетворённости связано не только с фактом получения результата, но и тем, как данный результат был достигнут и какие требования личность предъявляет к ожидаемому результату взаимодействия и к собственной деятельности. Соответственно, чрезмерная лёгкость деятельности не удовлетворяет личность. В то же время личности свойственно дозировать свои усилия с позиции того, каких усилий данная деятельность заслуживает [2. С. 5].

Опираясь на исследование К.А. Абульхановой-Славской, мы приходим к выводу, что важным и необходимым условием развития инициативности в устной иноязычной коммуникации являются условия, в которых личность выступает субъектом своей иноязычной речевой деятельности [12. С. 16]. В процессе обучения устной иноязычной коммуникации, в которой студент выступает субъектом своей иноязычной речевой деятельности, следует принимать во внимание влияние внутренних и внешних факторов на условия развития инициативности в устной иноязычной коммуникации [9].

На основе факторов, описанных выше, мы полагаем что групповая форма обладает потенциалом для создания условий, необходимых для развития инициативности в устной иноязычной коммуникации. С практической стороны проявление инициативного поведения в коммуникации видится в предоставлении большей свободы и самостоятельности в групповых

формах работы и организации обучения в форме общения. Следует отметить различия понятий инициативности и самостоятельности в инициировании устной иноязычной речи. Самостоятельность означает уметь выполнить действие без посторонней помощи, в то время как инициативность означает уметь предпринять действие по собственному почину. Следовательно, для развития инициативности необходимо создать условия, которые позволят студенту проявить свои способности, потенциальные возможности и умения в процессе обучения устной иноязычной коммуникации [11].

Для того чтобы свобода действий приобрела продуктивный характер, нужно соблюсти ряд условий. Прежде всего, следует отойти от доминирующей роли преподавателя как «дающего знания, проверяющего и контролирующего» и сменить на роль организатора условий интеллектуального, культурного и личностного развития. Организация обучения, с вовлечением преподавателя и обучающегося как субъектов деятельности, стимулирует инициативность в устной иноязычной коммуникации [13]. Свобода в контексте смены доминирующей роли преподавателя видится в возможностях самостоятельного поиска информации и восполнения пробелов, выбора направления развития коммуникации, творческой работе в группе.

Организация обучения в форме общения является важным условием развития инициативности в коммуникации. Для того чтобы возникли условия для стимула инициативности в общении, следует создать коммуникативную деятельность. Согласно К. Джонсону и К. Морроу, для создания коммуникативной деятельности необходимы следующие компоненты: информационный дефицит (стимул для инициативности в коммуникации), выбор (что сказать и как сказать) и обратная связь между участниками иноязычного взаимодействия с целью выяснения, в полном ли объёме получена запрашиваемая информация или требуется продолжить общение [14. С. 112].

Одним из эффективных приёмов создания коммуникативной деятельности с предоставлением свободы и самостоятельности работы в группе, мы видим в моделировании профессионально ориентированной ситуации общения с применением коротких форматов питч-презентаций. Данный вид презентаций мы относим к разновидности ролевой игры, направленной на быструю ориентацию в ситуации общения с целью предоставить информацию, убедить в чем-то собеседника, выяснить необходимую информацию или сделать самопрезентацию в условиях ограниченного времени [15]. Данный приём состоит из этапов ввода в ситуацию, активации ситуации, ролевого взаимодействия и взаимооценивания. На этапе введения в ситуацию коммуникативного взаимодействия студенты изучают и анализируют ситуацию профессионального общения в малых группах. На этапе активации ситуации студенты создают свою модель речевого взаимодействия на основе предлагаемых ролей и коммуникативных задач. На этапе ролевого взаимодействия и дальнейшего взаимооценивания студенты воспроизводят усвоенные речевые средства в заданной коммуникативной ситуации. Взаимооценивание является завершающим этапом питч-презентации, на котором проходит контроль и получение обратной связи от наблюдателей коммуникативной ситуации.

Исходя из такого многогранного понимания инициативности, мы приходим к выводу, что инициативность имеет сложную природу. В устной иноязычной коммуникации её следует рассматривать как комплексное коммуникативное умение, требующее мобилизации коммуникативных способностей с целью достижения целей иноязычного взаимодействия. Развитие инициативности возможно, если говорящий будет выступать субъектом своей иноязычной речевой деятельности и в процессе обучения студенту будет предоставлена свобода действия и самостоятельность, а также созданы условия для понимания своих реальных достижений в иноязычной коммуникации [16].

Литература

1. Гальскова Н.Д., Васильевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2002. 390 с.

2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д : РГУ, 1982. 172 с.

3. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.

4. Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П. и др. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1986. 464 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2001. 720 с.

6. Погонина Е.А. Психологические особенности инициативы старших школьников в общественной деятельности и условия её развития : дис. … канд. психол. наук. М., 1986. 163 с.

7. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности : учеб. пособие. Свердловск : Свердлов. пединститут, 1983. 72 с.

8. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М. : Икар, 2017. 454 с.

9. Obdalova O.A. Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment // Bridging the Gap between Education and Employment: English Language Instruction in EFL Contexts. 2015. Vol. 198. P. 73–89. DOI: 10.3726/978-3-0351-0842-2

10. Мацалак Т.В., Соболева А.В. Современные принципы организации эффективной коммуникации на уроке иностранного языка // Язык и культура : сб. ст. XXXI Междунар. науч. конф. (11–14 октября 2021 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. С. 216–226.

11. Обдалова О.А. Иноязычная межкультурная компетенция как сложный целевой объект обучения иноязычной межкультурной коммуникации // Языковая политика и лингвистическая безопасность : материалы первого междунар. образовательного форума / отв. за вып. М.А. Викулина. 2018. С. 115–123.

12. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6, № 5. С. 3–18. URL: https://lib.ipran.ru/paper/21403653 (дата обращения: 05.11.2023).

13. Обдалова О.А., Мацалак Т.В. Обучение иностранному языку на основе формирования индивидуальной образовательной стратегии студента и педагогического партнёрства // Язык и культура : сборник статей XXXII Международной научной конференции (25–27 октября 2022 г.) / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2022. С. 220–225.

14. Johnson K., Morrow K. Communication in the classroom: Applications and Methods for Communicative Approach. Longman, 1981. 152 p.

15. Мацалак Т.В. Обучение устной иноязычной коммуникации приёмами питч-презентаций // Философия и наука в культурах Запада и Востока : VI Всерос. науч. конф. с междунар. участием / отв. ред. Е.В. Тихонова. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2023. Т. 2. С. 3–8.

16. Обдалова О.А., Соболева А.В. Особенности устно-речевого общения в контексте коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам // Современные проблемы лингвистики, теории и практики преподавания ИЯ : сб. науч. ст. Серия: «Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов» / под ред. Ю.Б. Кузьменковой. М., 2009. С. 190–194.

Л.Г. Медведева, Е.Ю. Надеждина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
DIGITALIZATION OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGES' BLENDED LEARNING FORMAT

Аннотация. Рассмотрен вопрос внедрения и использования современных цифровых технологий в иноязычной среде вуза. Основной момент заключается в определении образовательных возможностей применения таких цифровых инструментов, как обучающие видео, цифровой класс, электронные тренажеры и цифровые приложения в учебном процессе, а также разработке методических рекомендаций по их использованию. Обоснована актуальность использования цифровых технологий в образовании в целом, а также представлен обзор цифровых инструментов по усовершенствованию различных навыков в процессе изучения иностранного языка и описан их дидактический и методический потенциал для повышения эффективности изучения иностранного языка. Предложены методические рекомендации по интеграции цифровых технологий в учебную среду для организации работы студентов в смешанном формате.

Abstract. This article examines the problem of using modern digital technologies in learning a foreign language in the educational environment of the university. The main purpose of the study is to determine the educational possibilities of using such digital tools as educational videos, digital classroom, electronic simulators and digital applications in the educational environment of the university, as well as to develop methodological recommendations for their use in the educational process. The article reviews the digital tools for learning a foreign language that you could use in the educational process, and describes their didactic and methodological potential for improving the effectiveness of. The result is to offer methodological recommendations of integrating digital technologies into the educational environment to organize students' work in the classroom and their independent work at the university.

Цифровизация как процесс имеет существенное влияние на различные аспекты образования в России в целом. Он предоставляет широкие возможности преподавателям использовать инновационные цифровые инструменты в учебном процессе. Кроме того, цифровые образовательные ресурсы могут быть использованы для оптимизации образовательного процесса: повышение мотивации студентов, персонализация их обучения, а также уменьшение нагрузки на преподавателей, связанной с рутинной работой, такой как отчетность, контроль и проверка студенческих работ. В течение последних десятилетий элементы цифрового обучения активно внедряются в методику преподавания иностранных языков, что помогает обеспечить:

– доступ к большему количеству образовательных ресурсов;

– использование различных методов обучения, таких как интерактивные, игровые, проектные и соревновательные;

– овладение современными цифровыми образовательными ресурсами и выбор наиболее подходящих инструментов;

– снижение нагрузки на преподавателей, чтобы высвободить время для творческой работы и воспитания;

– развитие и поддержку талантливых учеников;

– повышение результативности обучения для групп(ы) слабых студентов.

В приоритетном проекте «Современная цифровая образовательная среда в России» подчеркивается необходимость радикальной перестройки всех компонентов образовательной системы [1]. Цель проекта – создание возможностей получения качественного образования

гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных информационных технологий. В условиях цифровизации образовательной среды становится возможным строить индивидуальные учебные траектории для современных студентов, умело владеющих иностранным языком. Это позволяет им профессионально общаться с представителями других культур, находить единомышленников по всему миру и реализовывать свои идеи и проекты.

Однако в настоящее время образовательные организации сталкиваются с обучением «цифровых аборигенов» – студентов, привыкших работать с информацией линейно, искать ее только в Интернете, имеющих краткосрочную память и не развивающих критическое мышление. Иноязычное образовательное пространство является важным фактором для удовлетворения потребностей и запросов современных студентов, а также проявления их эмерджентных свойств в условиях цифровой среды. Цифровые технологии направлены на совершенствование возможностей образовательной деятельности, сокращение затрат времени и увеличение доступности информации для учебного процесса и создания индивидуальных траекторий развития обучающихся. Основной вопрос заключается в выявлении потенциала современных цифровых технологий для использования в иноязычной образовательной среде вуза и разработке методических рекомендаций по их интеграции в аудиторную и самостоятельную работу студентов.

Современные методисты отмечают высокую эффективность использования цифровых образовательных технологий для развития коммуникативных навыков и умений студентов, а также для создания основы для поликультурного языкового образования. В большинстве университетов создаются иноязычные обучающей среды (платформы), позволяющие студентам приблизиться к реальным ситуациям делового общения на иностранном языке и сочетать технологические и коммуникативные элементы, направленные на развитие системы коммуникации и практическое овладение языком. Цифровизация вузовской образовательной среды позволяет использовать цифровые технологии и онлайн-платформы для очной и заочной форм обучения, а также дает возможность студентам активно участвовать в процессе обучения и одновременно использовать видео, компьютерные анимации, звук, изображения и тексты [2. С. 560].

Рассмотрим ряд цифровых инструментов в обучении иностранным языкам и рекомендаций по работе с ними:

1. **BBC Learning English** – список включает в себя новостные программы, специализированные передачи, аудио-, видео- и текстовые материалы, а также задания на пополнение лексического и грамматического запаса [2. С. 3].

Методические рекомендации. Рекомендуется изучать каждый компонент курса отдельно, чтобы студент мог выбрать наиболее подходящий формат обучения. Он может изучать отдельные материалы или пройти полный курс. Важно учитывать доступность курсов даже без доступа к Интернету. Для этого необходимо заранее скачивать видео, подкасты и их текстовую расшифровку. После выполнения заданий по аудированию, грамматике и изучению новых слов или материала, студентам предлагается тест для проверки знаний. Задания для закрепления пройденного материала должны быть регулярными и не должны игнорироваться. Обучающий контент может использоваться для разбора новостей, уроков делового английского и викторин.

2. **TED (TED Talks, TED-Ed)** https://ed.ted.com/ – видеофрагменты выступлений, посвященные широко обсуждаемым темам в обществе; видеозаписи, вопросы и задания; готовые планы занятий и (или) алгоритм составления плана занятия [3. С. 445].

Методические рекомендации.

Шаг 1. Ввод в жанр TED talk. Преподаватель показывает несколько интересных видео, после просмотра которых студенты с помощью мозгового штурма определяют основные характеристики жанра и формулируют его определение.

Шаг 2. Понимание целей, задач и ожидаемых результатов. Преподаватель объясняет назначение жанра в рамках курса английского языка.

Шаг 3. Планирование учебных действий для создания выступления. Преподаватель инструктирует студентов по стратегиям составления выступления, предлагает различные варианты использования стратегий. Основная модель для создания выступления в формате TED talk включает следующие этапы: ориентация на слушателя, введение темы, представление себя, развитие темы, завершение темы, заключительные сообщения.

Шаг 4. Демонстрация и создание выступления по образцу. Преподаватель использует одну из образцовых лекций для демонстрации своего выступления по одной из тем, студенты планируют и создают свое выступление в соответствии с шаблоном. Особое внимание уделяется использованию языковых конструкций, сохранению ритма и структуры выступления.

Шаг 5. Закрепление материала и промежуточный контроль. Преподаватель создает упражнения на основе видеолекций, используя задания типа «Соотнесение», «Заполнение пропусков», «Выбор подходящих слов», «Синонимы/антонимы», «Перевод предложения», «Перефразирование предложений». Студенты выполняют серию упражнений, а затем проходят промежуточное тестирование с аналогичными заданиями для оценки своего уровня.

Шаг 6. Создание нового выступления с использованием синонимичных языковых моделей, вариативности и дискурсивных стратегий. Преподаватель предлагает студентам новые сценарии выступлений. Студенты просматривают несколько видеолекций, выбирают оптимальный сценарий-шаблон, подбирают подходящие языковые конструкции из текстов видеолекций TED talk, разрабатывают дискурсивные стратегии и составляют общий план выступления.

Шаг 7. Согласование темы и плана со студентами и обсуждение в группах. Студенты представляют свой план выступления учителю, который делает правки и комментарии. На этом этапе также возможно обсуждение проекта выступления в группах, где участники делятся конструктивной критикой и предлагают улучшения текста. Студенты принимают комментарии, вносят изменения в текст и готовятся к выступлению.

Шаг 8. Выступление в формате TED, окончательный контроль и подведение итогов.

3. **Quizlet** – сервисы для создания карточек мемо.

Методические рекомендации.

Шаг 1. Придумайте название модуля.

Шаг 2. Введите термины и определения. К каждому термину автоматически предлагается определение и соответствующая картинка. Также можно изменить настройки видимости (видно всем пользователям Quizlet / определенным курсам / участникам с паролем / только создателю модуля) и редактирования (редактируется только создателем модуля / определенным курсам / участникам с паролем). Существует семь разных способов работы: пять учебных режимов и две игры.

Режимы:

– в режиме карточки студенты видят все карточки, переворачивают их, чтобы повторять термины и определения;

– в режиме заучивания создан индивидуальный план обучения, основанный на овладении материалом модуля. Чтобы завершить этап, необходимо правильно ответить на каждый вопрос дважды. По завершении каждого этапа все термины будут сгруппированы по уровню

овладения ими: Уровень «знакомые» означает, что студент ответил правильно один раз, а «усвоенные» – два раза. В данном режиме можно выставить дедлайн заучивания всех карточек, отслеживать прогресс и получать напоминания от приложения;

– в режиме письма будет дано определение или картинка термина и оценивается, насколько хорошо студент знает материал и делает ли ошибки в написание. Когда студент заканчивает первый этап, режим письма начнет второй, в котором будут использоваться вопросы, на которые было отвечено неправильно в первом этапе. Чтобы завершить этап режима письма и просмотреть свои результаты, необходимо правильно ответить на каждый вопрос дважды;

– в режиме правописания надо прописать услышанное;

– в режиме тестирования автоматически создаются разные варианты тестов (matching, multiple choice, true/false, fill the gap).

– в игре «Подбор» студенты подбирают правильные термины к определениям как можно быстрее и соревнуются на время друг с другом;

– в игре «Гравитация» студенты должны дать правильные ответы, чтобы спасти планету от ударов астероидов;

– игра Live требует участия преподавателя.

4. **https://test-english.com/** – тестирование всех видов речевой деятельности. Разделы *Grammar, Vocabulary, Listening, Reading, Use of English, Writing, Exams* позволяют пройти тестирование по всем видам речевой деятельности. На сайте представлены упражнения по грамматике с четкими объяснениями, грамматические таблицы, тесты по чтению и аудированию с транскрипцией. Любые задания и упражнения сопровождаются мгновенной проверкой и пояснениями, которые позволяют еще раз повторить материал. Уровни A1–B2.

5. **Google DISK (Docs)** – облачное хранилище, совместное создание презентаций, текстовых документов и таблиц. Дополнительное скачивание и установка программ для использования ресурса не требуются. Этот инструмент применим как для синхронного, так и для асинхронного взаимодействия со студентами. Важно быть готовым к моментальной корректировке ошибок, непонимания или недопонимания. Рекомендуется предоставлять возможность студентам самостоятельно создавать индивидуальные и групповые проекты под руководством преподавателя, таким образом увеличивая количество задач, которые выполняются при вмешательстве преподавателя.

6. **Пикточарт** https://piktochart.com/ – инструмент для подготовки, разработки и представления информации в формате инфографики. Может использоваться в рамках проектной работы и подготовки интересных и красочных презентаций. Плюсы:

– большой набор различных шаблонов, каждый из которых можно изменить;

– создание многостраничных дизайнерских решений. Проект может содержать неограниченное число листов. Их можно скачивать и редактировать отдельно от остальных;

– функционал работы с командой. Пользователь может создать проект и пригласить в него других участников. Причем каждому из них можно назначить свою роль, разграничив тем самым права на изменение контента.

7. **LearningApps.org** – общедоступные интерактивные модули. LearningApps.org создан для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных модулей (далее – упражнений). Данные упражнения создаются онлайн и в дальнейшем могут быть использованы в образовательном процессе. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т.д.). Данные упражнения не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в сценарий обучения.

8. **Транскриптум – AI Telegram чат-бот** для тренировки навыков разговорного иностранного языка. Чат-бот позволяет проверить корректность как отдельной фразы, так и небольшого текста на иностранном языке (английский, немецкий и французский). Чат-бот проанализирует сказанное, найдёт и подсветит грамматические ошибки, объяснит нужные правила.

9. **Google Classroom** – эффективный ресурс, объединяющее в себе все необходимые функции для учебы. Google Classroom позволяет [4. С. 329]:

– создавать индивидуальные курсы;

– размещать учебные материалы, устанавливать сроки сдачи и комментировать домашние задания, а также выставлять оценки и контролировать прогресс обучения;

– создать структурированное обучение за счет последовательного прохождения тем;

– добавлять новых пользователей и размещать внешние ссылки;

– создавать тесты с помощью Google Forms.

Плюсами платформы являются: бесплатное использование, отсутствие рекламы, интеграция с другими сервисами Google и интуитивно понятные настройки. Преподаватель может пригласить коллег для совместного ведения курсов. Все размещенные задания сохраняются на Google Drive, а пользователи могут общаться и оставлять комментарии друг другу.

Недостатками платформы можно назвать отсутствие функции видео конференции (однако ее можно заменить с помощью Google Hangouts) и невозможность формирования табеля успеваемости в бесплатной версии для корпоративных пользователей.

В последние десятилетия педагоги все чаще обсуждают применение цифровых технологий в учебном процессе. Речь идет не только о новых технологических средствах, но и о современных подходах к обучению, инновационных методах и приемах. Цифровые инструменты в руках педагогов могут помочь им применять индивидуальный подход к учащимся, учитывая их индивидуальные особенности, интересы и способности, а также уровень их знаний. Это особенно важно при изучении иностранных языков. Трансформация процесса внедрения цифровых технологий в образовательный процесс происходит с учетом специфики предмета, формы обучения (очная или заочная, в трех форматах: синхронная, асинхронная и смешанная), методы, используемые преподавателем, и уровень требований к обучающимся [2. С. 114].

Формирование иноязычной образовательной среды вкупе с цифровыми технологиями существенно меняет модель взаимодействия между преподавателем и студентом, а также предоставляет множество новых возможностей для участников учебного процесса. Учащиеся могут воспринимать учебную информацию посредством различных средств, таких как графика, анимация, видео, виртуальные модели, звук, которые помогают привлечь и удержать их внимание, повысить интерес к изучению предмета в целом. Тем не менее нельзя полностью заменить преподавателя цифровыми технологиями или учебником, поскольку работа преподавателя в значительной степени является творческой и индивидуальной. Мы считаем, что цифровые технологии могут лишь разнообразить дидактические материалы занятия в соответствии с планом, но не занимать значительную часть урока. Например, в своем исследовании К. Джеймс и Л. Энгельхардт обнаружили, что простое письмо от руки обеспечивает более глубокое понимание прочитанного и лучшее распознавание речи.

Развитие цифровых технологий способствует появлению инновационных образовательных методик [5]. Учебные подкасты, мультимедийные презентации и другие инструменты, позволяющие представить информацию в различных графических формах, делают каждое занятие ярким, увлекательным и запоминающимся, особенно при работе с лексико-грамматическим материалом, развитии навыков говорения и обсуждении профессиональных тем.

Следовательно, одной из основных и актуальных задач сейчас является эффективное и корректное использование преподавателями и студентами современных цифровых инструментов и материалов, которые обладают огромным дидактическим и методическим потенциалом.

Литература

1. Сводный план приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ», утвержденного Проектным комитетом по основному направлению Стратегического развития и приоритетным проектом «Образование» (протокол от 20 декабря 2016 года № ОГ-П6-302пр). URL: https://miccedu.ru/uploads/kadr/rkadr_plan02112017.pdf
2. Ward J. Blog Assisted Language Learning (BALL): Push Button Publishing for Pupils // TEFL Web Journal. 2004. № 3 (1). P. 1–16.
3. Kelm O.R. The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction: A Preliminary Report // Foreign Language Annals. 1992. № 25 (5). P. 441–453.
4. Moeller A.K., Catalano T. Foreign Language Teaching and Learning // International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences. Oxford : Pergamon Press, 2015. Vol. 9. P. 327–332.
5. Порожняк Н.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах // Молодой ученый. 2014. № 9. С. 559–561.

Е.Р. Менгардт[1, 2], Е.В. Житкова[2]

[1] Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DESIGN OF THE CONTENT OF TRAINING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Аннотация. Рассмотрена актуальность использования акмеологического подхода при разработке содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Представлены результаты анализа федеральных государственных образовательных стандартов, основных профессиональных образовательных программ технических направлений подготовки, рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык», результаты анкетирования студентов для выявления степени акменаправленности обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Предложены обязательные компоненты/блоки обучения, подчеркнута важность научно-педагогической компетентности преподавателя и его акмеологической позиции в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка с использованием акмеологического подхода.

Abstract. The relevance of using the acmeological approach to designing the syllabus for teaching a foreign language for professional purposes (FLPP) is presented. The analysis results of the Russian Federal State Educational Standards, of some professional educational curriculum and foreign language programs for technical directions as well as the survey results of students to identify the degree of acmeological orientation of studying FLPP are presented. The necessary components/modules for more effective learning are proposed. The importance of the scientific and pedagogical competence of teachers and their acmeological position in teaching FLPP is emphasized.

Переход на новую систему высшего образования в России планируется полностью завершить к 2026 г., несмотря на то что в настоящее время в пилотном проекте участвуют только

шесть российских университетов, для преподавателей высшей школы является очевидным, что к существенным изменениям в содержании обучения необходимо начинать подготовку уже сейчас. В настоящее время содержание обучения профессиональным и базовым дисциплинам зависит от специальностей, профилей и направлений подготовки, организованных в университете, от общепрофессиональных и универсальных компетенций в основных нормативных образовательных документах, таких как ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт, ОПОП (основная профессиональная образовательная программа) и в рабочих программах по дисциплинам соответственно. Дисциплина «Иностранный язык» в технических университетах не принадлежит к блоку профессиональных дисциплин, но, как правило, обучение дисциплине является профессионально ориентированным и организовано в соответствии с компетенциями, на основании которых преподаватель иностранного языка разрабатывает содержание обучения и обеспечивает учебный процесс.

В данном исследовании мы рассматриваем возможность использования акмеологического подхода к отбору содержания обучения дисциплине «Иностранный язык» для технических профилей подготовки направлений и специальностей. Актуальность использования данного подхода при разработке содержания обучения связана с тем, что построение образовательного процесса с опорой на теорию и методологию акмеологии является, с одной стороны, перспективным направлением с точки зрения создания контента и использования конкретного образовательного инструментария формирования, развития и совершенствования подготовки будущих инициативных, творческих, компетентных и профессионально мобильных специалистов высокого класса. С другой стороны, в педагогической теории и лингводидактической практике проблема содержания обучения студентов технического университета иностранному языку с учетом его акмеологического потенциала, возможностей формирования профессионального акме студентов и достижения акме-результатов является до конца не решенной и в связи с этим вызывает интерес преподавателей высшей школы.

Акмеология является наукой о достижении вершин в развитии человека и цивилизации, которая появилась на пересечении естественных, гуманитарных и общественных дисциплин. Её основным направлением является изучение закономерностей реализации творческого потенциала зрелых людей и закономерностей развития их профессионализма. Мы рассматриваем «акме» как методологическую категорию, как универсальный феномен, который представляет собой возможность высших достижений человека в различных видах его деятельности, в том числе профессиональной, и в разных формах их осуществления на разных этапах взрослой жизни человека [1]. Основными методологическими принципами акмеологии являются комплексность, системность, детерминизм, развитие и гуманизм. Предметом акмеологии является целостный человек в процессе самореализации его творческой, созидательной зрелости, того периода его жизни, который начинается с самостоятельного выбора профессии и учебного заведения и продолжается в профессиональной деятельности при планировании ритма и режима работы, организации личного времени и способов достижения необходимых результатов. В этот период процессы воспитания, образования, обучения постепенно сменяются процессами самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самоконтроля, самосовершенствования, направленными на развитие творческого потенциала.

Мы согласны с мнением Н.В. Кузьминой, которая в своих работах уделяет большое внимание проблемам развития фундаментального образования с позиции его акме-результата и разработке инструментов достижения вершин в личностно-профессиональном развитии. По ее словам, «сфера образования – гуманитарное направление, в котором все официально признанные науки, в том числе фундаментальные, выступают в форме учебных дисциплин –

средств развития природных потенциалов участников образовательного процесса». В.А. Садовничий определил понятие «фундаментальное образование» следующим образом: это такое образование, получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения. Именно таким образованием всегда славилась Россия и в царское время, и в советское, и в наши дни [2. С. 3]. Студенты университета являются именно той аудиторией, которая в процессе обучения вузовским дисциплинам должна иметь возможность получения такого «фундаментального образования», поэтому мы и рассматриваем потенциал акмеологического подхода для данной группы обучающихся.

В настоящее время обучение профессионально ориентированному иностранному языку рассматривается как образовательный процесс, основной целью которого является формирование активной и творческой личности будущего инженера, способного и готового успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности и в профессионально ориентированном взаимодействии. Данный процесс предполагает формирование у студентов компетенций, которые характеризуют их как грамотных, квалифицированных специалистов в определенной профессиональной сфере, которые способствуют их профессиональному развитию в различных областях науки, техники и производства. Можно с уверенностью констатировать, что дисциплина «Иностранный язык» в университете является средством профессионально-личностного развития выпускника современной высшей школы. А.А. Деркач рассматривает профессионально-личностное развитие как процесс «формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях» (цит. по: [3]).

Для более эффективной и результативной разработки содержания обучения иностранному языку с использованием акмеологического подхода был проведен обзорный анализ содержания ФГОС ВО, ОПОП и действующих РПД по дисциплине «Иностранный язык» технических направлений двух факультетов ТУСУРа: факультета систем управления и факультета безопасности. Следует отметить, что во ФГОС ВО акмеологическая составляющая очевидна в содержании целого ряда универсальных компетенций в целом и их индикаторах в частности. Это следующие компетенции:

– формирование системного и критического мышления, индикатором которого является способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

– формирование умений разработки и реализации проектов, показателем которых является способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения;

– формирование лидерских качеств и умений работать в команде, а именно способности осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;

– формирование стратегий и практик самоорганизации и саморазвития, которые реализуются в способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [1].

Проведенный анализ ОПОП и РПД по дисциплине «Иностранный язык» для указанных направлений показал отсутствие вышеуказанных универсальных компетенций в обоих образовательных документах, которые являются основополагающими в организации обучения любой дисциплине. Логично сделать вывод, что при обучении иностранному языку не

предполагается формирование тех компетенций, сформированность которых свидетельствует о профессионально-личностном акме будущих инженеров. Мы считаем, что при отборе содержания обучению профессионально ориентированному иностранному языку нужно учитывать не только выделенные в дисциплине «Иностранный язык» компетенции, которые заключаются в формировании способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на русском и одном из иностранных языков; и способности участвовать в межкультурном взаимодействии, воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально историческом, этическом и философском контекстах [4].

Для получения более полной информации относительно эффективности обучения профессионально ориентированному иностранному языку была разработана анкета для студентов тех же факультетов, проведено анкетирование и обработаны результаты. По мнению большинства студентов, изучение иностранного языка является важным и необходимым для достижения профессионального роста, самореализации и личностного саморазвития. На основании пожеланий студентов относительно дополнения содержания обучения очевидна необходимость включения и использования известных педагогических методов, акмеологически направленных технологий, приемов и образовательных инструментов для более эффективного развития личности и профессионализма, которые в соответствии с концепцией В.М. Бехтерева – Б.Г. Ананьева являются «новообразованиями», которые возникают в процессе обучения при наличии определенных факторов, подчиненных развитию творческой готовности его субъектов к продуктивному решению предстоящих задач. К числу таких факторов, по мнению Н.В. Кузьминой, могут быть отнесены следующие:

– научная и учебная информация является средством развития;

– формы и методы организации учебной деятельности являются средствами образовательной коммуникации;

– педагог – носитель образовательной цели, стимулирующий студента к самодвижению к вершинам;

– социальная среда способствует достижению акме;

– природный потенциал студента и его качество направлены на достижение вершины [1].

Рассмотрим сущность и содержание акмеологического подхода к организации обучения в целом и применительно к организации обучению в университете в частности. Акмеологический подход с точки зрения сущности является теоретико-методологическим и используется с целью обеспечения возможностей высших достижений в развитии студента в образовательных условиях. Реализация данного подхода предполагает создание таких педагогических условий, которые способствуют мотивации успеха, актуализации потребности в достижениях у участников образовательного процесса, их стремления к высоким результатам, творчеству. Акмеологический подход включает использование методов, приемов и технологий, нацеленных на развитие творческой созидательной деятельности студента и преподавателя как вариативного образовательного пространства, формированию, развитию и совершенствованию интеллектуального и творческого потенциала участников образовательного процесса. Обязательной компонентой акмеологического подхода является оценка качества образования с позиций критериев профессионально-творческого саморазвития субъектов (ПТСС) – преподавателей и студентов, исходя из системного понимания подготовки субъектов образовательного процесса к профессиональной деятельности [5].

Акмеологический подход в образовании реализуется в создании педагогических условий достижения высокого качества обучения и развития участников образовательного процесса: преподавателей и студентов. Реализация акмеологического подхода включает применение

сочетания стимулов, способствующих развитию положительной мотивации, которая обеспечивает успешность обучения, когнитивный и праксиологический компоненты, а их взаимосвязь – эффективность и более высокие результаты обучения.

Реализация акмеологического подхода в обучении профессионально ориентированному иностранному языку включает все вышеперечисленные аспекты. Мы считаем, что в содержание обучения профессионально ориентированному иностранному языку с учетом акмеологического подхода следует включать следующие обязательные компоненты:

– целевой компонент/блок (цели, задачи, конкретные результаты обучения дисциплине);

– знаниевый компонент/блок знаний (научная и учебная информация в учебно-методическом комплексе по дисциплине (УМК), которая способствует обеспечению студентов лингвистическими, социолингвистическими, профессионально-коммуникативными знаниями);

– блок компетенций/компонент умений и навыков (комплекс инструментов, которые способствуют развитию соответствующих умений, знаний, способностей, заявленных в ОПОП, совокупность которых обеспечивает формирование указанных во ФГОС универсальных компетенций);

– мотивационный компонент/мотивационный блок (совокупность мероприятий, которые способствуют развитию коммуникативных, прагматических, познавательных мотивов, формированию внутренней мотивации к изучению иностранного языка, интереса к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке);

– компонент творчества/творческий блок (формы, методы, приемы, технологии, которые способствуют достижению профессионально-личностного акме, стремлению к саморазвитию, самореализации и самоактуализации: мозговой штурм, разработка проекта, решение ситуационных задач, презентации с обсуждениями, работа в команде, case-study, деловая игра, дебаты, поисковый метод, исследовательский метод и др.) [1];

– компонент оценки/оценочный блок (используемые преподавателем критерии для оценки профессионально-творческого саморазвития участников образовательного процесса, саморефлексия студентов).

Немаловажным в данном исследовании является тезис о том, что эффективность обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку с использованием акмеологического подхода зависит как от научно-педагогической компетентности преподавателя, так и от его акмеологической позиции. Научно-педагогическая компетентность преподавателя обеспечивает профессионализм его деятельности, включает методологическую, предметно-развивающую, психологическую, валеологическую и акмеологическую виды грамотности. Развитие и совершенствование следующих профессиональных и личностных качеств обеспечивают преподавателю формирование акмеологической позиции:

– духовная зрелость представляет собой высокий уровень духовного развития, силу духа и нравственности, мудрость жизни, осознание необходимости жить и работать по совести и творить добро, нести любовь людям;

– личностная зрелость характеризуется самостоятельностью, ответственностью за принятие жизненных и профессиональных решений, их выбор и прогнозирование результатов;

– профессиональная зрелость включает готовность к инновационной профессионально-педагогической деятельности; компетентность и педагогическое мастерство [4].

Очевидно, что составляющими акмеологической позиции преподавателя является профессиональное, личностное и духовное развитие, а также гуманистическая установка на обеспечение возможности достижения личностно-профессионального акме каждого студента, на развитие своего творческого потенциала и студента в их гармоничном взаимодействии [3].

В заключение следует отметить, что использование акмеологического подхода к отбору содержания обучения профессионально ориентированному иностранному языку будет способствовать эффективной организации учебного процесса в соответствии с теми ориентирами, которые сегодня стремительно формируются в педагогическом сообществе высшей школы, в технологической и научной среде и поддерживаются руководством страны.

Литература

1. Менгардт Е.Р. Возможности развития акмеологического потенциала обучения иностранному языку в техническом университете // Философия и наука в культурах запада и востока : сб. ст. по материалам VI Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Томск : ТГУ, 2023. Т. 2. С. 36–41.
2. Садовничий В.А. Пока не поздно. Уже опаздываем // Образование, которое мы можем потерять. М.: МГУ, 2002. URL: https://kureda.narod.ru/obraz/sadow1.htm (дата обращения: 21.11.2023).
3. Бочарова Е.П. Акмеологический подход к образованию // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 4. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_14435485_25668923.pdf (дата обращения: 21.11.2023).
4. Менгардт Е.Р., Житкова Е.В. Акменаправленность обучения иностранному языку в техническом вузе // Язык и культура : сб. ст. XXXII Междунар. науч. конф. / под общ. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2022. 347 с. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50079300_73964822.pdf (дата обращения: 21.11.2023).
5. Шаршов И.А. Система критериев, показателей и уровней процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов в вузе // Гаудеамус. 2010. № 15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-kriteriev-pokazateley-i-urovney-protsessa-professionalno-tvorcheskogo-samorazvitiya-subektov-v-vuze-1 (дата обращения: 22.11.2023).

Научный руководитель: Е.В. Житкова, канд. пед. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Ю.А. Пилипец, О.В. Нагель

Национальный исследовательский Томский государственный университет

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦИФРОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ
A MODEL FOR EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL DIDACTIC MATERIALS IN TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

Аннотация. Рассмотрены методологические основания модели для оценки степени эффективности цифровых дидактических материалов (ЦДМ) для обучения иноязычной лексике на платформе EnglishProUni по четырем уровням владения лексическими единицами (по Laufer, Goldstein (2004)). Сделан вывод об эффективности набора потенциально-продуктивных заданий ЦДМ при формировании лексической компетенции обучающихся в самостоятельном режиме на платформе для дальнейшей активизации лексического минимума в формате коммуникативных сценариев на занятиях.
Abstract. The article is devoted to the consideration of the methodological foundations of the model for assessing the degree of effectiveness of digital didactic materials (DDM) for teaching foreign language vocabulary on the EnglishProUni platform at four degrees of knowledge in lexical units (according to

Laufer & Goldstein (2004)). The authors conclude about the effectiveness of a set of potentially productive DDM tasks in the formation of students' lexical competence in an independent mode on the platform for further activation of the lexical minimum in the format of communicative scenarios in the classroom.

Введение

Технологическая реконцептуализация мира и переход к «новой нормальности» в постпандемийный период значительно изменили практически все сферы человеческой жизни. С одной стороны, они способствовали более ускоренному распространению цифровых форматов представления информации и услуг, а с другой – подсветили выявившиеся в процессе вызовы, связанные с их внедрением. Так, в сфере образования, в том числе иноязычного, стал подниматься вопрос об эффективности использования цифровых ресурсов.

Переход на дистанционный и смешанный формат обучения сделал необходимым преимущественное использование цифровых дидактических материалов. Направленные на «интенсификацию процесса обучения» иностранному языку, они способны сделать обучение более интерактивным, информативным и эффективным [1. С. 2]. Однако их использование без контроля реализации их дидактического потенциала не может гарантировать эффективность усвоения учебного материала, в связи с чем в методике обучения стал ставиться вопрос об эффективной организации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Особенно актуальным становится проблема эффективного освоения лексического компонента иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), ведь именно от него как основы зависит в целом успешность развития коммуникативной компетенции [2–4].

Методология исследования

Вопрос эффективной организации обучения иноязычной лексике в той или иной мере затрагивался многими российскими и зарубежными учеными. Отмечая ключевую роль лексического компонента ИКК в овладении иностранным языком и в иноязычном общении, ученые подчеркивают необходимость организации контроля усвоения лексики. По мнению С.К. Гураль и А.С. Лазаревой [5], система оценки качественно-количественных показателей эффективности обучения лексике не только позволит отследить уровень сформированности ИКК, но и обеспечит возможность мониторинга качества компонентов цифровой образовательной среды, а также управления качеством обучения на разных его этапах.

Большое количество исследований, направленных на оценку эффективности обучения лексике, посвящены определению в целом размеров лексического запаса в парадигмах пассивного либо активного владения. При этом, как правило, в них измеряется какой-то один из уровней знания: ***понимание значения*** (Nation, 1983; Meara & Buxton, 1987), ***воспроизведение значения*** (Laufer, Nation, 1999), ***использование лексики*** (Arnaud, 1992; Laufer, Nation, 1995), или ***лексические ассоциации*** (Read, 1993) [6].

Как отмечают исследователи [6, 7], определение уровня владения лексическими единицами (ЛЕ) только на рецептивном уровне вне контекста недостаточно. Поскольку лексическая компетенция является частью ИКК, следует проверять также продуктивный уровень владения. Кроме того, ввиду невозможности обеспечить полную репрезентативность, тесты на определение размера лексического запаса не могут дать полностью достоверную картину об уровне знаний, особенно для оценки развития коммуникативной компетенции [6–8]. Альтернативным способом оценки качества владения лексикой становятся depth тесты, ориентированные на проверку глубины владения ЛЕ [6. С. 2]. Некоторые исследования делают попытку проверить

сразу несколько уровней владения лексикой. Например, при проверке уровня лексических знаний на основе теории тестирования Item Response Theory (IRT) размер лексического запаса измеряется на основе ограниченного количества ЛЕ (150 ЛЕ), даются вероятностные критерии угадывания верного ответа, но также тестируются и продуктивные лексические навыки (задания на написание слов при наличии букв-подсказок). Вместе с тем отмеченные тесты не могут характеризоваться 100% валидностью и надежностью, поскольку не охватывают весь лексический запас либо требуют калибровки [6–8].

Существенной характеристикой указанных тестов является ориентация либо на пассивный, либо на активный словарь. Однако, как отмечают Read (2000), B. Laufer, Z. Goldstein (2004), такое противопоставление слишком упрощает взгляд на лексическую составляющую ИКК. Melka Techroew предлагает рассматривать активный и пассивный словарь как «полюсы одного континуума, отражающие степень владения лексикой» [6]. Интересна позиция B. Laufer, Z. Goldstein [6], которые предлагают подразделять знание лексики по четырем уровням владения в зависимости от степени развития навыков: узнавание/воспроизведение ЛЕ – активное/пассивное. Классификация была положена в основу компьютерного тестирования общего размера и глубины лексического запаса (Computer Adaptive Test of Size and Strength – CATSS), экспериментальное использование которого доказало иерархичность лексических знаний. При этом положения данной классификации было бы интересным применить для оценки эффективности цифровых дидактических материалов для изучения лексики на лингвистической платформе EnglishProUni. Что и обусловило актуальность данной работы.

Исследование

Целью исследования является разработка модели для оценки степени эффективности цифровых дидактических материалов для обучения иноязычной лексике на платформе EnglishProUni. Поскольку выявление уровня владения лексикой представляет собой комплексное мероприятие, для достижения поставленной цели были определены следующие *задачи*:

– разработать критерии определения эффективности обучения лексике на основе цифровых дидактических материалов по уровням владения ЛЕ;

– определить коэффициенты развития уровней владения ЛЕ по результатам обучения студентов иноязычной лексике на основе цифровых дидактических материалов;

– определить коэффициент потенциально продуктивного владения ЛЕ;

– сделать вывод о характере эффективности цифровых дидактических материалов при обучении студентов иноязычной лексике.

Принимая во внимание данные многочисленных исследований составляющих лексического запаса, свидетельствующие о неравномерности распределения уровней активного и пассивного владения лексикой с преобладанием пассивного словаря [9], мы допускаем некоторое его превалирование над активным в нашем исследовании, но и не исключаем возможности более равномерного соотношения при экологичном использовании таковых материалов и органичном их вплетении в процесс обучения в классе.

Основой для проведения экспериментального обучения стала лингвистическая платформа EnglishProUni.

Изначально составленные по принципам экологичности [11] цифровые дидактические материалы (ЦДМ) на данной платформе имплицитно предполагают направленность на эффективное освоение учебного материала [10, 12, 13], поскольку:

– характеризуются мультимодальностью материала (воздействуют на все каналы восприятия);

– обеспечивают рециркуляцию каждой лексической единицы на платформе не менее 7–8 раз, методически рекомендованных для эффективного запоминания лексики [14];

– позволяют студентам выбрать необходимый темп работы с материалами, развивая учебную автономию;

– направлены на комплексное усвоение лексики (форма, значение, особенности употребления) за счет представления ЛЕ в графической, аудиальной форме в видеопримерах их функционирования;

– нацелены на создание экологичных условий усвоения лексики, подобных реальной языковой среде, на основе аутентичных текстов и видео, а также моделирования ситуаций реального применения изученной лексики в творческих заданиях (говорение и письмо).

Учитывая двунаправленный характер ЦДМ не только на обучение ЛЕ, но и на проверку лексических знаний, была проведена оценка дидактического потенциала цифровых материалов на платформе как тестирующего инструмента.

Важным методологическим основанием модели оценки эффективности цифровых дидактических материалов для обучения студентов иноязычной лексике стал тезис о необходимости применения комбинированного подхода для оценки как количественных, так и качественных показателей лексических знаний [8]. Принимая в качестве принципиального положения нашей модели позицию B. Laufer и Z. Goldstein [6] о сложности и иерархичности уровней знания лексикой, мы продифференцировали в соответствии с их методикой имеющиеся на платформе упражнения (в терминах классификации упражнений Е.И. Пассова) по четырем уровням владения лексическими единицами:

1. **Active recall** (активное воспроизведение формы) – речевые упражнения второго вида (Speaking on the issue; Writing an essay); речевые упражнения первого вида (Gap filling; Typing).

2. **Passive recall** (пассивное воспроизведение формы) – условно-речевые имитативные упражнения (Matching of the collocation elements); условно-речевые подстановочные упражнения второго вида (Ordering of the sentence elements).

3. **Active recognition** (активное узнавание значения) – условно-речевые имитативные упражнения первого вида с множественным выбором (Multiple choice of the fitting word form; Drag and drop (filling the gaps with word forms)).

4. **Passive recognition** (пассивное узнавание значения) – условно-речевые подстановочные упражнения первого вида с множественным выбором (Multiple choice True/ False exercise; Multiple choice (word – meaning) exercise, Multiple choice of the fitting form).

Вслед за Henriksen (1999), мы рассматривали количественные показатели не как эквивалент лексического знания [6], а как средство контроля сформированности определенных навыков. Нами были определены критерии для оценки эффективности усвоения ЛЕ по уровням владения: 0–4 ЛЕ – низкий уровень; 5–8 ЛЕ – удовлетворительный; 9–12 ЛЕ – средний; 13 и более – высокий уровень. Далее были вычислены процентные показатели по четырем уровням владения лексическими единицами для каждого из указанных выше юнитов.

Результаты и выводы

В результате применения модели для оценки степени эффективности цифровых дидактических материалов для обучения иноязычной лексике были получены следующие данные. Цифровые дидактические материалы в рассмотренных юнитах на платформе EnglishProUni работают на развитие всех уровней владения ЛЕ, однако распределение между уровнями неравномерно в сторону преобладания пассивного распознавания и воспроизведения, а также активного распознавания ЛЕ (рис. 1). Данный факт можно объяснить тем, что представленные для анализа юниты отличаются неоднородностью с большим или меньшим количеством упражнений, работающих на развитие того или иного уровня владения лексикой. В результате развитие уровней владения ЛЕ на основе указанных цифровых дидактических материалов было неравномерным.

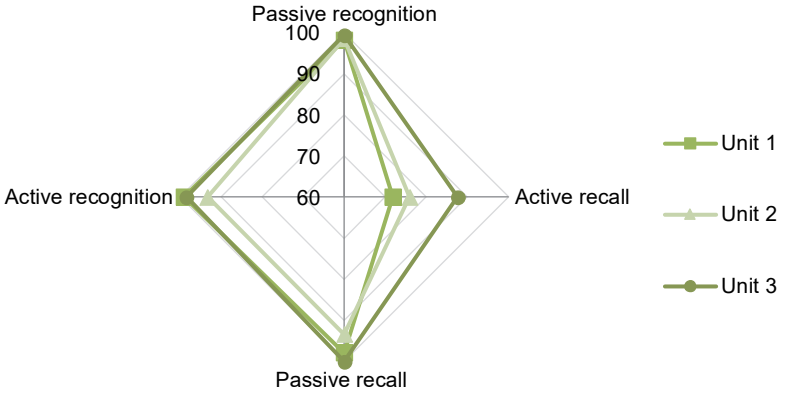

Рис. 1. Распределение уровней владения ЛЕ по юнитам

Нами была выведена формула расчета ***коэффициента потенциально продуктивного усвоения (ППУ) ЛЕ:***

$$\mathrm{Q}(PProd) = \frac{K_{prd}}{K_{rcp}},$$

где K_{prd} – процент усвоенных слов на уровне активного воспроизведения ЛЕ (Active Recall) в среднем по юниту, %; K_{rcp} – процент усвоенных слов на уровне пассивного владения ЛЕ (Passive Recall, Active & Passive Recognition) в среднем по юниту, %.

На рис. 2 можно увидеть стабильное повышение данного коэффициента от юнита к юниту. Это также отражено и на рис. 1, где отмечается постепенное увеличение показателя активного воспроизведения ЛЕ.

При этом поскольку в целом наблюдалось последовательное повышение эффективности усвоения ЛЕ на уровне активного воспроизведения ЛЕ, можно говорить об обучающем эффекте тренировочных упражнений с контролируемым употреблением ЛЕ [6].

Как показала практика, модель оценки эффективности цифровых дидактических материалов для обучения студентов иноязычной лексике обладает потенциалом для совершенствования системы обучения лексике и поиска наиболее оптимальной организации цифровых дидактических материалов и их органичного вплетения в процесс обучения в аудитории для формирования эффективной и экологичной иноязычной среды [15–17].

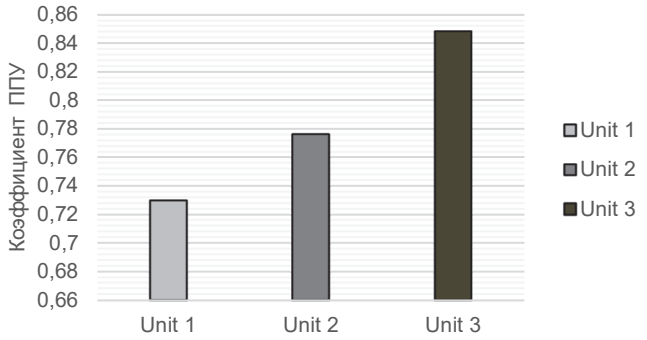

Рис. 2. Распределение коэффициента потенциально продуктивного усвоения ЛЕ по юнитам

Дальнейший анализ юнитов на основе модели оценки их эффективности для развития владения ЛЕ может быть использован для планирования активностей в аудиторном контексте. Учитывая значимость упражнений разного типа для развития того или иного уровня владения ЛЕ, можно переформатировать занятия в аудитории для проработки навыков, развитых меньше. Например, для развития активного владения ЛЕ следует больше прибегать к коммуникативных заданиям с высоким коэффициентом вовлеченности. Одним из таких способов могут стать ***коммуникативные сценарии***, сущностные характеристики которых и их роль в достраивании лексических знаний обучающихся, полученных на основе цифровых дидактических материалов, будут рассмотрены в последующих исследованиях.

Литература

1. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6.

2. Стародубцева О.Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Бюллетень сибирской медицины. 2013. № 3. С. 127–130.

3. Ханжина В.Е. Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докл. XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Саратов, 25–26 февраля 2020 г. Саратов : Саратовский источник, 2020. С. 307–312.

4. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language // Cambridge Applied Linguistics. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 477 p.

5. Гураль С.К., Лазарева А.С. Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007.

6. Laufer B., Goldstein Z. Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness // Language Learning. 2004. № 54. P. 399–436.

7. Hirai A. A Review of Four Studies on Measuring Vocabulary Knowledge // Vocabulary Learning and Instruction. 2014. № 3 (2). P. 85–92. DOI: 10.7820/vli.v03.2.hirai

8. Déogratias N., Hattingh K. The dimensional approach to vocabulary testing: What can we learn from past and present practices? // Stellenbosch Papers in Linguistics. 2015. № 43. P. 45–61. DOI: 10.5774/43-0-169

9. Shin D., Chon Y.V., Kim H. Receptive and productive vocabulary sizes of high school learners: What next for the basic word list? // English Teaching. 2011. № 66 (3). P. 127–152.

10. Корочистова Ю.А., Нагель О.В. Экологичность и аутентичность дидактических материалов в цифровом пространстве языкового образования // Язык и культура : сб. ст. XXXII Междунар. науч. конф., Томск, 25–27 октября 2022 г. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2022. С. 174–179.

11. Spires H.A., Oliver K., Corn J. The New Learning Ecology of One-to-One Computing Environments: Preparing Teachers for Shifting Dynamics and Relationships // Journal of Digital Learning in Teacher Education. North Carolina State University. 2012. Vol. 28, № 2. P. 63–72.

12. Crick D., McCombs B., Haddon A., Broadfoot P., Tew M. The ecology of learning: factors contributing to learner-centred classroom cultures // Research Papers in Education. 2007. № 22 (3). P. 267–307.

13. Hill S., Wilson S., Watson K. Learning Ecology. A New Approach to Learning and Transforming Ecological Consciousness // Learning Toward an Ecological Consciousness: Selected Transformative Practices. Social ecology and education. Palgrave Macmillan, 2004. P. 47–64.

14. Методика обучения иностранному языку : учеб. и практикум для вузов / под ред. О.И. Трубициной. М. : Юрайт, 2022. 384 с.

15. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2000. 189 p.

16. Ma Q., Kelly P. Computer assisted vocabulary learning: Design and evaluation // Computer Assisted Language Learning. 2006. Vol. 19, № 1. P. 15–45.

17. Laufer B. From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning // Language Teaching Research. 2017. Vol. 21, № 1. C. 5–11.

Научный руководитель: О.В. Нагель, д-р филол. наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E.A. Rybalkina

National Research Tomsk State University

PRINCIPLES OF TEACHING ACADEMIC WRITING AS A BASIS FOR COURSE

Abstract. This article is devoted to the principles of teaching academic writing. The article considers the text organization features. Attention is also paid to the peculiarities of teaching academic writing to university students.

Academic writing is a traditional type of competence and is widespread in the global educational and scientific communities. Today, Academic writing, which is a complex and multifaceted set of skills, is recognized throughout the world as a priority in relation to all other skills that are necessary for successful functioning in an academic environment. This set of skills includes not only linguistic, that is, linguistic, syntactic and stylistic, but above all such metalinguistic competencies as logic, analysis, argumentation, critical, theoretical thinking, objectivity and respect for other people's ideas and texts, which students and young professionals often lack [1].

The principles of constructing an academic text lie outside the national language, which makes it easy to extrapolate the competencies of academically literate text construction to any language, and include three key aspects: focus, organization and mechanics.

Focus is the direct following of the argument from the thesis to the main conclusion, in which inclusion of extraneous information or deviation from the line of reasoning in the text is not allowed. It incorporates the formulation of a research question, which is then formulated as a working thesis and leads the author to a conclusion and the main inference.

Text organization includes both the organization of the whole text, and its elements on the basis of the accepted structure, which the reader is familiar with. The main element of the organization is a paragraph, with construction of which teaching academic writing most often begins. The paragraph

structure follows the same logic as the whole text: at the beginning there is a head sentence containing the topic of the paragraph and a control thought that narrows the topic down to the size of a paragraph. The organization implies the construction of the introduction and conclusion, the framework elements of the text. The introduction is built on the basis of a logical order from "intrigue" that attracts the reader to the problem, through its formulation and an indication of the lack of knowledge in this topic, which prompted the author to write the text, to formulation of the thesis and review of the aspects on which the text will develop. It narrows the study down to text size and gives the reader an idea of the order of presentation and the conclusion that should be expected [2].

Mechanics refers to the syntax and grammar of the text. The structure of a sentence in a text is closely related to the logic of reasoning. It has the value of the location of the secondary and main information, already known and new; even the use of capital letters at the beginning of a sentence.

Written by experienced teachers of writing, language and linguistics, "Teaching Academic Writing" presents another perspective on principles of teaching academic writing. Coffin opines that a range of approaches to teaching writing has developed in different geographical contexts and for different historical and socio-political reasons. In Australia, pedagogical models designed to foster students' awareness of academic conventions and practices have emerged from the study of disciplinary genres and the field of systemic functional linguistics. In the United States, for decades courses in 'freshman composition' have taught the presumed generic skills of academic writing to first-year students as well as non- native speakers of English [3]. There are various techniques for teaching writing processes, including prewriting activities, student journals, the stages of drafting an essay, and peer review.

Signposting text structure.

Student writers often need to learn how to use aspects of meta discourse, that is, language that refers to things happening in the text itself to 'signpost' their movements through the structure of their writing. At the later stages of writing students can add signposts such as transitional words or phrases that help guide the reader from one section to another; sentences that recap the main idea of the preceding section, or words that signal agreement, extension, qualification, or objections to previously stated ideas. Teachers may find it useful to discuss or provide students with the list in Table 4 on the different kinds of meaning relations signaled by different conjunctions. Teachers could ask students to identify several conjunctions they have used in a recent piece of writing and to check whether they think they have chosen the most appropriate one (table).

Signposting conjunctions

Conjunctions to express different kinds of meaning relations
Temporal: when, while, after, before, then
Causative: because, if, although, so that, therefore
Adversative: however, alternatively, although, nevertheless, while
Additive: and, or, similarly, incidentally

(Coffin C. "Teaching Academic Writing")

Rhetorical purpose

There are implicit Rhetorical purposes which may not be clear to students and to illustrate what we mean we look here at the use of the term 'argument'. In some instances, lecturers use 'argument' almost synonymously with the organizational structure of the text type – which section should come first, second. The notion of argument is also used when lecturers demand that students provide greater referencing to source material both to 'prove' a particular point and to demonstrate understanding.

Register

Register includes a range of linguistic aspects that are related to the contexts in which authors write. Among others, these include formality, sentence structure, specialist terminology, and the personal voice. By formality we mean the use of technical, elevated or abstract vocabulary, complex sentence structures and the avoidance of the personal voice (I, you). If we think of formality as a cline from the most formal (e.g., the language of legal documents) to the most informal (e.g., electronic mail between friends), most academic writing falls nearer to the legal documents than the friendly email.

Register is perhaps most easily explained to students by discussing some of the differences between informal speech and formal writing, for example, a conversation between friends compared with a job application letter. In spoken language the grammar or the ways in which ideas are linked together is complex or intricate. In writing, in contrast, many ideas get packed into fewer words, primarily through a greater variety of lexical items, or vocabulary. It may be useful to explicitly compare spoken with written language as part of teaching or in making comments as feedback on students' writing.

Typical features of the academic register:

– High lexical density: large number of vocabulary items other than verbs per clause (e.g., 'A significant commitment of time must be made in the production of a lengthy work').

– Impersonal constructions: Subjects or agents of clauses often back- grounded (e.g., 'It is often difficult to incorporate an additional work- load into an already heavy agenda', rather than 'You may find it difficult to…').

– Hedging and emphasizing: Verbs and phrases used to modify statements made (e.g., may, might, must, need to, it seems that, possibly, probably).

Linguistic accuracy

Errors in spelling and grammar certainly generate strong feelings, with lecturers often becoming frustrated at what they feel are 'basic' errors. If spelling and grammar are areas in students' writing that you want to respond to, it is important to do so in ways which will help students to improve. Students could be introduced to the main category headings in the table and encouraged to record their patterns of errors with some help. Spelling and grammar errors combine in the case of the apostrophe in English. Much confusion is caused because the usage of 's in everyday contexts is changing. Students may not be familiar with the rules governing the use of specific elements, for example where the 's/s/s' should be used.

Prewriting techniques

Prewriting strategies such as brainstorming and freewriting can help writers find ideas, collect information, activate tacit knowledge, and organize their thoughts. In describing these strategies here we do not mean to downplay the important work of discovery that often occurs while drafting. However, although experienced writers may identify, invent, and refine their ideas while they are writing, students often find it helpful to think about ideas before trying to create a formal text. Some of these strategies can be used well by the writer alone; others work better in pairs or in small groups.

In brainstorming students spark ideas off each other after a discussion or reading. Ideally, students throw ideas into a non-judgmental forum, with the goal of generating multiple ideas on a topic without immediately evaluating their suitability for development. The lecturer or a student lists the ideas generated by the group on the blackboard to create a record. An individual writer can also brainstorm about a topic, although input from others will be missing.

The process of forming the main descriptors of academic writing as a competence of students is based, as already noted, on the principle of stages. Stage I: academic writing includes students in a

specific subject area. At this stage, students acquire one of the important skills of writing – the ability to work with primary sources, independently find and analyze information. At stage II, students develop knowledge in the field of scientific research methodology, the ability to model cognitive and professional tasks, and analyze the results obtained. Students acquire the ability to describe the experiment and the work done. At stage III, students demonstrate relatively complete results of their research activities, speak at scientific and practical conferences, where they demonstrate communication skills – the ability to promote and defend the relevance of a scientific problem, ways to solve it, reasoned conclusions, and their own research positions [4. P. 55–57]. With such an approach to organizing a course of Academic writing, the learning activity of students acquires a continuous and motivated character. The activity of students in the development of academic writing, systematically, continuously and progressively contributes to the activation of students' positions in the educational process, the development of creative activity and an increase in the effectiveness of education in general.

Overall, it is important to develop Academic writing skill because it contributes to the implementation of knowledge of a foreign language through the linguistic and cultural content of educational material, creates the corresponding integrative qualities, such as: consistency, integrity and complexity, and, finally, accomplish educational, developmental and educational functions of the student's personal development.

References

1. Lillis T., Curry M. Academic Writing in a Global Context. Routledge, 2010. 57 p.
2. Zemach D., Rumisek L. Academic writing from paragraph to essay. Macmillan Education, 2018. 138 p.
3. Coffin C. Teaching Academic Writing: a toolkit for higher education. Routledge, 2003. 188 p.
4. Bruce I. Theory and Concepts of English for Academic Purposes. Palgrave Macmillan, 2011. 227 p.

М.В. Сельский, О.А. Обдалова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ
THE IMPACT OF DIGITAL RESOURCES ON THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Рассмотрен потенциал использования цифровых ресурсов при обучении иноязычной речи школьников. Проведён анализ различных ресурсов, используемых в обучении иностранному языку.

Abstract. This article is devoted to the potential of using a digital resource in teaching foreign language speech to schoolchildren. An analysis of various resources used in teaching a foreign language was carried out.

Ежегодно методологическая парадигма обучения иностранным языкам изменяется. Меняются информационные технологии, и требуется методически обоснованная их интеграция в учебный процесс.

Овладение иностранным языком занимает важное место в современной школьной программе, являясь одним из основных элементов. Внедрение иностранного языка в учебный

процесс способствует развитию у учащихся не только языковых навыков и умений (словарный запас, грамматика, произношение, разговорная и письменная речь, аудирование), но и коммуникативных навыков и личностных качеств (выразительность мыслей, эмоций и чувств, самостоятельность, усидчивость, коммуникабельность, понимание окружающего мира и т.д.). В современном обществе все более важно владеть иностранным языком, особенно в сферах бизнеса, науки и технологий, о чём говорят труды многих учёных [1, 2]. Поэтому образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью развития иноязычной речи с учётом современных требований и стандартов.

Одним из основных документов является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – совокупность обязательных требований для реализации основных образовательных программ. Ведущим направлением ФГОС на протяжении трёх поколений является непрерывное развитие и усовершенствование требований к образовательному процессу в условиях обновления и модернизации. ФГОС 3+++ уделяет большое внимание процессу изучения иностранного языка. Он ориентирует образовательную деятельность на трансформацию форм дидактической/образовательной деятельности. Требование развития иноязычной речи у обучающихся в упомянутом стандарте обосновано не только глобализацией, но и потребностью в компетенциях для успешного взаимодействия в мировом обществе, расширении культурного кругозора и повышении конкурентоспособности выпускников на мировом рынке. В технологическом плане ФГОС третьего поколения рекомендует активное использование цифровых ресурсов в процессе изучения иностранного языка. Такая необходимость объективно продиктована тем, что, по данным Росстата, более 90% детей от 3 до 14 лет имеют дома персональные компьютеры и 80% детей ежедневно пользуются Интернетом, как сказано в материалах исследований Высшей школы экономики (https://ioe.hse.ru/digitalineducation). Результаты исследований убедительно свидетельствуют о том, что школьники, не имеющие доступа к технологиям в школе, испытывают снижение интереса и мотивации к учёбе.

В рамках нашего исследования мы ставим цель изучить влияние цифровых ресурсов на процесс обучения иностранному языку и выявить дидактический потенциал некоторых инструментов в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции.

Согласно определению из межгосударственного стандарта (ГОСТ) Р 53622-2009 «Информационные технологии. Информационно-вычислительные системы. Стадии и этапы жизненного цикла, виды и комплектность документов», цифровыми информационными ресурсами являются «переведённая в цифровой код информация в форме данных, баз данных и программно-информационных продуктов, которая обрабатывается с использованием средств вычислительной техники».

Мы акцентируем внимание на цифровых информационных ресурсах, формирующих особую цифровую образовательную среду, способствующую овладению иностранным языком. В данном контексте приведём определение, данное С.Г. Григорьевым: «Под цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) понимается любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях» [3. С. 135]. Для более широкого понимания ЦОР также рассмотрим определение Р.Н. Абалуева: «ЦОР… есть некий содержательно обособленный объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, “компьютерной” форме» [4. С. 14].

Цель использования цифровых образовательных ресурсов заключается не только в усилении умственных способностей учащихся в условиях информационного общества, как требует социальный заказ общества, но и в улучшении качества обучения на всех уровнях образовательной системы.

Рассмотрим, каково влияние цифровых ресурсов на образовательный процесс при обучении школьников.

В первую очередь остановимся на полезных свойствах цифровых образовательных ресурсов при формировании современной образовательной среды.

Отметим, что цифровые образовательные ресурсы обладают рядом особенностей:

1. Структурированность стандартов цифрового обмена данными алгоритмов.

2. Широкое использование компьютерного сохранения и предоставление информации в необходимом виде.

3. Быстрая передача информации посредством цифровых технологий на практически безграничные расстояния.

Однако анализ опыта цифровизации школьного образования показал, что имеется и немало рисков [5].

Исследование педагогов-практиков [5] показало, что негативные последствия внедрения цифровых ресурсов на ступени общего образования во многом зависят от возрастных особенностей школьников. Дети младшего школьного возраста подвержены психолого-педагогическим воздействиям некорректного использования цифровой образовательной среды [6]: диспропорции в познавательной и мотивационной сфере, когнитивные расстройства (нарушения памяти, внимания, восприятия); сокращение «живого» общения с педагогом и одноклассниками; физические и соматические нарушения (ухудшение мелкой моторики, снижение остроты зрения, нарушение осанки) и др. В основной и старшей школе, помимо вышеперечисленных, отмечаются негативные явления более «высокого» порядка. Например, снижение уровня креативности, эмоционального и социального интеллекта; появление иллюзии всезнания из-за легкой доступности источников разнообразной информации; замещение в сознании ребенка части физической реальности виртуальной, риск интеллектуальной деменции или полной невозможности обходиться без гаджетов, компьютерной техники и обращения к сети Интернет [7].

Другой проблемой современных обучающихся является клиповое мышление. Оно выражается в том, что обучающиеся не способны обработать большие объемы информации за один раз, но отлично справляются с многозадачностью и быстро реагируют на стрессовые ситуации в ограниченные сроки. Такая особенность мышления заставляет педагогов искать новые формы представления информации и новые форматы её подачи, в частности, дробление на небольшие порции, чтобы восприятие и усвоение учебного материала было для обучающихся посильным.

Практика в области образования подтверждает, что клиповое сознание не просто мыслит, а визуализирует мир. Именно поэтому представление учебного материала в цифровом виде, например небольших видеороликов, становится одним из современных образовательных трендов. Нелинейное, модульное и многомерное представление информации с помощью цифровых технологий позволяет перейти от репродуктивного и вербального способа представления материала к наглядно-логическому, что способствует совместной работе двух полушарий мозга учащегося и комплексному воздействию на основные каналы восприятия.

Цифровые ресурсы тесно связаны с технологической их составляющей. Важную роль в управлении, обеспечении доступа и использовании информационных ресурсов играют технологии. Технологии открывают новые возможности для раскрытия эффективности процессов обучения и воспитания. На сегодняшний день цифровые технологии имеют широкое распространение в методике обучения иностранному языку как в общеобразовательных, так и высших учебных заведениях [8]. В своих работах Л.М. Шайхутдинова и С.Д. Щелокова под

цифровыми инструментами в образовании понимают «подгруппу цифровых технологий, созданных для развития качества, скорости и привлекательности передачи информации в учебном процессе. К ним можно отнести электронные учебные системы, социальные сети, видеосервисы, сервисы для работы с графикой и создания игровых учебных материалов и др.» [9].

Проведённый нами анализ источников выявил достаточно большое количество положительных результатов внедрения ЦОТ в учебный процесс при обучении иностранному языку.

К «плюсам» цифрового обучения отечественные исследователи [10, 11] относят следующее эффективное воздействие: «…новые возможности управления образованием посредством современных систем управления обучением (LMS); гибкую организацию учебного процесса на основе индивидуальных образовательных траекторий; открытость и прозрачность образовательной деятельности в цифровой среде; инновационный дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий и т.д.» [5].

Проведённый анализ источников позволяет констатировать, что для достижения нового уровня качества обучения иностранному языку учащимся необходимо создать условия для эффективного обучения. При обучении иностранному языку имеется возможность сформировать искусственную иноязычную среду благодаря интеграции ЦОТ. Такая среда характеризуется как образовательно-развивающая, поскольку строится на широком применении информационных технологий и цифровых инструментов, в условиях которой учащиеся получают возможность обучаться с учётом потребностей каждого отдельного человека. Она позволяет создавать условия, способствующие формированию мотивационной и познавательной активности обучающихся, навыков преодоления языкового барьера в практике устной иноязычной речи, а также созданию практико-ориентированной модели языковой среды. Аутентичность материалов является ключевым аспектом в процессе обучения. Обучение с использованием аутентичных материалов также помогает развивать навыки прослушивания, чтения, говорения и письма, а также повышает мотивацию учащихся, создавая реалистическую и практическую учебную среду. В свою очередь предоставление материалов в цифровом формате позволяет сохранить их первоначальную аутентичность. Учащиеся могут обращаться к этим материалам на разных этапах учебного процесса, получая доступ к реальным образцам языка, речи и культуры, что способствует их лучшему пониманию и усвоению [12].

Большое количество разнообразных и удобных в использовании цифровых инструментов в образовательном процессе значительно способствует развитию таких аспектов иноязычной коммуникации, как интерактивное взаимодействие с обучающимися, коммуникативность, визуализация учебного материала, развитие языкового творчества и аутентичного восприятия общения. Эти инструменты помогают нам воссоздать или симулировать реальную коммуникацию для обучения свободному ориентированию в иноязычной среде в качестве субъекта иноязычной речи.

Как можно заметить, цифровые ресурсы играют важную роль в развитии иноязычной компетенции школьников и предоставляют собой доступ к настоящему материалу на изучаемом языке в разных вариациях (фильмы, аудиозаписи, видеоролики, статьи, блоги и т.д.). Посредством такого аутентичного материала школьники могут познакомиться с реальными образцами речи, фразеологическими выражениями, особенностями звучания языка. В том числе доступ к цифровым ресурсам дает возможность школьникам практиковать свою иноязычную речь. Аудирование и воспроизведение модели речи как носителя языка, так и своей способствуют совершенствованию в произношении и грамматике. В свою очередь, многообразие различных интерактивных упражнений и заданий для тренировки языковых навыков в виде викторин, игр, упражнений на заполнение пропусков делают обучение более интересным и

захватывающим, при этом развивая иноязычную речь и понимание текстов на языке изучения. Это же разнообразие интерактивных материалов увлекает обучающихся и делает процесс изучения языка более привлекательным и интересным.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что цифровые ресурсы также являются инструментами повышения мотивации школьников и стимуляцией активного самостоятельного обучения. Цифровые технологии являются источником нераскрытых резервов организации учебного процесса в виде скоростного обучения.

Организованная технологиями цифровая среда в иноязычном образовании состоит из различных ресурсов, которые поддерживают образовательный процесс. Её целью является индивидуализация образовательной деятельности, осуществляемой в цифровой образовательной среде. Основными элементами этой среды являются данные, представленные в цифровом формате, их обработка, обмен и анализ результатов. Эти процессы позволяют достичь новых качественных результатов образования, соответствующих конкретным потребностям каждого ученика в конкретной жизненной ситуации. За счёт этих особенностей цифровизация образования существенно расширяет горизонты познания обучающихся [13].

В образовании цифровизация подразумевает применение разнообразных цифровых технологий для обучения учащихся всех возрастов. Становится возможным решать более широкий спектр задач благодаря прогрессу цифровых технологий, которые открывают новые горизонты и дают возможность разрешать задачи, ранее непосильные. К примеру, использование Интернета для общения с людьми из разных локаций и стран, чтобы обмениваться опытом в решении конкретной проблемы. Использование цифровых ресурсов при изучении иностранного языка оптимизирует процесс освоения разговорных навыков на иностранном языке и развивает соответствующие компетенции у учащихся [14]. Применение таких ресурсов с помощью цифровых технологий при обучении иностранному языку требует определенных навыков как у учащегося, так и у преподавателя. В настоящее время существуют высокие требования к развитию компетенций использования цифровых технологий, умению работать с инструментами медиасреды, интернет-сайтами, веб-конференциями, вики-библиотеками, блогами, а также создавать и распространять видео, аудиоподкасты и презентации. Цифровые технологии позволяют таким образом приобрести опыт построения общения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью на уроках иностранного языка и межкультурного взаимодействия.

Использование цифровых технологий способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции и созданию социокультурного контекста, отражающего различия в менталитете, обычаях и стиле жизни других культур. Преподаватель, использовавший цифровые технологии на занятии, может смоделировать ситуации межкультурного взаимодействия, где речевое поведение отличается для представителей разных культур. Это помогает ученикам развить межкультурную чуткость, необходимую для взаимопонимания и установления плодотворных отношений между коммуникантами. О.А. Обдалова в своей работе, посвящённой иноязычному образованию в XXI в. в контексте социокультурных и педагогических инноваций, отмечает, что в сфере обучения иностранным языкам в российской системе высшего профессионального образования акцент сделан на компетентностном подходе, который включает формирование иноязычной межкультурной компетенции у студентов. Это считается показателем успешного развития способностей студента к эффективному участию в межкультурном, профессионально ориентированном иноязычном общении [15]. Поэтому мы можем судить о том, что интегрирование цифровых аутентичных ресурсов в школьный процесс иноязычного образования приобретает всё большее значение. Цифровые ресурсы становятся одной из

важных составляющих урока. Доступ к ним предоставляется через многообразие различных платформ, где происходит обучение и практика иноязычной речи.

Рассмотрим несколько примеров цифровых образовательных ресурсов. Одним из примеров цифровых ресурсов, положительно влияющих на развитие иноязычной речи, являются онлайн-языковые платформы. Под онлайн-языковыми платформами понимаются веб-сервисы или приложения, предоставляющие пользователю возможность изучать и практиковать иностранные языки через Интернет. Эти платформы обычно предлагают широкий выбор учебных материалов, включая уроки, тесты и упражнения, а также возможность общаться с носителями языка или другими учащимися. Онлайн-языковые платформы могут быть полезными инструментами для самообучения, улучшения навыков чтения, письма, говорения и понимания иностранного языка. С их помощью школьники могут расширить словарный запас, улучшить грамматические навыки и развить умение составлять правильные и связные предложения. Наглядным примером такой платформы служит проект Islcollective, созданный Питером Ласло, учителем английского языка из Венгрии, и его соратниками. Сайт постоянно пополняется авторскими разработками, которые можно бесплатно загрузить на компьютер и интегрировать в урок. На сайте проекта существуют как стандартные фильтры (по грамматике, лексике, типу материала), так и фильтры по типам студентов (adults, business, elementary school etc.), по основному навыку (listening, reading, speaking, writing, spelling), по языковому диалекту (British English, Scottish English etc.), коммуникативной функции (how to say sorry, how to plan smth. etc.), а также по наличию правильных ответов. Платформа предоставляет выбор материалов по трём группам: рабочие листы в формате Word (worksheets), презентации для знакомства и закрепления материала (Powerpoints) и видео (Video Lessons), которые можно просматривать или запускать в формате Quiz-game с разноплановыми заданиями по содержанию или грамматике.

Другим примером из разряда онлайн-языковых платформ является многофункциональный инструмент для создания интерактивных и печатных материалов – Wordwall. Сервис имеет русскоязычную версию, а интерактивные упражнения адаптированы под любое устройство, имеющее доступ в Интернет, пользовательский интерфейс, понятный и доступный любому пользователю. Существует множество шаблонов игр: «Сопоставление», «Диаграммы», «Анаграммы», «Сопоставление пар», «Кроссворд» и др.

Еще одним полезным ресурсом являются онлайн-словари и переводчики. Они помогают в быстром и точном переводе отдельных слов и фраз, что особенно важно при чтении и написании текстов на иностранном языке. Они также предлагают дополнительные контекстные примеры использования слов, что позволяет лучше усвоить их значения и способности использования. К примерам таких цифровых ресурсов можно отнести электронный словарь российской компании ABBYY Lingvo (в переводе с эсперанто «язык»), который способен переводить слова, предложения, а также фразеологизмы с русского на 19 европейских и редких языков и обратно. В роли многофункционального онлайн-переводчика одним из достойных является «Яндекс. Переводчик». Сервис предлагает возможные варианты в зависимости от контекста. Также «Яндекс» регулярно производит обучение своих систем и интегрирование с новым искусственным интеллектом YandexGPT, что говорит о непрерывном совершенствовании сервиса.

Также стоит отметить образовательные видео на таких платформах, как YouTube и RuTube. Здесь можно найти видеоуроки, интерактивные упражнения, а также записи носителей языка, которые разъясняют грамматику, произношение и другие аспекты языка. Видеоматериалы активизируют слуховую память и зрительное восприятие, что помогает лучше понять

и запомнить информацию. Существует большое количество методик, построенных на данных цифровых медиаресурсах, разработкой которых мы занимались в ходе предыдущих исследований [16].

Проведенный здесь краткий анализ ЦОТ и их возможного влияния на образовательный процесс при обучении иностранному языку позволяет нам судить о том, что использование цифровых ресурсов на занятиях иностранным языком способствует созданию благоприятных условий для стимулирования у учащихся внутренней мотивации к изучению нового языка и погружения в культуру и обычаи другого лингвосоциума при корректном их дидактическом применении. Цифровые образовательные ресурсы и технологии способны оказать значительную помощь в усвоении и закреплении различных особенностей изучаемого языка на осознанном и подсознательном уровне. При помощи ЦОТ упрощается возможность организации обучения как «эдьютейнмента», что проявляется как симбиоз «цифрового контента» (О.Л. Гнатюк), «игразования» (А.В. Попов), «креативного образования» (М.М. Зиновкина) и «неформального образования» (И.Ф. Феклистов). Включение в учебный процесс досуга и развлечений способствует не только развитию речевых навыков и коммуникативных умений, но также оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу и чувства, содействует культурному развитию и расширению кругозора учащихся. В руках преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации, как показал проведённый анализ, имеются мощнейшие цифровые ресурсы, предоставляющие неограниченные возможности развития иноязычной речи человека посредством использования различных цифровых технологий. Влияние конкретных цифровых ресурсов на развитие обучающихся при изучении иностранного языка мы будем выяснять в процессе опытно-экспериментальной работы в рамках обозначенной темы.

Литература

1. Cam M.F., Obdalova O.A. The Technology of Communicative Training as a Means of Developing the Skills of Foreign Language Intercultural Communication of Students // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 488. С. 5–13. DOI: 10.17223/15617793/488/1

2. Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании / М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, Е.П. Глумова, Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, Э.Г. Крылов, И.В. Леушина, М.А. Мосина, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко, Г.В. Сорокоумова, В.В. Сохранов-Преображенский, К.Г. Чикнаверова, А.С. Шимичев ; отв. ред. Р.М. Шамилов. Н. Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, 2020. 212 с.

3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Рекомендации по эффективному формированию информационных ресурсов образовательных порталов // Интернет-порталы: содержание и технологии. Вып. 3. М. : Просвещение, 2005. С. 134–166.

4. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Г., Баскакова Н.И. Интернет-технологии в образовании. Тамбов : ТГТУ, 2002. 114 с.

5. Информационные ресурсы в образовании : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 14–16 апреля 2011 года) / отв. ред. Т.Б. Казиахмедов. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 240 с.

6. Осипова А.А., Лысенко Н.А., Бородин И.А. Цифровизация в начальной школе: психолого-педагогические проблемы // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. № 3 (2). С. 125–140.

7. Хрипунова У.В., Кудакова В.С., Тимофеева Э.А. Проблема цифрового слабоумия в XXI веке // Психология личности: актуальные исследования : сб. науч. тр. / под ред. Е.М. Разумовой. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского государственного технического университета, 2020. С. 29–33.

8. Викулина М.А., Обдалова О.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе // Язык и культура. 2017. № 38. С. 171–189. DOI: 10.17223/19996195/38/12

9. Шайхутдинова Л.М. Обзор цифровых инструментов педагога для организации дистанционного обучения // Скиф. 2021. № 4 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-tsifrovyh-instrumentov-pedagoga-dlya-organizatsii-distantsionnogo-obucheniya (дата обращения: 06.11.2023).

10. Колыхматов В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды : учеб.-метод. пособие. СПб. : ГАОУ ДПО ЛОИРО, 2020. 157 с.

11. Бесшапошников Н.О., Леонов А.Г., Прилипко А.А. Цифровизация образования – новые возможности управления образовательными треками // Вестник кибернетики. 2018. № 2. С. 154–160.

12. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Интернет-журнал Науковедение. 2014. Вып. 3. С. 1–8.

13. Медведева Л.Г., Надеждина Е.Ю. Цифровизация процесса обучения иностранному языку: теория и практика // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики : материалы междунар. науч.-метод. конф., 30–31 января 2020 г., Томск. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2020. С. 296–297.

14. Акай О.М, Завгородняя Г.С., Царевская И.В. Роль интернет технологий в современной концепции обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5.

15. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.

16. Сельский М.В. Обучение устной иноязычной речи школьников на основе музыкальных медиаресурсов : магистерская диссертация по направлению подготовки: 45.04.02 – Лингвистика. Томск, [б.и.], 2023. URL: https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:19627

О.А. Серебрякова[1], О.В. Нагель[2]

[1] Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФОРМАТА ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ YES/NO
USE OF THE YES/NO TEST FORMAT FOR DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF VOCABULARY ACQUISITION

Аннотация. Рассмотрена возможность использования формата тестовых заданий Yes/No для проведения первого этапа диагностики усвоения лексических единиц в процессе обучения лексической стороне иноязычной речи. Проанализированы различные способы коррекции тестового балла, продемонстрированы возможности использования формата в учебных целях. Рассмотрены способы валидизации тестовых испытаний и определены факторы, влияющие на валидность измерений.

Abstract. The paper considers the possibility of using Yes/No test for the first stage of diagnostic assessment of vocabulary acquisition. Various methods of test score correction are analyzed, and the possibilities of using this format for educational purposes are shown. Paper also reviews methods for validating the test decisions and key factors influencing validity of measurements.

Одним из фокусов внимания российской системы высшего образования остается интерес к проблеме качества образования, контролю и оценке как к одним из ключевых аспектов современного учебного процесса. В рамках этого интереса расширяются цели и функции

оценивания, используются новые методики и инструменты, диверсифицируются роли преподавателей и студентов в различных ситуациях оценивания. В то же время высокие темпы информатизации, внедрение современных информационных и телекоммуникационных технологий в сферу образования обусловливают формирование цифровой среды как совокупности компьютерных средств и способов их функционирования, используемых в образовательном процессе. Изучаются возможности применения информационно-коммуникационных технологий, разрабатываются и внедряются различные программные продукты, приложения и онлайн-сервисы для изучения иностранных языков.

Эти условия актуализируют проблему выбора наиболее эффективных средств и методов мониторинга учебных достижений по основным и дополнительным образовательным программам, соответствующим требованиям практичности, низкой ресурсоемкости, доступности, реализуемости при помощи ИКТ, надежности и объективности.

Одним из таких эффективных средств может являться применение тестового формата Yes/No, широко используемого для оценки словарного запаса родного и иностранного языка. Этот формат экономичен и прост в разработке и реализации и может применяться не только для измерения словарного запаса, но и для других ситуаций оценивания при условии четкого обоснования целей, определения предмета измерения (тестового конструкта), учета специфики образовательного контекста и обеспечения валидности самого тестового измерителя и решений, принятых в результате оценивания.

В данной работе рассмотрена ситуация использования формата тестовых заданий Yes/No для проведения входного тестирования как первого этапа диагностики усвоения лексических единиц в процессе обучения лексической стороне иноязычной речи. Текущие условия определяют цели тестирования:

1) определение входного уровня владения целевой лексикой, подлежащей к освоению в рамках программы обучения «Способ расширения словарного запаса иностранных слов LanguageProUni с использованием платформенного решения»: результаты диагностики впоследствии будут использованы для доказательства эффективности предложенной методики обучения;

2) обеспечение конструктной валидности других инструментов диагностики (тестовых материалов для проведения рубежного и итогового контроля), используемых в рамках программы. Доказательства валидности базируются на сопоставлении результатов входного и итогового контроля до и после обучения, и результаты входного тестирования дают основание заявлять об отсутствии у испытуемых измеряемого конструкта;

3) определение содержания тестовых материалов последующего контроля, так как результаты первого этапа диагностики делают возможным осуществление дифференцированного отбора целевой лексики для проведения рубежных и итоговых тестирований.

Для того чтобы говорить о применимости формата Yes/No для целей тестирования и свидетельствовать о таких его характеристиках, как надежность и достоверность измерений, необходимо рассмотреть функциональные особенности формата как метода оценивания, его ограничения, недостатки и возможные пути преодоления этих недостатков.

Тест в формате Yes/No является одним из наиболее известных и часто используемых методов измерения словарного запаса. Этот формат первоначально использовался в исследованиях словарного запаса родного языка и впоследствии стал применяться при оценке освоения лексики иностранного языка. Тест предполагает предъявление списка лексических единиц испытуемым, в котором испытуемые отмечают те, которые они знают. Для верификации ответов испытуемых в список добавляется определенное количество псевдослов, т.е.

лексических единиц, не существующих в языке, но похожих на настоящие слова. Основное преимущество применения данного формата заключается в измерении большого количества объектов за относительно короткий период времени. Тесты формата Yes/No также имеют преимущества, связанные с возможностью большего охвата выборки, простой разработкой заданий, относительно несложной процедурой сбора результатов тестирования и подсчета тестовых баллов. В целом формат Yes/No экономичен по времени и ресурсам [1. С. 88]. Однако, несмотря на свои преимущества и в целом положительные доказательства валидности, формат Yes/No подвергается нескольким важным критическим замечаниям:

1) задания формата Yes/No в педагогических измерениях имеют неопределенный статус, так как они сочетают в себе свойства ипсативных тестов вынужденного выбора, применяющихся в психодиагностике личностных черт, и функциональность тестового задания. При этом они не являются тестовыми в строгом понимании, так как не имеют эталона правильного ответа, что вызывает затруднения в интерпретации результатов тестирования и влияет на применимость некоторых методик анализа статических параметров и определения надежности и валидности измерений;

2) формат Yes/No не позволяет проверять знание нескольких значений многозначных лексических единиц, продуктивные лексические навыки, ненадежен для применения в выборках с разным уровнем владения родным языком [2. P. 46] и выборках с низким уровнем владения иностранным языком;

3) не существует четких указаний по выбору псевдослов кроме общего мнения, что псевдослова должны соответствовать фонотаксическим и морфологическим правилам целевого языка, но степень, в которой они могут отличаться от реально существующих слов, остается неясной. Пропорция слов и псевдослов в тесте варьирует от одного исследования к другому. П. Меара и Б. Бакстон использовали 60 слов и 40 псевдослов, Х. Хакборд – 60 слов и 30 псевдослов [3. P. 239], П. Меара и Дж. Милтон в тесте X-Lex – 100 слов и 20 псевдослов [4. P. 73], Г.В. Головин в тесте измерения пассивного словарного запаса использовал 4 псевдослова на каждые 120 слов [5];

4) самый критикуемый недостаток этого формата связан с возможным преувеличением испытуемыми наличия у них измеряемого признака (знания лексической единицы) и выбором способа коррекции полученного балла для адекватной интерпретации результатов.

Для преодоления этого недостатка существует несколько способов коррекции результатов. Включение слов и псевдослов в тест дает четыре типа ответов: 1) ответы «да» на реально существующие слова (H-hits); 2) ответы «да» на псевдослова (FA-falsealarms); 3) ответы «нет» на реальные слова (M-misses); 4) ответы «нет» на псевдослова (CR-correctrejections). Самая простая корректирующая формула состоит в вычитании количества FA из числа H (*H-FA*), однако эта формула не учитывает различие между двумя видами «правильных ответов» (H и CR), поэтому целесообразнее корректировать балл относительно долей H и FA:

$$\text{а) } p(h)–p(fa),$$

где p – отношения количества стимулов в тесте (слов и псевдослов) к соответствующему количеству реакций на эти стимулы.

Другой способ представляет собой адаптацию стандартного метода коррекции тестового балла для тестовых заданий множественного выбора, основанного на модели слепого угадывания. Основное предположение в этой модели заключается в том, что для каждого элемента есть две возможности: либо испытуемый знает правильный ответ (в этом случае вероятность правильного ответа равна 1), либо он угадывает случайно (вероятность правильного ответа равна $1/k$, где k равно количеству вариантов альтернативного выбора). Таким образом,

наблюдаемое количество FA представляет собой количество «удачных случайных догадок», и формула для «модели слепого угадывания» с точки зрения вероятности $P(h)$ и $P(fa)$ носит название «поправки на догадку» (correctionforguessing) и выглядит следующим образом:

б) $cfg = (P(h) - P(fa)) / (1 - P(fa))$.

Дальнейшее изучение способов коррекции проводилось на основании теории обнаружения сигнала (SDT), психофизического метода, учитывающего вероятностный характер обнаружения стимула, при котором наблюдатель рассматривается как активный субъект принятия решения в ситуации неопределённости. Пол Меара [6. P. 306] предложил формулу корректирующего коэффициента Δm на основе SDT, которая учитывала специфику угадывающего поведения (h и fa взяты в долях от количества соответствующих стимулов):

в) $\Delta m = (h - fa) / ((1 - fa) - (1 / h))$.

В 2002 г. И. Хубрегце, В. Адмираал и П. Меара провели исследование, сравнивающее три основных подхода, предложенных на данный момент, и выяснили, что, хотя коэффициент Δm учитывает специфику угадывающего поведения, он не учитывает индивидуальный стиль ответов испытуемых. Они предложили новую формулу корректировки, удовлетворительно отвечающую трем следующим критериям: учету различных типов правильных и неправильных ответов; поправке на угадывание (не на случайное угадывание, а на сложное предположение, учитывающее вероятность альтернатив ответа); индивидуальному стилю ответа как реакции на слова и псевдослова [7. P. 238] (h и fa взяты в долях):

г) $ISDT = 1 - ((4h(1 - fa) - 2(h - fa)*(1 + h - fa)) / (4h(1 - fa) - (h - fa)*(1 + h - fa)))$.

Сравнение и оценка применения различных корректирующих формул и поправочных коэффициентов выявили лишь небольшие различия в результатах [1. P. 96]. Результаты простого способа *а) H-FA* сопоставимы с результатами применения формул *б) cfg* и *г) Isdt* (что будет продемонстрировано в табл. 1), и *а)* можно считать экономичной и полезной альтернативой более сложным способам. До сих пор не существует единого мнения относительно наилучшего способа оценки результатов применения заданий формата Yes/No, при этом некоторые исследователи невозмутимо используют простую формулу *а)*, а другие вовсе отказывают данному формату в надежности и объективности измерений, говоря о систематическом искажении, которое не может быть преодолено ни одним из способов коррекции [3. P. 272].

Следующей задачей, подлежащей рассмотрению, является валидность разработанных материалов. В отечественной и зарубежной литературе можно встретить различные определения и типологию валидности как явления. С. Мессик определяет валидность как комплексное оценочное суждение о степени, в котором эмпирические данные и теоретическое обоснование поддерживают адекватность и уместность выводов и действий, основанных на результатах тестов [8. P. 6]. Другое общепринятое суждение о валидности заключается в том, что валидность является свойством, имманентным не тестам как инструментам измерения, а выводам, которые делаются по результатам тестовых испытаний. Современная трактовка понятия «валидность» восходит к Ли Кронбаху и, в отличие от предшествующей, дифференцирующей различные виды валидности (содержательную, конструктную, критериальную, внешнюю), является унитарной. Валидность в современном понимании предполагает исключительно предоставление доказательств, подтверждающих интерпретацию результатов или решения, принятого по итогам тестирования, и, по сути, является конструктной, сосредоточенной на потенциальных источниках доказательств, подтверждающих вывод [9. P. 11].

В качестве первого звена в этой цепочке доказательств выступают концептуальное (объясняющее сущность изучаемого явления в абстрактных терминах) и операциональное (устанавливающее наблюдаемые и измеряемые компоненты данного явления) определения

измеряемого конструкта. Во многих проведенных исследованиях с применением формата Yes/No конструкт (т.е. та способность, признак или наблюдаемое поведение, на которое направлено измерение) определялся как «знание слова», но впоследствии был заменен на «знание лексической единицы». Использование термина «лексическая единица» вместо термина «слово» для определения тестового конструкта концептуально и операционально обусловлено, так как учитывает такие аспекты понятия, как противопоставление «тип-токен», служебные и знаменательные слова, леммы и словарные семьи, коллокации, фразовые глаголы и фразеологизмы [10]. При определении конструкта мы также пользуемся термином «лексическая единица», так как содержание нашего тестового измерителя базируется на целевой лексике, подлежащей освоению в рамках программы, и эта целевая лексика содержит как слова, так и словосочетания, коллокации, фразовые глаголы и идиоматические выражения.

«Знание» также является понятием неоднозначным и может интерпретироваться испытуемыми по-разному. Можно выделить такие аспекты «знания», как знание звукового и графического образа лексической единицы, знание семантики, лексической и грамматической валентности (сочетаемости), знание синтагматических и парадигматических отношений, знание особенностей употребления слова (знание коллокаций и потенциальных синтаксических функций слова) и т.д. Как уже отмечалось выше, формат тестовых заданий Yes/No имеет свои ограничения, позволяющие оценить только знание одного значения конкретного лексико-семантического варианта лексической единицы и знание графической формы лексической единицы, т.е. рецептивное усвоение лексической единицы.

Таким образом, тестовый конструкт в нашем исследовании может быть определен следующим образом: узнавание и соотнесение зрительного образа целевых лексических единиц с их семантикой. Операционализация тестового конструкта реализуется в разработке конкретных заданий (в нашем случае предполагается отбор лексических единиц, которые будут выступать в качестве вербальных стимулов), определении их количества, создании инструкции к заданиям и определении требований к подсчету тестовых баллов. Созданный тест можно определить как дискретный (измеряющий отдельный изолированный конструкт), выборочный (направленный на измерение определенного объема целевой лексики) и контекстно независимый.

Другим доказательством валидности выступает содержание теста. Так как разработанный тест является инструментом диагностики усвоения лексических единиц конкретной учебной программы, источником содержательной валидности будет соответствие содержания теста целевой лексике данной программы. Для теста было отобрано 194 слова и выражения, 16 фразовых глаголов и фразеологизмов из 240 единиц целевой лексики, подлежащей освоению на уровне B1 (CEFR) в первом семестре по программе «Способ расширения словарного запаса иностранных слов Language ProUni с использованием платформенного решения». Из списка целевой лексики были удалены производные лексических единиц (worst, encouraged, etc.), слова и фразы уровня A1/A2 (в соответствии со списками The Oxford 3000™ by CEFR level и English Vocabulary Profile). Для верификации ответов испытуемых в тест было включено 40 псевдослов. Форма проведения тестирования – компьютерная, тест размещен на платформе Moodle. Каждое задание формата Yes/No представляет собой одну лексическую единицу (слово, фразу или псевдослово), и испытуемый должен определить, знает ли он данное слово или фразу, время выполнения каждого задания – 5 секунд; в тест также были включены 16 заданий множественного выбора с тремя вариантами ответов на знание значений фразовых глаголов и идиоматических выражений (время выполнения – 1 минута).

Диагностическое тестирование проводилось в октябре 2023 г., в нем приняли участие 20 студентов 1-го курса НИ ТГУ.

Таблица 1

Коррекция результатов выполнения заданий формата Yes/No

Параметр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Hits	188	138	181	189	148	169	106	109	141	63	179	87	162	128	118	161	63	155	184	143
а) h-fa	0,94	0,29	0,93	0,85	0,69	0,75	0,45	0,54	0,60	0,30	0,92	0,45	0,81	0,61	0,61	0,80	0,25	0,75	0,85	0,64
б) cfg	0,97	0,50	0,93	0,97	0,74	0,85	0,50	0,55	0,69	0,31	0,92	0,45	0,83	0,64	0,61	0,83	0,27	0,79	0,94	0,71
в) Δm	0,94	–	0,93	0,84	0,65	0,71	0,31	0,51	0,52	0,23	0,92	0,45	0,80	0,57	0,61	0,80	0,04	0,73	0,84	0,57
г) Isdt	0,94	0,29	0,94	0,85	0,70	0,75	0,49	0,60	0,61	0,44	0,93	0,57	0,82	0,64	0,67	0,81	0,35	0,76	0,85	0,65
H (а)	177	40	169	161	102	126	47	59	85	19	165	39	131	78	72	130	16	116	156	91
H (б)	182	69	169	183	110	144	53	60	97	19	165	39	135	82	72	133	17	122	173	101
H (г)	177	40	169	161	103	126	52	66	86	28	166	49	133	82	79	131	22	118	156	93

В табл. 1 представлены результаты выполнения заданий формата Yes/No 20 испытуемыми, поправочные коэффициенты, рассчитанные по формулам (*а*)–(*г*), и скорректированные баллы.

Оценка уровня рецептивного усвоения лексических единиц перед началом обучения проводилась на основании результатов выполнения всего теста (с учетом выполнения 16 заданий множественного выбора). Как видно из табл. 2, чуть меньше половины (9) испытуемых демонстрируют знание 50% лексических единиц, предполагаемых к освоению, что не совсем приемлемо, так как на этапе входного контроля результаты должны быть ниже. Причинами высоких результатов могут выступать некорректный подбор целевой лексики (несоответствие заявленному уровню сложности), несоответствие уровня студентов, попавших в выборку, заявленному уровню владения английским языком B1, ошибки измерения, такие как процедурные погрешности при проведении тестирования и особенности поведения испытуемых, низкая надежность измерений.

Таблица 2

Результаты диагностического тестирования

Параметр	10	17	12	7	2	15	8	9	20	18	14	5	19	16	13	11	6	4	3	1
Итоговый балл	22	30	47	48	59	65	83	86	94	96	114	131	135	142	143	164	177	181	183	192
Количество заданий, %	9	12	19	19	24	26	33	34	38	38	46	52	54	57	57	66	71	72	73	77
Среднее значение	110		Медиана				105													

На основании полученных данных можно проводить отбор лексики для предстоящих итоговых и рубежных тестирований. Результаты статистической обработки позволяют определить те лексические единицы, которые вызвали наибольшие затруднения. При отборе заданий необходимо в первую очередь обращать внимание на такую характеристику, как индекс легкости (со значениями в диапазоне от 0 до 0,55). Таких заданий в данном тесте 46, вербальные стимулы этих заданий представляют лексические единицы, которые будут использованы при определении содержания тестов рубежного и итогового контроля.

Проведенное исследование продемонстрировало удовлетворительную валидность тестового инструмента с использованием формата тестовых заданий Yes/No для проведения первого этапа диагностического оценивания усвоения лексических единиц. Были подтверждены такие преимущества использования формата, как низкая ресурсоемкость, практичность,

возможность большего охвата объектов измерения, экономичность, простота разработки тестовых материалов, простота проведения и администрирования тестирования и возможность выполнения большого количества заданий за короткий срок. Однако вызывает сомнения надежность данного метода измерения, и для принятия обоснованного решения о результатах теста и выбора наилучшего способа корректировки необходимо провести дальнейшие исследования для выявления факторов, влияющих на результат (например, определение оптимального процентного соотношения слов и псевдослов, принципы отбора псевдослов). Результаты исследования и проведенная валидизация тестового измерителя представляют собой удачный опыт применения формата для создания теста для учебных целей, ориентированного на конкретную область содержания обучения, что расширяет область применения и возможности использования формата в учебном процессе.

Литература

1. Mochida K., Harrington M. The Yes/No test as a measure of receptive knowledge // Language Testing. 2006. Vol. 23, Is. 1. P. 73–98.
2. Meara P. The dimensions of lexical competence. Performance and competence in second language acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. P. 35–53.
3. Beeckmans R., Eyckmans J., Janssens V., Examining the Yes/No vocabulary test: some methodological issues in theory and practice // Language Testing. 2001. Vol. 18. P. 235–274.
4. Milton J. Measuring Second Language Vocabulary Acquisition. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 2009. 278 p.
5. Головин Г. Тест словарного запаса. URL: https://www.myvocab.info (дата обращения: 10.11.2023).
6. Meara P., Lightbown P.M., Halter R.H. The effects of cognates on the applicability of YES/NO vocabulary tests // The Canadian Modern Language Review. 1994. Vol. 50, Is. 2. P. 296–311.
7. Huibregtse I., Admiraal W., Meara P Scores on a Yes–No vocabulary test: Correction for guessing and response style // Language Testing. 2002. Vol. 19. P. 227–245.
8. Messick S. Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment // Educational Researcher. 1989. Vol. 18, Is. 2. P. 5–11.
9. Bachman F.L. Justifying the Use of Language Assessments: Linking Test Performance with Consequences // JLTA Journal. 2015. Vol. 18, Is. 3. P. 2–22.
10. Webb S. The lemma dilemma: how should words be operationalized in research and pedagogy? // Studies in Second Language Acquisition. 2021. Vol. 43, Is. 5. P. 941–949.

В.А. Чередько, Л.Г. Медведева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПРЕИМУЩЕСТВА ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
THE ADVANTAGES OF THE “FLIPPED CLASSROOM” TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF A BLENDED FORMAT OF TEACHING ENGLISH

Аннотация. Рассматривается технология смешанного обучения – «перевернутый класс», а также выявляются её преимущества в контексте смешанного формата обучения английскому языку. Смешанное обучение – это современный образовательный подход, при котором традиционные уроки совмещаются с дистанционными, когда учащиеся имеют возможность сами контролировать темп

учебы. Данная технология объединяет преимущества очного и дистанционного обучения и компенсирует их недостатки.

Abstract. This article is devoted to considering one of the blended learning technologies – the “flipped classroom”, as well as identifying its advantages in the context of a blended format of teaching English. Blended learning is a modern educational approach in which traditional lessons are combined with distance learning, where students have the opportunity to control the pace of their studies. This technology combines the advantages of full-time and distance learning and compensates for their disadvantages.

Смешанное обучение (blended learning) представляет собой динамично развивающийся современный образовательный подход, суть которого заключается в комбинировании различных форматов дистанционного (онлайн и пр.) и очного (аудиторная работа с участием преподавателя) учебного процесса. Данный образовательный подход берет свои истоки ещё с середины прошлого века, задолго до появления Интернета. Выделяют следующие ключевые этапы в истории становления смешанного обучения.

1. Обучение на основе использования мейнфреймов (1960–1970-е гг.). В этот период смешанное обучение осуществлялось с помощью компьютерной системы PLATO, которая была разработана в Университете Иллинойса, США. Данная система включала широкий спектр образовательных курсов по различным учебным дисциплинам в начальных, средних, высших заведениях, а даже в исправительных учреждениях. Она просуществовала до 2006 г. Именно в системе PLATO впервые были использованы такие инновационные цифровые технологии, как форумы, чаты, электронные тесты, онлайн-игры и др.

2. Обучение с применением телевещания (1970–1980-е гг.). В данный период в Соединенных Штатах была широко распространена технология видеотрансляции через спутниковую связь. Данная технология массово использовалась в крупных компаниях и университетах в формате видеолекций.

3. Технология CD в образовательных курсах (1980–1990-е гг.). В это время, ввиду широкого распространения персональных компьютеров, свою популярность приобрела технология CD – запись, хранение и применение различных материалов (видео, аудио и пр.) с помощью таких электронных носителей, как компакт-диски. На основе данной технологии разрабатывались различные образовательные курсы и обучающие программы.

4. Интеграция онлайн-формата в образовательный процесс (1998 г. – настоящее время). На начальном этапе появления и распространения глобальной коммуникационной сети Интернет начались активные попытки публикации в данной сети образовательного контента с использованием компакт-дисков. Однако в тот период это было малоэффективно ввиду низкой скорости соединения данной сети. Все изменилось с дальнейшим развитием Интернета и его скорости соединения. В настоящее время интернет-технологии массово применяются в учебном процессе по всему миру как в общеобразовательных учебных заведениях, так и в вузах (цифровые образовательные платформы, мессенджеры, программы для видеоконференции, электронная почта, онлайн-тесты и т.д.) [1].

По своей природе смешанное обучение нацелено не просто на традиционную подготовку учащихся по овладению определенным багажом знаний, а на развитие у обучающихся навыков самостоятельной работы, самообучения и поиска учебной информации, а также их креативности в решении учебных задач. Данный образовательный подход не следует путать с таким подходом, как гибридное обучение (Hybrid Learning), поскольку они не являются тождественными. Гибридное обучение осуществляется в синхронном формате: учащихся одновременно присутствуют на учебном занятии очно и онлайн. Что касается смешанного обучения, оно может объединять в себе как синхронный, так и асинхронный форматы

учебного процесса. Тем не менее многие педагоги сочетают данные образовательные подходы на практике [2].

Интеграция смешанного обучения в учебный процесс способствует решению следующих академических задач:

1) для преподавателей:

– увеличение эффективности педагогической деятельности;

– повышение квалификации преподавательских кадров;

– применение новых методов коммуникации и контроля в рамках образовательного процесса;

2) для учащихся:

– повышение индивидуализации и персонализации образовательного процесса;

– увеличение объективизации процедуры и результатов оценки академической успеваемости;

– стимулирование самостоятельности, вовлеченности и познавательной активности обучающихся;

3) в рамках образовательного процесса:

– интенсификация учебного процесса и повышение его интерактивности;

– компенсация дефицита преподавательских кадров;

– привлечение на образовательные программы большего числа обучающихся за счет реализации многопрофильного обучения [3].

Смешанный подход включает в себя следующие основные элементы образовательного процесса:

– применение аудио- и видеолекций, а также других мультимедиа на учебных занятиях;

– реализация групповых и индивидуальных учебных онлайн-проектов;

– совмещение учебных материалов дисциплин в печатном и электронном форматах;

– виртуальная аудитория: осуществление онлайн-коммуникации между педагогами и обучающимися с использованием различных интернет-технологий;

– комбинирование теоретических и практических форм организации учебного процесса (лекции и семинары) [4].

Смешанное обучение базируется на следующих фундаментальных принципах:

1) принцип последовательности обучения (сначала учащиеся изучают учебный материал самостоятельно и с объяснением преподавателя в рамках теоретической части, затем данный материал закрепляется на практике);

2) принцип наглядности (наличие у обучающихся вспомогательных наглядных материалов, способствующих лучшему усвоению учебной дисциплины (справочники, таблицы, видеоматериалы, тренажеры и др.));

3) принцип применения на практике (необходимость закрепления полученных теоретических знаний на практике);

4) принцип непрерывности обучения (обладая широким доступом к учебному материалу, обучающиеся могут в любое время самостоятельно повторять пройденный материал либо изучать новый);

5) принцип поддержки (значительно сокращается время обратной связи – учащиеся могут оперативно обращаться к преподавателю по любому учебному вопросу) [5].

Вместе с тем смешанное обучение обладает следующими характерными особенностями:

– смещение роли преподавателя в рамках учебного процесса – из лектора в фасилитатора (консультант, наставник, ментор);

– индивидуализация образовательной траектории обучающихся;

– широкое применение различных форм групповой работы в учебной деятельности (проекты, семинары, дискуссии, презентации, дебаты и пр.);

– ориентация на самостоятельную работу обучающихся;

– повышение личной ответственности обучающихся (самостоятельный контроль темпа работы, успеваемости, индивидуальные учебные планы и т.д.) [6].

На сегодняшний день одной из наиболее известных и широко используемых технологий (моделей) смешанного обучения является технология **«перевернутый класс» (flipped classroom**). Данная инновационная образовательная технология объединяет в себе классический аудиторный формат обучения и онлайн-обучение. В отличие от других технологий (моделей) смешанного обучения, суть этой технологии заключается в том, что теоретическое усвоение обучающимися учебного материала происходит самостоятельно на дому посредством аудио и видеолекций, презентаций, онлайн-тестов и пр. В свою очередь, аудиторные занятия ориентированы на практическое закрепление полученных знаний.

Технология «перевернутый класс» появилась в 2007 г. в Вудландской школе в штате Колорадо, США. Все началось с идеи, возникшей у двух преподавателей химии данного учебного заведения – Аарона Сэмса и Джонатана Бергмана. Они придумали записывать видеолекции с целью помощи своим студентам в самостоятельном усвоении учебного материала по пропущенным занятиям на дому. В процессе этого они заметили, что другие студенты также пересматривают данные видеолекции для повторения учебного материала. После этого данная образовательная технология начала использоваться на постоянной основе, а также была позаимствована другими преподавателями и учебными заведениями в Соединенных Штатах и в других странах [7].

На сегодняшний день технология «перевернутый класс» активно применяется в преподавании различных учебных дисциплин, включая преподавание английского языка. Популярность и массовое распространение «перевернутого класса» обусловлены широким спектром преимуществ, которыми обладает данная технология по сравнению с традиционным аудиторным форматом обучения:

1. Компенсация дефицита учебного времени в рамках освоения учебной программы. Вместо траты большей части учебного занятия на объяснение темы, преподаватели дают обучающимся теоритический материал (грамматика, вокабуляр и др.) на самостоятельное изучение на дому, а на занятиях происходит закрепление учебного материала на практике. Это позволяет минимизировать у обучающихся пробелы в усвоении учебного материала.

2. Возможность отработки пропущенных учебных занятий. У преподавателей всегда есть готовый материал для обучающихся по пропущенным ими темам занятий для самостоятельного изучения.

3. Повышение индивидуализации и персонализации образовательного процесса. Обучающиеся могут изучать и повторять теоретический материал, выбирая для этого удобное время и темп. В рамках практических занятий преподаватели группируют учащихся по уровню их языковых навыков. Кроме того, преподаватели могут индивидуализировать учебный процесс за счет практических заданий, основанных на интересах и хобби обучающихся (презентации, индивидуальные и групповые проекты, дискуссии, дебаты и пр.).

4. Увеличение доступности и гибкости учебного процесса. Обучающиеся получают неограниченный онлайн-доступ к учебным материалам 24/7, а также самостоятельно регулируют выполнение контрольных заданий в рамках установленного дедлайна. Кроме того, обучающиеся могут оперативно получить обратную связь от преподавателя.

5. Развитие иноязычных коммуникативных способностей и навыков командной работы обучающихся. В ходе практических занятий обучающиеся активно тренируют и совершенствуют свои навыки говорения на английском языке, участвуя в различных дискуссиях и дебатах. Вместе с тем у обучающихся также развиваются и навыки работы в команде.

6. Мотивационный аспект. Обучающиеся перестают быть просто пассивными слушателями. Благодаря большей интерактивности образовательного процесса происходит стимулирование вовлеченности и интереса обучающихся к учебной дисциплине, а также развитие их творческих навыков, навыков критического мышления и самостоятельной работы, самообразования [8–10].

Таким образом, следует отметить значительные преимущества технологии «перевернутый класс» в сравнении с классическим аудиторным форматом обучения, а также существенный потенциал и перспективность данной технологии в процессе обучения английскому языку в целом.

Литература

1. Bersin J. The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned. 2004. P. 2–12.
2. Hybrid Learning vs Blended Learning: The Difference and Why It Matters. URL: https://www.leading-learning.com/hybrid-vs-blended-learning/ (accessed: 07.11.2023).
3. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6 (33). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse-neobhodimost-i-vozmozhnosti (дата обращения: 09.11.2023).
4. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. № 30 (4). P. 440–454.
5. Что такое смешанное обучение: принципы и методики эффективного внедрения. URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-smeshannoe-obuchenie (дата обращения: 10.11.2023).
6. Кречетников К.Г. Особенности организации смешанного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29019 (дата обращения: 11.11.2023).
7. Ağırman N., Ercoşkun M.H. History of the flipped classroom model and uses of the flipped classroom concept // International Journal of Curriculum and Instructional Studies. 2022. № 12 (1). P. 71–88. DOI: 10.31704/ijocis.2022.004
8. Strayer J.F. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation // Learning environments research. 2012. № 15 (2). P. 171–193.
9. Başal A. The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching // The Turkish Online Journal of Distance Education. 2015. № 16. P. 28–37.
10. Du Y. Discussion on Flipped Classroom Teaching Mode in College English Teaching // English Language Teaching. 2018. № 11 (11). P. 92–97.

Чжан Юйшу, Е.В. Тихонова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

УЛУЧШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ДЕЛОВОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ ПРИЛОЖЕНИЯ CHATGPT В ЭПОХУ WEB 3.0
IMPROVING THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BUSINESS CHINESE THROUGH THE APPLICATION CHATGPT IN THE WEB 3.0 ERA

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью формирования у студентов-менеджеров знаний, навыков и умений, связанных с деловым китайским языком, особенно профессионально коммуникативной компетенции. При условии, что район, где находятся студенты-менеджеры, не имеет объективных условий для выезда на стажировку или производственную практику в транснациональные компании, создание практических условий для деловых переговоров для студентов-менеджеров стало актуальной проблемой, требующей решения. Приложение ChatGPT поможет студентам-менеджерам лучше применить знания, связанные с деловым китайским профессиональным общением, в реальной китайско-российской деловой деятельности.

Abstract. The relevance of this study is due to the need to develop student managers with business Chinese major-related knowledge, skills, and competencies, particularly professional communicative competence. Given that the region where student managers are located does not have the objective conditions to go to multinational companies for internships, how to create a practical business negotiation environment for student managers has become an urgent problem that needs to be solved. In order to better apply the knowledge related to the professional communication of business Chinese in actual Chinese-Russian business activities, and the ChatGPT app will help student managers to achieve this goal.

Введение

ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) – программа чат-робота с искусственным интеллектом (ИИ), разработанная компанией OpenAI 30 ноября 2022 г. ChatGPT в настоящее время взаимодействует с текстом и голосом, и помимо взаимодействия с естественным человеческим диалогом, его также можно использовать для очень сложной языковой работы, включая автоматическое генерирование текста, автоматический вопрос и ответ, автоматическое резюме и другие задачи [1]. Эпоха Web 3.0 началась в 2021 г., и в настоящее время мы находимся в зачаточном состоянии Web 3.0. ChatGPT является представителем веб-сервисов эпохи Web 3.0. В будущем ChatGPT предложит новые методы взаимодействия с информацией. Эпоха Web 3.0 тесно связана с будущим каждого из нас, ведь она принесет революционные изменения всему интернет-миру и даже реальному миру [2].

В последние годы появление искусственного интеллекта вызвало многочисленные дискуссии и споры. Когда появился ChatGPT, люди, с одной стороны, сетовали на то, что он подорвал традиционный способ поиска информации, к которому они привыкли, и побудил их вступить в эпоху Web 3.0. С другой стороны, его удобство и интеллект также заставляют людей чувствовать беспрецедентные угрозы, например, он может сдать экзамен MBA, помочь студентам писать работы без каких-либо следов машинного письма. Хотя развитие науки и техники имеет свои преимущества и недостатки, в любом случае наша жизнь неотделима от ИИ, и почти все дисциплины также очень активно работают в рамках ИИ. В современном

обществе неизбежно будет много возможностей использовать искусственный интеллект, и многие задачи должны быть выполнены с его помощью. Искусственный интеллект сыграл роль в снижении количества ошибок в международной торговле, повышении эффективности работы и выполнении задач анализа данных, которые сложны для человеческого мозга, чтобы международные менеджеры могли лучше понять динамику рынка и сформулировать научную и разумную организацию и планирование проектов. Конечно, нет никаких сомнений в том, что он также может стать эффективным средством практики иностранного языка и улучшения иностранного языка для студентов-менеджеров.

Методология исследования

Согласно точке зрения Крашена на изучение иностранного языка, сутью изучения языка является «понятный ввод» (comprehensible input) [3. С. 20–22], т.е. приобретение происходит, когда ввод второго языка немного превышает его текущий уровень языковых навыков, и он может сосредоточиться на значении или понимании сообщения, а не на понимании формы. Это его знаменитая формула i + 1, где i представляет текущий уровень учащегося, а i + 1 – языковые материалы немного выше текущего уровня учащегося. Согласно точке зрения Крашена, этот вход i + 1 не нужно вводить намеренно, пока учащийся может понять ввод и у него есть достаточное количество, он автоматически предоставит этот ввод [4]. Даже если предложение на иностранном языке повторяется 100 раз, учащийся не может понять его значения. Учащийся должен понять значение этого предложения, прежде чем он сможет его повторить. Кроме того, если перевод этого предложения дан непосредственно, если учащийся не обрабатывает, не связывает, не анализирует и т.д. каждое слово в уме, он не сможет понять и освоить правильное употребление этого предложения. То есть знание ≠ понимание. Чтобы языковой ввод был полезен для овладения языком, его значение должно быть обработано. Чем интереснее и релевантнее входной языковой материал, тем самым формируя схему, учащийся усваивает язык бессознательно.

Гипотеза аффективного фильтра (Affective Filter Hypothesis) [3. С. 30–31] утверждает, что среда с большим объемом понятной информации не означает, что учащиеся могут хорошо выучить целевой язык, и на процесс овладения вторым языком также влияют многие эмоциональные факторы. По словам Крашена, на овладение языком влияют три эмоциональных фактора: мотивация, личность и тревога. Мотивация и личность положительно коррелируют с изучением иностранного языка и отрицательно – с тревожностью. Ясна ли цель обучения учащихся или нет, это напрямую влияет на эффект обучения. Учащиеся, которые уверены в себе, экстравертированы, готовы находиться в незнакомой учебной среде и чувствуют себя хорошо, быстрее продвигаются в обучении; четкие цели приводят к большей мотивации и более быстрому прогрессу; в противном случае достигается небольшой эффект. Учащиеся с сильной тревожностью имеют высокие эмоциональные барьеры и получают меньше информации [4]. Если мы хотим усилить эффект от изучения иностранного языка, можем улучшить первые два фактора и снизить тревожность.

Исследование и результаты

В соответствии с образовательном стандартом ТГУ по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент направленность подготовки «Международный менеджмент», в результате освоения образовательной программы выпускник данной специальности должен обладать навыками коммуникации и межкультурного взаимодействия:

– способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия;

– способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия [5].

Исходя из вышеизложенных требований, ChatGPT для студентов-менеджеров может использоваться для улучшения профессионально коммуникативных компетенций делового китайского языка. Он может помочь студентам-менеджерам создавать сценарии деловых переговоров на китайском языке, исправлять ошибки в процессе общения, регулировать скорость речи и отображать текст диалога. Два способа общения с помощью ChatGPT будут представлены ниже (табл. 1).

Таблица 1

Способы общения ChatGPT: текстовый и голосовой ввод

Текстовый ввод	Голосовой ввод
1. Студентам-менеджерам необходимо выполнить поиск ChatGPT в браузере Chrome, нажать «Introducing ChatGPT-Open AI» и после входа на веб-страницу – кнопку «Try ChatGPT»	1. Помимо основных шагов по использованию текста для общения с ChatGPT, студенту-менеджеру необходимо найти voice control for ChatGPT в браузере Chrome и установить его на компьютер
2. Зарегистрируйте пароль учетной записи с адресом электронной почты и номером мобильного телефона и войдите в систему с зарегистрированной информацией после успешной регистрации	2. Нажмите на маленький динамик в нижней части интерфейса, и вы сможете выполнить голосовой ввод и начать разговор с ChatGPT
3. После успешного входа выберите китайский язык и введите текст в диалоговом окне в нижней части интерфейса, чтобы вы могли общаться с ChatGPT	3.Позвольте ChatGPT преобразовывать полные голосовые разговоры в текстовую форму

Следует отметить, что при общении с ChatGPT для получения более конкретного и более оперативного ответа запрос пользователя должен быть обоснованным и точным, т.е. это «эффективное общение». В табл. 2 представлены два общих режима инструкций для эффективного общения.

Таблица 2

Два общих режима инструкций для эффективного общения с ChatGPT

Режим 4A	Режим 4W
1. Actor (роль): установить роль для ChatGPT	1. What (в моем случае): укажите ситуацию пользователя
2. Aim (Цель): выражать потребности пользователей	2. Will (я думаю): выражает цель пользователя
3. Ask (Запрос): сообщите ChatGPT, что ему нужно сделать	3.Who (кто вы): установить роль для ChatGPT
4. Addition (Дополниние): более конкретная информация может быть добавлена по мере необходимости	4.Want (что я хочу, чтобы вы сделали): скажите ChatGPT, что вам нужно

С помощью вышеуказанных моделей студенты-менеджеры могут создать для себя настоящую деловую китайскую среду. В качестве примера возьмем третий урок «新丝路高级速成商务汉语I» [6], чтобы поговорить о консультировании по бизнес-инвестициям:

Во-первых, установите роль ChatGPT на C. Введение Роль A – представитель 山东广发纺织有限公司, B – представитель 荣成金隆纺织公司, а C – представитель инвестиционной компании.

Во-вторых, цель информирования ChatGPT – присоединиться к компании A или B.

В-третьих, ChatGPT нужно задать ряд вопросов A и B, а затем решить, с какой компанией сотрудничать, основываясь на ответах A и B.

Наконец, дополните основную информацию о двух компаниях, справочные вопросы и другую конкретную информацию. Например: размер компании, эффективность продаж, экологические объекты, репутация компании, сумма инвестиций, прогноз прибыли, метод сотрудничества, инвестиционный риск и т.д.

Таким образом, студенты-менеджеры получат профессионально коммуникативную практику делового общения на китайском языке в форме вопросов и ответов с ChatGPT и создадут настоящую среду для консультирования по бизнес-инвестициям.

Преимущества студентов-менеджеров, использующих ChatGPT для тренировки профессионально коммуникативного компетенции, заключаются в следующем.:

1. Могут снизить тревожность студентов-менеджеров, сделать их более сосредоточенными на ситуации, а также сократить время на преодоление тревожности и корректировку своего состояния.

2. Могут вовремя исправить все текстовые и разговорные языковые ошибки в сцене разговора, независимо от продолжительности времени, неполной памяти и т.д.

3. Можно переключиться на родной язык студента-менеджера с целью узнать и объяснить непонятные части в разговоре.

4. Нет необходимости в том, чтобы эксперты или иностранные преподаватели обеспечивали руководство и обратную связь на месте, избегая субъективных эмоций наблюдателей для студентов-менеджеров, а также позволяя последним самостоятельно развивать и формировать профессионально коммуникативные компетенции, не будучи ограниченными во времени и регионе.

5. Содержание каждого ответа ChatGPT не статично, и на один и тот же вопрос будет несколько ответов.

Заключение

Таким образом, использование программы ChatGPT не только помогает студентам-менеджерам выработать высокие навыки работы с информационными технологиями (искусственный интеллект), повысить учебную мотивацию, но и помогает им формировать навыки иностранного языка (в данной статье это касается профессионально-коммуникативной компетенции делового китайского). Студенты-менеджеры могут активно и независимо формировать и развивать профессиональный словарный запас делового китайского, стиль делового письма и навыки делового китайского общения [7]. Комплексно тренировать навыки аудирования, говорения, чтения и письма как в устной, так и в письменной форме, принимать эффективные управленческие решения в межкультурных взаимодействиях [8, 9].

Литература

1. ChatGPT : [сайт]. URL: https://zh.wikipedia.org/zh-cn/ChatGPT/
2. ChatGPT : [сайт]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Ks_QkNTbGJY/
3. Крашен С. Принципы и практика овладения вторым языком. Пергамон Пресс, 1982. 201 с.
4. Comprehensible input : [сайт]. URL: https://baike.baidu.com/item/%E8%BE%93%E5%85%A5%E5%81%87%E8%AF%B4/11034094#reference-[1]-688841-wrap/
5. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент ТГУ. Томск, 2021. С. 7–8.
6. Ли Сяоци. Новый шелковый путь продвинутый интенсивный деловой китайский I. Пекин : Издательство Пекинского университета, 2009. С. 41.
7. Тихонова Е.В. Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 169–175.
8. Джонсон К., Эллис М. Преподавание делового английского. Оксфорд ; Нью-Йорк : Изд-во Оксфордского университета, 1994. 233 с.

А.А. Ястребова, П.В. Киселёва

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОЛЕВЫХ ИГР НА ПЛАТФОРМЕ GLIGLISH
DIDACTIC POTENTIAL OF ROLE GAMES ON THE PLATFORM GLIGLISH

Аннотация. Рассмотрены особенности развития устной диалогической речи на ИЯ с помощью ролевых игр на платформе Gliglish. Материалом исследования послужили научные статьи, посвящённые развитию навыка иноязычного говорения, и непосредственно платформа Gliglish. Представлен обзор платформы и проанализированы её функции с точки зрения развития навыков устной диалогической речи на ИЯ.

Abstract. This article discusses the features of the development of oral dialogic speech in foreign language using role games on the platform Gliglish. The research material was scientific articles devoted to the development of foreign language speaking skills and the Gliglish platform itself. An overview of the platform is presented and its functions are analyzed from the point of view of developing the skills of oral dialogic speech in foreign language.

В контексте глобализации и ведущей роли межкультурной коммуникации почти во всех сферах человеческой деятельности растет мотивация людей изучать иностранные языки. Высокая конкурентоспособность в условиях современной экономики требует от современного человека не только базовых профессиональных качеств, но и умения поддержать диалог на иностранном языке, прямо или косвенно касающийся его сферы деятельности. Таким образом, ведущей продуктивной речевой деятельностью в процессе межкультурной коммуникации выступает диалог. Данный вид устной речевой деятельности вызывает ряд сложностей, так как говорящий ограничен временными рамками, конкретным контекстом и реакцией собеседника, которую невозможно предугадать, чтобы заранее подготовить ответ.

Перед современным учителем иностранного языка стоит задача, как сделать процесс развития устной иноязычной речи не только продуктивным, но и увлекательным. Игра, как одна

из форм обучения, помогает усваивать учебный материал в приятной атмосфере и комфортной психологической обстановке. На данный момент выделяют следующие виды игр на уроках ИЯ, направленных на развитие того или иного речевого навыка: коммуникативные, грамматические, лексические, фонетические и т.д. Однако с развитием информационных технологий всё большее внимание уделяется веб-ресурсам, предлагающим альтернативы традиционным обучающим играм. В нашей статье мы проанализируем дидактический потенциал ролевых игр на платформе Gliglish как пример игр, направленных на развитие устной диалогической речи.

Обучение навыкам говорения – это сложный процесс, который включает в себя развитие навыков формирования монологического высказывания и диалогической речи. О.С. Епишева в своей работе выделяет следующие этапы развития данного навыка у учащихся:

1. Подготовительный этап, во время которого происходит введение лексических единиц и закрепление лексико-грамматического материала.

2. Рецептивный этап, который подразумевает упражнения на восприятие и запоминание информации.

3. Аналитический этап, в процессе которого учащиеся знакомятся и овладевают структурой монолога/диалога.

4. Репродуктивный, т.е. этап, на котором учащиеся проецируют изученный материал в речи с помощью условно-речевых упражнений.

5. Продуктивный этап, который означает практику приобретённых навыков во время построения целостного высказывания [1. С. 85].

В данной работе мы акцентируем внимание на устной диалогической речи, и поэтому для разработки наиболее эффективной методики развития устной диалогической речи нужно в первую очередь разобраться с понятием «диалог» и его ключевыми характеристиками. Согласно Т.П. Леонтьевой, диалог – это «форма вербальной коммуникации – комбинация вербальных утверждений, последовательно генерируемых двумя или более собеседниками в прямом акте общения, который характеризуется общностью ситуации и единым коммуникативным намерением говорящих» (цит. по: [2. С. 88]). По словам А.В. Работниковой, основными свойствами диалогической речи являются: 1) ситуативность; 2) клишированность; 3) фразеологичность; 4) эллиптичность; 5) стилистическая дифференцированность [3. С. 259].

Анализируя приведённые выше стадии развития навыков иноязычного говорения и основные свойства диалогической речи, мы можем сделать вывод, что для успешного развития навыков устной диалогической речи обучающий должен соблюдать данные этапы, не исключая ни один из логической цепочки. Так, например, ситуативность диалогической речи подразумевает знание учащимися определенной контекстуальной лексики, которая вводится на уроке в процессе подготовительного этапа, на данном этапе также развиваются фразеологичность и клишиированность, которые отрабатываются на рецептивном этапе. Также, по мнению В.Ю. Аксёновой, помимо введения клише и фразеологизмов, «на первом этапе обучения диалогической речи основное место должно занимать овладение различными типами реплик в диалогических единствах» [4. С. 8]. Эллиптичность высказывания относится к третьему, аналитическому этапу, когда перед обучающимся представлена структура диалога. Стилистическая дифференцированность высказывания даёт о себе знать на репродуктивном и продуктивных этапах, когда учащиеся пытаются на основе упражнений или самостоятельно воспроизвести высказывание, что придаёт процессу обучения диалогической речи ситуативно-коммуникативный характер [4. С. 8].

В процессе развития навыка устной диалогической речи на иностранном языке обучающиеся сталкиваются с определёнными трудностями. В своей работе М.В. Самойлова к таким трудностям относит:

1) отсутствие у учащихся мотивации к обучению;

2) недостаточный словарный запас;

3) застенчивость;

4) излишнюю критику со стороны педагога;

5) непонимание обсуждаемой темы;

6) непонимание поставленной задачи [5. С. 215].

Проанализировав данную классификацию, мы пришли к выводу, что только одна из шести трудностей относится к разряду лингвистических трудностей (недостаточный словарный запас), в то время как остальные пять – к экстралингвистическим. Это наблюдение помогает нам разработать свою методику развития устной диалогической речи, опираясь на устранение экстралингвистических трудностей.

Для преодоления трудностей, препятствующих успешному развития устной диалогической речи, М.В. Самойлова предлагает следующие пути решения:

1) создание игровых ситуаций во время общения;

2) психологическая поддержка учащихся в различных ситуациях.

3) неоднократное повторение трудно запоминающихся слов, правил построения предложений;

4) просмотр видеофильмов на изучаемом языке и их дальнейшее обсуждение;

5) возможность свободно выражать свои мысли и чувства в процессе обучения;

6) отсутствие критики за ошибки [5. С. 215].

Игровая ситуация, упомянутая М.В. Самойловой в работе, отвечает основным свойствам диалогической речи, так как в первую очередь речь идёт о конкретной речевой ситуации, которую ученики, используя лексические средства, должны обыграть. В данной работе мы подробно опишем и проанализируем такое понятие, как ролевая игра и её влияние на процесс развития устной диалогической речи. По словам А.Р. Халиулиной, «ролевая игра – методический прием, который относится к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком» [6. С. 310]. В своей работе Т.В. Семёнова приводит следующие обучающие возможности ролевой игры:

1) самая точная модель общения;

2) большие возможности мотивационно-побудительного плана;

3) усиление личностной сопричастности ко всему происходящему;

4) расширение ассоциативной базы при усвоении языкового материала;

5) формирование учебного сотрудничества и партнерства [7. С. 16].

Рассмотрев и проанализировав представленные выше обучающие возможности ролевой игры, мы можем сделать вывод, что данный метод имеет потенциал эффективного развития устной диалогической речи на иностранном языке, так как помогает учащимся преодолеть основные экстралингвистические трудности, вовлечься в процесс обучения, стать его активным участником и получить удовольствие.

В своей работе Е.И. Бухтияров и соавт. приводят классификацию видов ролевой игры. Они подразделяют ролевые игры на контролируемые, умеренно контролируемые, свободные, эпизодические и длительные [1. С. 192]. Контролируемая ролевая игра представляет собой рецептивное условно-речевое упражнение, так учащиеся анализируют готовый диалог и на его основе пытаются создать свой, т.е. выполняют задание автоматически, не включая в процесс

креативность. К контролируемой ролевой игре также относится работа с текстами, персонажи которых в дальнейшем будут использованы для воспроизведения учащимися ролей. Умеренно контролируемая ролевая игра основана на собственном решении учащихся, как реагировать на ту или иную ситуацию, так как сюжет известен только одному исполнителю. Во время контролируемой и умеренно контролируемой ролевых игр учащиеся получают уже готовые сценарии и в первом случае готовые реплики. Во время свободной и длительной ролевых игр перед учащимися стоит творческая задача, так как свободная ролевая игра подразумевает лишь наличие конкретной темы, которую ученики должны самостоятельно обыграть. Во время эпизодической ролевой игры учащимися разыгрывается один эпизод, а при длительной ролевой игре учащиеся – серию эпизодов длительное время [1. С. 192].

Научно-технический прогресс затрагивает все области человеческой деятельности, включая и образование, делая процесс обучения комфортнее, увлекательнее и эффективнее. Данное явление не обошло стороной и ролевые игры. Платформа Gliglish представляет собой «самого первого учителя иностранного языка на основе ИИ», как заявлено на главной странице сайта.

Преимущества данной платформы:

1) бесплатный доступ к «самому первому учителю – ИИ»;

2) наличие 18 языков (в том числе различные языковые ареалы, например испанский в Мексике и испанский в Испании). На данный момент разработчики работают над добавлением ещё семи языков, в которые входят не только всем известные языки, но и их диалектные формы, например французский в Квебеке;

3) два режима работы: диалог с учителем на любую тему по желанию пользователя или режим ролевых игр;

4) исправление грамматических ошибок с последующим их объяснением;

5) возможность переводить фразы учителя с помощью встроенного переводчика;

6) возможность выбрать и озвучить готовый вариант ответа из трёх представленных на вопрос «учителя».

Режим ролевых игр на данный платформе предоставляет доступ к 10 играм (темы: кофейня, пекарня, магазин игрушек, собеседование при приёме на работу, вызов такси, регистрация в аэропорте, регистрация в отеле, ресторан, фастфуд, приём у врача). Темы, представленные на платформе универсальны и подходят не только для тех, кто ограничивается туристическим лексиконом, но и для тех, кто планирует переезд в другую страну, например, собеседование при приёме на работу, приём у врача и посещение магазина игрушек. Разработчики предлагают пользователям отправлять свои идеи тем для ролевых игр и утверждают, что на вышеперечисленных темах они не будут останавливаться.

После того как мы выбрали ту или иную игру, мы переходим в чат с ботом, который представляет доктора, диспетчера такси, продавца и т.д. Сценарием выступает небольшое предисловие в верхней части чата, в котором говорится, что мы оказались в той или иной ситуации, и, чтобы её решить, мы должны обратиться к нашему собеседнику. Пользователям предлагается свобода выбора вопросов, лексических единиц и конечной цели разговора. Внизу расположены три готовых ответа на тот или иной вопрос бота. Они помогают начать диалог, когда у пользователя нет идей или к ним можно прибегнуть в середине процесса, когда не хватает лексических единиц или просто вопрос вызывает те или иные трудности. В среднем диалог длится 2 минуты и заканчивается прощанием. В отличие от режима «учителя», в ролевой игре нет функции исправления ошибок, так как пользователь погружается в реальную ситуацию, а потому подразумевается, что ошибок не будет либо они будут не так критичны. Можем предположить, что

режим «учителя» помогает подготовиться к режиму ролевой игры, так как с «учителем» можно обсудить лексику, относящуюся к той или иной теме, тем самым пополнив свой словарный запас и улучшив грамматические навыки с помощью исправлений «учителя».

Таким образом, проанализировав диалог с ботом на платформе Gliglish в процессе участия в ролевой игре, мы пришли к выводу, что он обладает характерными чертами, упомянутыми нами ранее, т.е. ситуативностью, так как пользователи оказываемся в определенной речевой ситуации, для которой характерны те или иные лексические единицы, клишированностью, что обусловливается использованием самим ботом речевых клише, и стилистической дифференцированностью, так как пользователи не ограничены языковым стилем. Отсутствие таких характеристик, как эллиптичность и фразеологичность, объясняется тем, что общение ведется с искусственным интеллектом, а не живым человеком, способным вычленить смысл даже из незаконченной фразы. Развитие навыков устной диалогической речи на данной платформе не проходит через перечисленные нами ранее этапы развития устной иноязычной речи, так как диалог с ботом на платформе Gliglish выступает уже как последний, продуктивный этап.

Таким образом, развлекательная платформа Gliglish предлагает пользователям практиковать устную диалогическую речь на ИЯ через спектр положительных эмоций и увлекательных, злободневных сюжетов, предложенных на платформе. Бесплатный доступ к платформе даёт шанс внедрить её в процесс обучения ИЯ даже в домашних условиях, когда возможность практиковать устную иноязычную речь, в частности диалогическую, у многих отсутствует.

Литература

1. Бухтияров Е.И., Бушманова П.А., Тагиева Н.В. Ролевая игра на уроках иностранного языка // Форум молодых ученых. 2019. № 3 (31). С. 192–196.

2. Епишева О.С. Современные мультимедийные технологии обучения иностранному языку в разрезе цифровизации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 4 (37). С. 83–86. DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0021

3. Работникова А.В. Лингвистические особенности обучения иноязычной диалогической речи // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Евпатория, 22–23 ноября 2018 г. / под общ. ред. И.Б. Каменской. Евпатория : Типография «Ариал», 2018. С. 257–260.

4. Аксенова В.Ю. Особенности обучения диалогической речи // Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Рязань, 24 апреля 2019 г. / под ред. Г.А. Плюхиной, Н.К. Костиной. Рязань, 2019. С. 7–11.

5. Самойлова М.В., Лисянский А.Р. Проблемы, возникающие при обучении устной иноязычной речи и варианты их решения // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 214–216.

6. Халиуллина А.Р. Ролевая игра и её значение в обучении на уроках иностранного языка // Академическая публицистика. 2020. № 11. С. 309–312.

7. Семенова Т.В., Семенова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2005. № 1. С. 16–18.

Научный руководитель: П.В. Киселёва, канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

М.В. Воронкова, А.В. Морева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СРАВНЕНИЕ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ГЕРОИНИ ФИЛЬМА «МОСКВА СЛЕЗАМ НЕ ВЕРИТ» В ОРИГИНАЛЬНОЙ И ДУБЛИРОВАННОЙ ВЕРСИЯХ
COMPARISON OF THE SPEECH PORTRAIT OF THE CHARACTER IN THE FILM “MOSCOW DOES NOT BELIEVE IN TEARS” IN ORIGINAL AND DUBBED VERSIONS

Аннотация. Сравнивается речевой портрет одной из героинь фильма «Москва слезам не верит» в оригинальной версии на русском языке и в ее немецкой дублированной интерпретации. Анализ по языковым уровням показывает некоторые отличия особенностей речи героини, из чего сделан вывод, что героиня в дублированной версии может восприниматься зрителем отчасти иначе, чем в оригинальной версии.

Abstract. The article is devoted to the comparison of the speech portrait of one of the characters of the film “Moscow Does Not Believe in Tears” in the original Russian version and in its German dubbed interpretation. The analysis by language levels showed some differences in the heroine's speech features, from which the authors of the article conclude that the character in the dubbed version can be perceived by the viewer partly differently than in the original version.

По мнению А.В. Козуляева, переводчик в сфере аудиовизуального перевода (АВП) должен обладать определенными компетенциями: иметь богатый культурный опыт, быть мультизадачным специалистом, обращающим внимание не только на речевые аспекты, но и на внеречевые (мимика, жесты, эмоции, тембр, интонирование, громкость и скорость речи) [1. С. 16]. Именно от того, как переводчик передаст все эти особенности персонажа, будет зависеть восприятие его зрителем. Другими словами, в АВП очень важно сохранить то, что в лингвистике принято именовать речевым портретом [2. С. 95]. В таком виде АВП, как дублирование, это сложная кропотливая работа, так как переводчик может пожертвовать смыслом ради идеальной «укладки текста», при этом могут измениться речевые характеристики персонажа [3. С. 377].

В статье мы обращаемся для анализа речевого портрета к популярной кинокартине В. Меньшова «Москва слезам не верит», ставшей узнаваемой не только в России, но и за рубежом. Фильм вышел в СССР в 1980 г. и сразу стал лидером проката: в СССР его посмотрели около 90 млн человек. Сеансы с фильмом «Москва слезам не верит» заняли второе место по посещаемости по результатам годового проката среди всех советских кинокартин [4]. В США премьера состоялась в апреле 1981 г. на Международном фестивале независимого кино World-Fest в городе Хьюстон, в ФРГ в феврале 1980 г. на Международном Берлинском фестивале, а в ГДР 26 сентября 1980 г. [5]. В 1980 г. картина стала победителем конкурса «Лучший фильм года» по версии журнала «Советский экран», в этом же году была номинирована на премию Берлинского международного кинофестиваля, а в 1981 г. получила премию «Оскар» в

номинации «Лучший фильм на иностранным языке» [6]. Этот фильм полюбился и представителям власти: несмотря на мнения советских критиков, картину любил пересматривать Л.И. Брежнев, а 40-й президент США Р. Рейган посмотрел фильм дважды перед встречей с М.С. Горбачевым, чтобы «постичь загадочную русскую душу» [7].

Цель статьи – сравнение речевого портрета Людмилы, одной из главных героинь, в оригинальной и дублированной версиях кинокартины, включающее в себя анализ изменений и их влияние на восприятие персонажа. На немецкий язык фильм был дублирован студией ДЕФА (DEFA-Studio) в ГДР в 1980 г.

Речевой портрет – это зафиксированный в языковом материале индивидуальный стиль, служащий для создания определенной модели языковой личности. Данная модель может представлять системное описание обобщенного представителя той или иной лингвокультуры, а это, в свою очередь, основа для формирования типического образа персонажа [2. С. 95]. Понятию «речевой портрет» предшествовало понятие «фонетический портрет», которое ввел М.В. Панов в середине 1960-х гг. В своей работе «История русского литературного произношения XVIII – XX вв.» он описал речь некоторых политических деятелей, ученых и писателей. Для создания «модели» фонетического портрета автор уделяет особое внимание социальным и социокультурным характеристикам: возраст, профессия, социальный слой и диалект [8. С. 12]. Эту идею развивала и Т.В. Николаева, которая в своей работе «Социолингвистический портрет и методы его описания» указала на отсутствие необходимости описывать речевой (социолингвистический) портрет по всем языковым уровням: «…важно фиксировать диагностические пятна» [9. С. 73]. Диагностическими пятнами, по ее мнению, являются отличительные черты речи: манера произношения звуков, мотивация выбора лексических единиц или синтаксических конструкций. Эти же «диагностирующие пятна» выявляет и Л.П. Крысин в своей работе «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета». В ней автор составил речевой портрет типичного интеллигента, описав особенности его речи, а также объяснил выбор языковых средств [2. С. 91].

На основе данных исследований была составлена структура для анализа речевого портрета героини по языковым уровням:

1) фонетический анализ речи (произношение, громкость, интонация, темп речи);

2) лексический анализ речи и анализ речевого поведения (слова и выражения высокого стиля, междометия, сленг, профессионализмы, диалектизмы, использование пословиц, поговорок, цитат, идиом, фразеологизмов);

3) синтаксический анализ речи (грамматика и структура предложений).

Охарактеризуем героиню в общем. Людмила – одна из подруг главной героини, Екатерины. Главная цель Людмилы – удачно выйти замуж в столице, для нее главное – это статус, а не любовь. Она волевая, целеустремленная, напористая и уверенная в себе девушка. Людмила хочет получить все блага прямо сейчас, не прилагая особых усилий. Несмотря на это, она хорошая подруга, сострадает Екатерине и готова ей помочь.

Фонетические особенности речи героини. С точки зрения фонетики речь Людмилы эмоциональная, громкая, прерывистая, а темп быстрый. В немецком дубляже прослеживается другая интонация в разных моментах кино. В некоторых моментах Людмила ведет себя грубо. Так, в одной из сцен героини встречаются с начинающим актером И. Смоктуновским. Девушки узнают, что он начинает свою карьеру в позднем возрасте. Екатерина вежливо промолчала, тогда как Людмила не стала скрывать свои эмоции:

Поздновато начинаете. – Sie gehen das aber ein bisschen spät an, was? («Москва слезам не верит», 9:00).

В данной сцене Людмила уверена в своих словах, она не стесняется выражать собственные мысли, это показывает и интонация. Можно сказать, что она насмехается над актером, ее фраза полна сарказма. В немецкой версии интонация Людмилы скорее шутливая: она как будто подшучивает над актером. Все могут посмеяться над этой шуткой, чего не скажешь о фразе в оригинальной версии.

В другой сцене Людмила и Екатерина съезжают с квартиры дяди-профессора, в которой они временно жили. Сами девушки живут в общежитии, поэтому они не могли упустить возможности пожить в отдельной квартире, в элитной «сталинской высотке». Екатерина вежливо прощается с вахтершей, в то время как Людмила уверенно заявляет, что вернется:

А мы еще вернемся! – Wir kommen noch mal wieder. («Москва слезам не верит», 43:58).

Людмилу можно также охарактеризовать как дерзкую девушку. Она не боится высказать то, что думает. Она всегда говорит прямо и по делу. В русском дубляже Людмила говорит эту фразу с вызовом и беспардонно. В немецком дубляже это незаметно. Интонация Людмилы нейтральная, спокойная, возможно, даже немного уставшая. Выглядит, как будто она просто комментирует ситуацию.

Лексические особенности речи и речевое поведение героини. Девушка приехала в Москву из маленького города, поэтому ее речи свойственна просторечная лексика. Людмила умеет скрывать это, например, когда находится среди представителей интеллигенции. Но в компании подруг она не следит за этим. Например, когда Людмила и Екатерина обсуждают мужчин, которые, по словам Людмилы, живут только в Москве. Екатерина спрашивает, почему же дипломаты, поэты, художники и артисты должны обратить внимание на них, ведь они выбирают жен из своего окружения. Людмила отвечает:

А мы не хуж еихних! – Wir sind kein bisschen schlechter als die! («Москва слезам не верит», 17:51).

В оригинальной версии Людмила делает ошибку. Возможно, это ход сценаристов, чтобы иронично показать разницу между обычными девушками и «девушками из высшего общества». В немецкой дублированной версии эта ирония не просматривается. «Ихних» отчасти компенсируется появлением «*die*» в значении местоимения, но яркая окраска теряется.

Речь Людмилы богата устойчивыми выражениями, идиомами и фразеологизмами. Эти фразы характеризуют ее в социально-личностном аспекте: указывают на уровень образования и эрудиции, интересы и склонности. В одной из сцен Екатерина и Антонина заходят в комнату, в которой их ждет Людмила. Когда открывается дверь, она говорит подругам:

Ооо, какие люди и без охраны. – Oi, wieder nur Jungfrauen und kein Prophet. («Москва слезам не верит», 3:43).

В этой фразе нет конкретного смысла, она используется как ироничное приветствие. Иногда этой фразой пытаются подшутить над «важностью» человека. В немецкой версии этот культурный аспект не прослеживается. Людмила удивляется, что в комнату зашли «опять девушки и ни одного пророка», если переводить дословно, где под пророком подразумевается мужчина. Здесь под фразой *kein Prophet* прослеживается ирония Людмилы над ситуацией, так как они живут в женском общежитии, где, соответственно, не живут мужчины. Таким образом переводчики передают чувство юмора Людмилы и ее желание скорее выйти замуж.

В следующей сцене Людмила рассказывает Екатерине, как она пыталась найти мужа в Ленинской библиотеке. Хотя она и не интересуется наукой, она решила притвориться заинтересованной.

Я ему черти что плету, такую лапшу на уши вешаю. – Ich drechsle Süßholz mit ihm, rede wie philosophisches Wörterbuch. («Москва слезам не верит», 21:27).

В ходе рассказала Людмила признается, что и сама не понимала, о чем она говорит: речь была несвязной и не подкреплена какими-то фактами. Она говорит о своей некомпетентности в этой сфере, хотя это и не помешало ей познакомиться с ученым. В немецкой дублированной версии используется глагол *drechseln*, который имеет переносное значение «искусно формулировать» [10. S. 1729], и существительное *das Süßholz*, которое означает «лакрица» [10. S. 443]. Можно предположить, что Людмила «любезничает» и пытается понравиться мужчине. Если в русском дубляже она «вешает лапшу на уши», что означает «обманывать, говорить о невозможном» [11. С. 208], то в немецком дубляже она «говорит как философский словарь».

Синтаксические особенности речи героини. Было замечено, что Людмила часто повторяет короткие слова. Другие героини фильма не используют этот прием в своей речи, эта особенность характерна только для Людмилы. Первая ситуация происходит во время прогулки Людмилы и Екатерины. С девушками хотят познакомиться молодые люди, но Людмила отвечает отказом, так как они «такие же лимитчики».

Давай, давай. Топай, топай. – Hör mal, Junge, mach eine Fliege. («Москва слезам не верит», 7:50).

Вторая ситуация происходит в метро. Людмила вместе с коллегами едет домой. Девушки-коллеги хотят поговорить с ней, но она не останавливается.

Спешу, спешу. – Ä-ä, halt mich nicht auf . («Москва слезам не верит», 12:29).

Третья ситуация происходит на свадьбе Антонины и Николая. Подруги узнают про беременность Екатерины, которая признается, что не говорит Рудольфу об этом из-за собственной лжи.

Ну, ниче, ниче. – Ist doch unwichtig. («Москва слезам не верит», 45:47).

Можно предположить, что Людмила использует повтор слов, чтобы добавить уверенности своей фразе. Если повторять фразу два раза подряд, она будет точно услышана и звучать твердо. К сожалению, в немецкой версии не сохраняется эта особенность. Возможно, этим пожертвовали, чтобы добиться синхронности в озвучивании.

В заключение можно сделать вывод, что речевой портрет Людмилы в русской и немецкой дублированных версиях отличается. Образ персонажа в некоторой степени трансформируется: о ее «провинциальном» происхождении немецкоговорящая аудитория может догадаться из сюжета фильма, в то время как в оригинале мы слышим просторечную речь. Из речи Людмилы были изъяты такие важные особенности, как использование фразеологизмов и повторов слов, которые являются неотъемлемой частью речевого повествования персонажа. Можно предположить, что речь героини фильма «Москва слезам не верит» претерпела изменения вследствие специфики перевода. Главная цель дублированного перевода – создать иллюзию отсутствия перевода. Зритель должен верить, что персонажи говорят на его родном языке [12. С. 13]. В процессе дубляжа переводчики занимаются не только переводом и липсинком, но и локализацией картины. Возможно, именно процесс локализации кинокартины повлиял на выбор лексем при переводе, так как немецкая дублированная версия была рассчитана на немецкоговорящие страны. Необходимо также отметить, что данное исследование отражает лишь предварительные наблюдения, так как в дальнейшем планируется охватить всех основных героев кинокартины и более детально вникнуть в их речевые характеристики.

Литература

1. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода

// Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3 (13). С. 3–24.

2. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 90–106.

3. Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода // Царскосельские чтения. 2013. Т. 1, № XVII. С. 374–381.

4. «Москва слезам не верит»: почему фильм Владимира Меньшова получил «Оскар» // Рамблер-кино. М., 2021. URL: https://kino.rambler.ru/movies/46139183-moskva-slezam-ne-verit-pochemu-film-vladimira-menshova-poluchil-oskar/ (дата обращения: 11.11.2023).

5. Премьеры / Москва слезам не верит // Кинопоиск. М., 2021. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/46708/dates/ (дата обращения: 11.11.2023).

6. Награды / Москва слезам не верит // Кинопоиск. М., 2021. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/46708/awards/ (дата обращения: 11.11.2023).

7. Москва не верила, а Голливуд оценил. Как снимали советский киношлягер // Аргументы и Факты. 2014. 19 марта. С. 41.

8. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII – XX вв. 2-е изд., стер. М. : Едиториал УРСС, 2002. 456 с.

9. Николаева Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики : докл. Всесоюз. науч. конф. 1991. Т. 2. С. 73–75.

10. Dudenredaktion Duden Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / Dudenredaktion. 8 aufl. [S. l.] : Bibliographisches Institut, 2015. 2128 S.

11. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. М. : Аделант, 2014. 512 с.

12. Stabentheiner J.M. Sprachspezifika als Problem der Filmübersetzung unter besonderer Berücksichtigung von sprachlichen Varietäten, Dialogizität, Mündlichkeit u.Ä. in der englisch-deutschsprachigen Filmsynchronisation. Leopold-Franzens-Iniversität, 2018. 129 S.

13. Москва слезам не верит : [онлайн-кинотеатр «Мосфильма»]. [Б. м.], 2010. URL: https://cinema.mosfilm.ru/films/35274/ (дата обращения: 11.11.2023).

14. Moskau glaubtden Tränen nicht : [VK Видео] // ВКонтакте. [Б. м.], 2017. URL: https://vk.com/wall-42187775_3477 (дата обращения 11.11.2023).

Научный руководитель: А.В. Морева, канд. филол. наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

А.С. Жиляков

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДАХ КНИГИ К. ГРЭМА «ВЕТЕР В ИВАХ»
THE PROBLEM OF ADAPTATION IN LITERARY TRANSLATIONS OF K. GRAHAM'S BOOK “THE WIND IN THE WILLOWS”

Аннотация. Рассматривается проблема жанровой адаптации в художественном переводе с английского языка на русский язык на примере нескольких переводов книги К. Грэма «Ветер в ивах».

Стилистический анализ переводов позволяет говорить о лингвокультурологических особенностях текста книги и авторских стратегиях в процессе перевода.
Abstract. The article examines the problem of genre adaptation in literary translation from English into Russian using the example of several translations of K. Graham's book "The Wind in the Willows". Stylistic analysis of translations allows us to talk about the linguocultural features of the book text and the author's strategies in the translation process.

Проблему адаптации в художественном переводе, включая поэтический перевод, можно назвать «перекрестком», на котором встречаются интересы читателя, переводчика и автора текста-оригинала. В процессе работы над переводом текста обнаруживается рефлексия переводчика, его оценочная позиция, которые требуют осмыслять основные идейные, концептуальные лингвокультурологические ориентиры исходного и переведенного текстов [1]. Кроме того, к проблеме адаптации в художественном переводе примыкают дискуссионные вопросы стилизации (чаще всего имеется в виду историческая стилизация) и русификации при переводе.

Обратимся к определениям. Жорж Бастин, французский профессор-лингвист, пишет: «Перевод (или адаптация) – это действие, всегда выполняемое осознанно, и посредничество, осуществляемое с помощью решений или предпочтений, которые в конечном счете становятся методами или процедурами» [2]. Это определение выгодно отличается от других тем, что рассматривает лингвистическое мышление в физической плоскости. В то же время в своей известной работе «Основы общей теории перевода» А.В. Федоров полностью исключает адаптацию из всех видов переводческой деятельности [3]. Я.И. Рецкер в своей «Теории перевода и переводческой практике» также избегает термина «адаптация», ограничиваясь однократным использованием термина «пересказ» [4]. Л.С. Бархударов считает перевод «межъязыковой трансформацией» [5].

В настоящей работе предлагается рассматривать термин «адаптация» или «адаптация при переводе» с точки зрения жанровых особенностей в художественной литературе и публицистике. Так, хорошо известны, понятны и распространены существующие виды литературы: детская, подростковая, популярная, массовая, профессиональная и т.д. Они включают в себя многочисленные жанры и жанровые разновидности, а также гибридные жанры [6].

Очевидно, что интересы целевой читательской аудитории, переводчика и автора произведения должен опираться на ресурсы функциональных стилей и богатство русского языка с учетом национально-культурных особенностей художественного текста в процессе перевода [7].

Обратимся к опыту художественного перевода на русский язык книги К. Грэма «Ветер в ивах» (1908 г.), число этих переводов уже близится к двум десяткам. В целом ситуацию можно описать следующим образом. В связи с тем, что литературный язык Грэма достаточно сложен, несмотря на кажущуюся «простоту» сюжетов-глав книги, переводчики самостоятельно выбирают разные стратегии, в той или иной степени адаптируя художественный текст под свое понимание и, соответственно, для восприятия перевода читателем. Подобную картину можно наблюдать, если вспомнить историю переводов на русский язык книги Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес».

Переводчики делятся своими впечатлениями с читателем, обнаруживая рефлексию по отношению к художественному миру К. Грэма. Так, переводчик В. Лунин во вступительном слове говорит: «Впрочем, некоторым может показаться, что книга эта слишком сложна, слишком медленна и тягуча для ребенка. Дело в том, что написана она без скидок на возраст, богатым и выразительным языком, раскидистыми – порой в несколько строк длиной – фразами, необычайно напоминающими современные стихи-верлибры без рифмы и со скрытыми ритмами. Поэтому читателям, привыкшим ко многим современным детским произведениям, где

фразы коротки и почти всегда не имеют придаточных предложений, поскольку многие современные писатели почему-то боятся, что более сложный текст дети не осилят, такую книгу и вправду читать будет нелегко. Но зато какое же они – и дети, и взрослые – получат удовольствие, когда ощутят вкус к настоящей прозе, которая сродни не только стихам, но и классической музыке!» («От переводчика») [8].

Таким образом, в этом высказывании отмечается: во-первых, наличие проблемы адаптации при переводе текста, определение целевой аудитории. Во-вторых, переводчик фиксирует саму сложность и своеобразие литературного языка автора, и, в-третьих, ситуация адаптации заставляет его в русском переводе ответить на вопрос-вызов, который может звучать следующим образом: «Почему книга Грэма так популярна в англоязычном мире?».

Понятно, что та или иная степень адаптации, исторической стилизации или русификации перевода ведет к определенному усреднению художественного своеобразия книги, потере скрытых аллюзий, упрощению юмора и сатиры, средств выразительности. Так, в аннотации к серии книг, включающих перевод «Ветра в ивах» К. Грэма Светланой Чулковой, указывается: «Если ваш ребёнок уже умеет читать, самое время познакомить его с шедеврами детской литературы. А чтобы чтение стало для него любимым и необходимым занятием, книги этой серии специально адаптированы с учётом его возрастных особенностей и словарного запаса. Они помогут привить ему хороший литературный вкус – тогда, повзрослев, он непременно захочет прочитать классический текст и по достоинству оценит его» [9]. Следует отметить, что адаптация при переводе не всегда является неизбежным переводческим «пороком», более важно указать на этот метод или процедуру и их место в широком поле исследования, включающего лингвокультурологический анализ текстового материала.

Обратимся к переводам одного из фрагментов текста в начале книги. Этот фрагмент представляет собой художественную миниатюру, которая является одним из ведущих жанров в европейской литературе, сочетающей в себе повествовательное начало и поэтику и одновременно сказочный эпос. Жанр миниатюры в то же время является одним из главных художественных приемов Грэма в книге «Ветер в ивах», что помогает раскрыть лингвокультурологические особенности при переводе текста на русский язык. Традиционно композиция миниатюры у Грэма включает в себя начало или вступление, основную часть и заключение.

Фрагмент оригинального текста на английском языке.

He thought his happiness was complete when, as he meandered aimlessly along, suddenly he stood by the edge of a full-fed river. Never in his life had he seen a river before—this sleek, sinuous, full-bodied animal, chasing and chuckling, gripping things with a gurgle and leaving them with a laugh, to fling itself on fresh playmates that shook themselves free, and were caught and held again. All was a-shake and a-shiver—glints and gleams and sparkles, rustle and swirl, chatter and bubble. The Mole was bewitched, entranced, fascinated. By the side of the river he trotted as one trots, when very small, by the side of a man who holds one spell-bound by exciting stories; and when tired at last, he sat on the bank, while the river still chattered on to him, a babbling procession of the best stories in the world, sent from the heart of the earth to be told at last to the insatiable sea [10].

Перевод Михаила Яснова.

Он было решил, что достиг предела счастья, как вдруг, действительно, оказался на краю земли: она обрывалась, и дальше блестело что-то волнистое и упитанное. Крот никогда не видел Реку и потому принял ее за животное. Оно хохотало, настигало, булькало, хватало все подряд и отпускало, шипя, чтобы снова поймать и поиграть снова. Все двигалось, все трепетало: всплески, блески и мерцания, шелесты и загогулины, журчание и пузырение. Очарованный Крот оцепенел, а когда снова смог двигаться, побежал, спотыкаясь, не глядя

под ноги, рядом с рекой, – совсем как мы, бывало, едва поспевали за взрослым братом, чтобы слушать и слушать его потрясающие истории [11].

Перевод Ирины Токмаковой.

Крот подумал, что он полностью счастлив, как вдруг, продолжая бродить без цели, он оказался на самом берегу переполненной вешними водами реки. Он прежде никогда ее не видел; такого, как ему представилось, гладкого, лоснящегося, извивающегося, огромного зверя, который куда-то несся, за кем-то гнался, настигал, хватал, тут же оставлял, смеялся, моментально находил себе другого приятеля, кидался на него и, пока тот отряхивался от речных объятий, бросался на него снова. Все вокруг колебалось и переливалось. Блики, бульканье, лепет, кружение, журчание, блеск.

Крот стоял очарованный, околдованный, завороженный. Он пошел вдоль реки. Так идет маленький рядом со взрослым, рассказывающим волшебную сказку. И наконец, утомившись, присел на берегу. А река все продолжала рассказывать свои прекрасные переливчатые сказки, которые она несла из глубины земли к морю, самому ненасытному на свете слушателю сказок [12].

Перевод Артема Жилякова.

Крот думал, что уже обрёл своё счастье, как вдруг, еще находясь в бесцельным вращательном движении, остановился у самого края полноводной реки. Никогда в своей жизни он не видел ничего подобного. Все эти снующие туда-сюда буруны, извилистые волны, волнообразные заступы, эту реку, похожую на полнокровное животное, причмокивающее и жующее одновременно, таскающее за собой обломки веток и кустов, повсюду ломающее и таскающее их за собой. Крот поймал себя на мысли, что с пресностью понимал прежде свою свободу, поэтому продолжил ловить себя на том, что смотрит на реку снова и снова. Всё вокруг него булькало, трепетало и колыхалось, сверкали барашки, светились подводным течением и искрились на дне камешки, сверча и подрыкивая, они о чём-то бубнили и переговаривались между собой. Между тем, на другой стороне реки точно также стоял кто-то ещё. Сначала он просто выглядел прогуливающимся человеком, который рассказывает подобные истории. Приглядевшись внимательнее, Крот сел на берег, а река, та продолжала описывать самые лучшие в мире истории, бьющие как родники из самого сердца земли, чтобы напоить ими ненасытное море. И Крот слушал бормотания реки, оставаясь честным слушателем необычайных историй [13].

Анализируя стиль переводов, можно выделить их следующие характерные черты.

Михаил Яснов – использование разговорного стиля и просторечий: упитанное, хватало все подряд, загогулины, пузырение, оцепенел.

Ирина Токмакова – множество эпитетов и сравнений, передающих романтическое настроение: вешние воды, речные объятия, лепет, околдованный, завороженный, волшебная сказка, переливчатые сказки, ненасытное море.

Артем Жиляков – появление образа автора, а также исторической перспективы, использование контрастов: бесцельное вращательное движение – счастье – пресное представление о свободе, обломки веток и кустов – все вокруг булькало – сверкали барашки, река – родники – море.

В целом можно отметить, что в представленных фрагментах все переводчики справились с переводом художественной миниатюры Грэма, однако имеются определенные упущения, упрощения, другими словами, присутствует стилевая адаптация текста оригинала, что, скорее, является признаком авторского стиля переводчика. Нарушений композиционной структуры текста не отмечено.

К проблеме адаптации художественных переводов книги К. Грэма «Ветер в ивах» следует отнести и проблему выбора жанра книги при переводе [14]. В оригинале книга имеет подзаголовок «Story». Однако это совсем не «история», и вовсе не «повесть», и не «сказка» с учетом развернутого повествования. Некоторые исследователи приписывают книге жанр романа, но в данном случае этому определению противоречит ведущий жанр миниатюры. Можно было бы предложить выбрать жанр фэнтези, достаточно популярный последние полвека в англоязычном мире, однако опора художественного мира Грэма на классические историю, традиции и искусство не позволяет сделать такой выбор. Вопрос о выборе жанра остается открытым и дискуссионным. На основании стилевого анализа приведенных переводов отрывка из книги можно было бы условно обозначить жанры перевода: в переводе Яснова – «детская повесть», в переводе Токмаковой – «сказка», в переводе Жилякова – «очерковый роман», т.е. роман, сшитый из очерков и публикующийся по главам, в котором выделяется публицистическое начало.

Таким образом, можно говорить о том, что сложная природа текста в книге К. Грэма «Ветер в ивах» позволяет переводчикам выбирать разные стратегии при переводе или уровни адаптации без существенных потерь для смысла высказывания. Это говорит прежде всего о том, что существует многоуровневое восприятие литературного языка Грэма. Лингвокультурологические аспекты исследования выявляют «методы и процедуры» обработки переводчиками оригинального текста, что свидетельствует о сознательном выборе переводчиком «своего» уровня прочтения и рефлексии в процессе перевода, что можно назвать жанровой адаптацией или адаптированным переводом.

Литература

1. Станиславский А.Р. Адаптация и перевод: языковое посредничество // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 8. URL: https://human.snauka.ru/2015/08/12209 (дата обращения: 16.11.2023).
2. Bastin Georges L., Cormier Monique C. Profession traducteur // Les Presses de l'Universite de Montreal. 2014. 69 p.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. СПб. ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. 416 с.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974. 216 с.
5. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., 1975. 240 с.
6. Дарвин М.Н., Магомедова Д.М., Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И. Теория литературных жанров : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2012. 256 с.
7. Пайтылова А.Д. Национально-культурная адаптация художественного текста в процессе перевода // Образовательный портал «Справочник». URL: https://spravochnick.ru/yazyki_perevody /nacionalnokulturnaya_adaptaciya_hudozhestvennogo_teksta_v_processe_perevoda/ (дата обращения: 16.11.2023).
8. Грэм К. Ветер в ивах / пер. с англ. В.В. Лунина. «От переводчика» (фрагмент статьи). URL: https://vk.com/wall-40692158_21307?ysclid=loqp3rnna0848226673 (дата обращения: 16.11.2023).
9. Грэм К. Ветер в ивах // Адаптированная классика для детей. Переводчик С. Чулкова. М. : Лабиринт, 2022. URL: https://www.labirint.ru/books/911608/?ysclid=lp0peaopkb377878991 (дата обращения: 16.11.2023).
10. Grahame K. The Wind in the Willows / Читать на английском и переводить текст. Liteka. URL: https://liteka.ru/english/library/703-the-wind-in-the-willows#2 (дата обращения: 16.11.2023).
11. Грэм К. Ветер в ивах // LibreBook / пер. с англ. М.Д. Яснова. 1988. URL: https://librebook.me/veter_v_ivah?ysclid=loqqx28yvd402843991 (дата обращения: 16.11.2023).
12. Грэм К. Ветер в ивах / пер. с англ. И.П. Токмаковой. 1988. URL: https://vk.com/wall-115746841_20106?ysclid=lp0poisqbv447180785 (дата обращения: 16.11.2023).

13. Грэм К. Ветер в ивах / пер. А. Жилякова. Томск : Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2021. 280 с.
14. Милюгина Е.Г. Теория литературы и практика читательской деятельности : учеб. пособие для студ. пед. фак-в вузов. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2009. 240 с.

U.A. Zhuravkova, D.V. Shepetovsky

Université d'État de Tomsk

TRANSFORMATIONS DE TRADUCTION LORS DE LA TRADUCTION DU CONTE DE FÉES “ERNEST ET CÉLESTINE” DE GABRIEL VINCENT DU FRANÇAIS VERS LE RUSSE

Abstract. Le but de ce travail est d'étudier les caractéristiques de la traduction du français vers le russe. Le sujet de recherche dans cet article est l’ouvrage de Gabriel Vincent “Le roman d’Ernest et Célestine” dans la langue originale et dans la traduction en russe de Natalia Shakhovskaya. La méthode d'analyse comparative a été choisie comme méthode d'étude du texte, puisqu'une telle analyse des traductions permet de savoir comment sont surmontées les difficultés typiques de traduction liées aux spécificités de chaque langue, ainsi que quels éléments de l'original subsistent. non transmis en traduction. Le résultat est une description des “faits de traduction” qui donne une image du processus réel. À la suite de l'étude, des similitudes et des différences ont été identifiées dans la traduction du conte de fées “Ernest et Célestin” de Gabrielle Vincent du français vers le russe. Sur la base de l'analyse des textes, nous pouvons conclure que les divergences dans les traductions n'affectent en rien la perception d'une œuvre d'art, mais sont uniquement le résultat du travail des traducteurs et peuvent être déterminées par l'essence de la traduction littéraire, comme ainsi que les caractéristiques individuelles de la langue d'origine et de la langue d'accueil.

Différents pays et peuples ont des cultures et des coutumes différentes, qui se reflètent souvent dans la littérature. Les contes de fées ont été créés afin d'éduquer les gens dès l'enfance sur certaines normes, concepts du bien et du mal. Les livres que l'on commence à lire en vieillissant nous posent de nouvelles questions et vecteurs de pensée : qu'est-ce que la véritable amitié, le concept de l'amour, est-il possible de pardonner un pieux mensonge? Comme cela a déjà été dit, chaque nation a ses propres valeurs et vision du monde, c'est pourquoi il est si important pour les échanges interculturels d'emprunter quelque chose de nouveau à la culture d'un autre pays. C’est dans ce cas qu’ils recourent à des traductions interlingues de livres, de films, d’histoires afin d’apporter quelque chose de nouveau au système établi. Ainsi, une grande responsabilité incombe au traducteur, car il doit transmettre avec précision le sens de ce qui a été dit dans une langue dans une autre. Mais cela n’est pas toujours possible, car chaque langue possède des constructions qui ne peuvent pas être traduites littéralement.

C’est précisément l’importance de ce travail scientifique: analyser deux œuvres et comprendre quelles techniques sont utilisées pour traduire et transmettre le sens, et si quelque chose a été oublié.

Deux livres ont été choisis comme sujet d’étude: “Le roman d’Ernest et Célestine”, écrit dans la langue originale, et une traduction rédigée par Natalia Shakhovskaya. Gabrielle Vincent, de son vrai nom Monique Martin, est une artiste et écrivaine belge, créatrice de livres pour enfants.

En 1981, les éditions Duculot publient deux livres d'images: “Ernest et Célestine ont perdu Siméon” et “Ernest et Célestine, musiciens des rues”. Ils ont reçu un grand succès dans le monde littéraire, de nombreux prix, c'est pourquoi Gabrielle Vincent a publié plus tard une série de 26 livres d'images sur Ernest l'ours et Célestine la souris, qui lui ont valu une renommée mondiale. En 2012, les réalisateurs Stéphane Aubier, Vincent Patard et Benjamin Renner tournent le film d'animation Ernest et Célestine. Suite à cela, parut un livre dont la traduction sera discutée dans cet

article, “L'Histoire d'Ernest et Célestine”, rédigé par Daniel Pennac. Pennac dédie le livre publié à la mémoire de Gabrielle Vincent : “...En souvenir de Gabrielle Vincent, mon amie d'encre, d'aquarelle et de papier”.

Nous sommes confrontés à une transformation de la traduction dès les premières pages. Le titre du premier chapitre *des Présentations (Quand on arrive, on se présente)* se traduit par ‘Будем знакомы (когда знакомишься, надо представляться)’. Dans ce cas, Natalia Shakhovskaya utilise la technique de la modulation – en remplaçant un mot ou une phrase d'une langue étrangère par une unité de la langue réceptrice, dont le sens dérive logiquement du sens de l'unité d'origine. *Les présentations* signifie littéralement ‘презентация, представление, показ’, et *Quand on arrive, on se présente* – ‘когда приходим, представляемся’. L'auteur recourt à la modulation afin de transmettre le sens de ce qui est écrit au plus près du contexte – le but de ce chapitre est de présenter les personnages aux lecteurs, ce qui signifie qu'il serait plus approprié de traduire la table des matières en de manière à intéresser le lecteur, en le plongeant dans un dialogue imaginaire, car nous utilisons souvent l'expression “nous serons familiers”. Nous l'utilisons lorsque nous nous faisons de nouveaux amis.

Toujours au chapitre 1, N. Shakhovskaya modifie la traduction de la phrase *Je suis un ours. Un “gros ours”, comme ils disent*. Dans son interprétation, cela ressemble à ceci: ‘Я медведь. «Толстый мишка», как обычно говорят’. Il est important de noter que dans deux cas, le même mot est traduit différemment: lors de la traduction du mot *ours* dans la deuxième phrase, l'auteur a recours au diminutif du mot *медведь* – ‘мишка’, afin d'adoucir la traduction de l'expression *gros ours*, qui signifie littéralement ‘толстый медведь’. L'utilisation de formes diminutives reflète l'attitude chaleureuse et affectueuse de l'orateur envers quelque chose. Par conséquent, dans ce passage du texte, il est important que l'auteur souligne non pas le poids de l'ours, mais sa drôlerie dans ce poids.

Lors de la traduction d’une phrase, *Et ils s’enfuient en courant. Enfin, les moins méchants* Shakhovskaya recourt à la traduction antonymique – en remplaçant un concept exprimé dans la langue originale par le concept opposé dans la langue cible. L’expression *les moins méchants* signifie littéralement ‘наименее злые’, mais dans la traduction russe, cela ressemble à ‘которые не злые’. Cela a été fait afin de souligner le contraste entre les concepts de “mal” et de “non-mal”, car dans l'intrigue, Ernest raconte comment les “non-méchants” crient simplement lorsqu'ils le voient, et le “mal” ceux qui tirent.

Lors de la traduction d'un extrait de l'histoire d'Ernest sur lui-même, nous sommes confrontés à un fossé linguistique – un élément de culture spécifique à un pays, reflété dans la langue des locuteurs de cette culture, qui est mal compris par les locuteurs d'une autre culture linguistique. *Je ne suis pas un nounours, non plus, je ne suis pas en peluche* – ‘А, и ещё: я никакой не мишка, я же не плюшевый.’ Il n'y a pas d'équivalent en russe qui pourrait transmettre l'expression “ours en peluche” en un seul mot. C'est à cause de cette particularité de traduction que le sens du jeu de mots français sur *nounours* (плюшевый мишка) et *ours* (медведь) se perd. Mais N. Shakhovskaya a essayé de transmettre la blague à travers une construction diminutive, car en russe, le mot “мишка” désigne le plus souvent un jouet.

Lorsqu’elle traduit une phrase du récit de l’auteur *Je vais vous raconter l’histoire d’Ernest et Célestine* Shakhovskaya utilise à nouveau la technique de la modulation, c’est pourquoi la traduction sonne comme ‘Я хочу рассказать вам историю Эрнеста и Селестины’. Dans la langue originale, la phrase est au futur proche, qui peut être traduit en russe par ‘собираться что-то сделать, вот-вот сделать что-то’. Mais le traducteur utilise le verbe “vouloir” pour souligner l’intérêt de l’auteur pour cette démarche, son initiative.

Proposition *Ernest et Célestine sont les plus grands amis du monde*. en russe, cela ressemble à ‘Свет не видывал такой крепкой дружбы, как у Эрнеста и Селестины’. Dans ce cas, l'auteur

aurait pu traduire littéralement ‘Эрнест и Селестина – лучшие друзья во всём мире’, mais il a recours à une traduction équivalente – une traduction qui correspond à l'original à tous les niveaux pertinents et apporte une solution au même problème. problèmes d’information et de communication auxquels le texte était destiné à l’origine. Puisque dans le style d'un conte de fées, le style artistique ‘свет не видывал…’ sonnera mieux que le style officiel.

Aussi, en prenant comme exemple ce fragment de texte du dialogue entre Ernest et Célestine, on peut retracer l'utilisation d'une traduction équivalente : *Semblant ? Tu parles ! C’était pour de vrai!*, ‘Ну конечно, в шутку! Ещё как всерьёз!’. Le mot *semblant* est traduit par ‘притворяющийся, притворяться’, et *tu parles* – ‘ты выдумываешь, рассказываешь, врёшь’. Mais dans la traduction, l'auteur remplace ces deux concepts par 'ну конечно, в шутку’, car ce style est plus adapté au discours familier, car cette phrase appartient à un passage de texte dans lequel il y a une discussion entre les personnages du livre.

En utilisant cet extrait du chapitre 3 comme exemple, vous pouvez voir comment Shakhovskaya supprime complètement certains fragments du texte original dans sa traduction. La phrase *Pas la peine de te caaaaaaacher, maudite petite souris, je vais te trouououououver.* en russe, cela ressemble à ‘Пря-а-ачься не пря-а-ачься, я тебя найду-у-у’. L’expression *maudite petite souris* est absente de la version russe, car en traduction, elle sonnerait comme ‘проклятая мышка, чертова мышка’. Dans ce cas, Shakhovskaya omet intentionnellement la traduction de cette phrase, car cela ne changera pas le sens de ce qui a été dit, mais il ne sera pas nécessaire d'essayer de remplacer ces mots par quelque chose de plus doux que l'enfant pourrait comprendre.

Le titre du quatrième chapitre de *Dans le noir de Célestine* traduit comme ‘Что такое кромешная тьма для Селестины’. Dans ce cas, Natalia Shakhovskaya utilise à nouveau la technique de la modulation. *Dans le noir de Célestine* signifie littéralement ‘В темноте Селестины’. L'auteur recourt à la modulation afin de transmettre le sens de ce qui est écrit au plus près du contexte – dans ce chapitre, Célestine raconte ce qui lui est arrivé alors qu'elle était enfermée dans une poubelle, décrit ses émotions. C'est pourquoi la traduction du chapitre a été modifiée afin que le lecteur ait une idée préexistante de ce qui sera discuté dans ce chapitre.

Extrait du chapitre 4 dans lequel Célestine décrit ses souvenirs: *Le souvenir de la Grise était venu le premier! Le pire de tous!* n traduction, cela ressemble à ‘Первым явилось воспоминание о Серой Грымзе – самое плохое!’. Le mot *grise* signifie ‘серый, седеющий’, mais l'article défini féminin singulier la est utilisé avec lui; une telle utilisation d'articles avec des adjectifs n'est pas typique de la langue française. De là, nous pouvons conclure qu'il s'agit d'un nom commun – grisaille, mais N. Shakhovskaya le traduit par ‘Серая Грымза’. Cela a été fait afin de donner aux mots une connotation émotionnelle et de souligner l'attitude de Célestine envers ce personnage, car en outre, au cours de son histoire, elle se souvient avec horreur des jours qu'elle a vécus à l'orphelinat et de son professeur.

En résumant tout ce qui précède, on peut noter que les transformations de traduction au sein de la littérature sont très importantes pour la transmission la plus précise du sens et des intentions que l'auteur a mises dans le texte original. C'est pourquoi il est important qu'un traducteur non seulement se conforme à toutes les exigences de traduction, mais également soit capable de choisir correctement les styles et les formes de mots en fonction du genre et de l'action de l'intrigue.

Littérature

1. Shakhovskaya N. “L'Histoire d'Ernest et Célestine”, traduction en russe, 2014 Samokat Publishing House LLC, édition en russe, 2023. URL: https://avidreaders.ru/read-book/istoriya-ernesta- i-selestiny .html?p=1 (consulté le: 13/11/2023).

2. Pennac D. Le roman d'Ernest et Célestine. Casterman – Gallimard Jeunesse. 2012. URL: https://excerpts.numilog.com/books/9782203047211.pdf (consulté le: 13/11/2023)
3. Kazakova T.A. Traduction littéraire: Manuel. Saint-Pétersbourg : IVESEP, Knowledge, 2002. 112 p.
4. Vinogradov contre. Introduction aux études de traduction (questions générales et lexicales). M. : Maison d'édition de l'Institut d'Enseignement Secondaire Général RAO, 2001. 224 p.
5. Dictionnaire scolaire français-russe et russe-français. M. : Tsentrpoligraf, 2008. 608 p.

Научный руководитель: Д.В. Шепетовский, ст. преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

А.Н. Зуболенко, Н.А. Верхотурова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА СТИХОТВОРЕНИЯ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ *LIFE* НА РУССКИЙ ЯЗЫК
STRATEGIES OF TRANSLATION OF POEM *LIFE* BY CHARLOTTE BRONTË INTO RUSSIAN

Аннотация. Рассматриваются лингвостилистические особенности стихотворения Шарлотты Бронте *Life* и стратегии, применённые при переводах этих особенностей на русский язык. Данные стратегии позволяют реализовать функцию эстетического воздействия на читателя и передать посыл стихотворения.

Abstract. This article deals with lingual-stylistic features of poem *Life* by Charlotte Brontë and the strategies used by translators in order to convey these features. With these strategies the translators realize the aesthetic impact of the original poem on the reader and convey its message.

Творчество Шарлотты Бронте, как и её сестёр, до сих пор вызывает интерес литературоведов России и зарубежья [1. С. 11]. Однако большинство этих работ носят литературоведческий характер. Что касается исследований, связанных с переводом творчества Ш.Бронте на русский язык, то они посвящены в основном особенностям различных переводов романа «Джейн Эйр» [2–7].

Главная задача переводчика при работе со стихотворением – передать его эстетическую функцию, и, чтобы сделать это эффективно, необходимо проработать стилистические приёмы и фигуры речи, которые являются неотъемлемой частью поэтического текста. Передать стилистические приёмы и фигуры речи можно, прибегнув к различным стратегиям, которые в разных переводах могут отличаться [8–15]. Также нельзя забывать о ритме и рифме. Единых правил для перевода поэтических текстов не существует [16. С. 1]. В данной статье предпринята попытка выявить лингвостилистические особенности стихотворения *Life*, а также его трёх переводов на русский язык, выполненных Н. Шошуновым (2002) [17], И. Щедрой (2015) [18] и А. Батаревой (2021) [19]. Стихотворение *Life* Шарлотты Бронте было опубликовано в 1846 г. в сборнике «братьев Белл». Ниже представлен его текст:

Life

Life, believe, is not a dream
So dark as sages say;
Oft a little morning rain
Foretells a pleasant day.

Sometimes there are clouds of gloom,
But these are transient all;
If the shower will make the roses bloom,
O why lament its fall?

Rapidly, merrily,
Life's sunny hours flit by,
Gratefully, cheerily
Enjoy them as they fly!

What though Death at times steps in,
And calls our Best away?
What though sorrow seems to win,
O'er hope, a heavy sway?

Yet Hope again elastic springs,
Unconquered, though she fell;
Still buoyant are her golden wings,
Still strong to bear us well.

Manfully, fearlessly,
The day of trial bear,
For gloriously, victoriously,
Can courage quell despair!

Текст разделён на шесть строф с перекрёстной рифмой. Ритм, что интересно, различается в зависимости от номера строки. В первой и третьей строках мы наблюдаем хорей, а во второй и четвёртой – трёхстопный ямб.

На фонетическом уровне можно проследить аллитерацию: **S**o dark a**s** **s**age**ss**ay, O'er **h**ope, a **h**eavy sway, **S**till **s**trong to bear us well, For glorious**l**y, victorious**l**y, **C**an **c**ourage **q**uell despair – чаще всего повторяются звуки [s], [h] и [k].

На лексическом уровне выделяются такие фигуры речи, как эпитеты (dark dream, unconquered hope, buoyant golden wings, sunny hours), метафоры (clouds of gloom, hours fly), олицетворения (rain foretells, Death steps in, sorrow seems to win, she (Hope) fell, courage quell despair).

Что касается синтаксического уровня, там присутствует параллелизм (Rapidly, merrily/ Gratefully, cheerily; Manfully, fearlessly/ For gloriously, victoriously), анафора (Still buoyant are her golden wings/ Still strong to bear us well),инверсия (Yet Hope again elastic springs; Manfully, fearlessly, / The day of trial bear, / For gloriously, victoriously, / Can courage quell despair) и градация (Yet Hope again elastic springs, / Unconquered, though she fell; / Still buoyant are her golden wings, / Still strong to bear us well. / Manfully, fearlessly, / The day of trial bear, / For gloriously, victoriously, / Can courage quell despair!).

Также хочется отметить, что автор выделяет образы Надежды, Смерти и так называемых Лучших за счёт написания слов *death*, *hope* и *best* с заглавной буквы. Образ Жизни в этом стихотворении тоже есть, и автор отдаёт ему особое место – в начале строки и в заглавии (Life, believe, is not a dream; Life's sunny hours flit by).

Перейдём же к переводам. В первую очередь, хочется отметить, что все три переводчика одинаково перевели заголовок – «Жизнь».

Далее мы видим различия. И. Щедрая разделила свой перевод на две строфы вместо шести, как это выглядит в оригинале и переводах Н. Шошунова и А. Батаревой. Более того, во всех трёх вариантах сохранилась перекрёстная рифма, однако И. Щедрая в своём переводе зарифмовала лишь чётные строки:

Говорят, жизнь – жуткий сон,
Ты этому не верь;
Часто дождь с утра сулит
Нам погожий день.
Тучи мрачных облаков
Быстро убегут;
Ливень розы окропит,
И те расцветут.

Также, в отличие от автора оригинального стихотворения, все три переводчика придерживаются одного и того же ритма во всех строках: у Н. Шошунова это четырёхстопный ямб (Поверь, что жизнь – не снов игра/ Не сказок темный лес), у И. Щедрой и А. Батаревой – хорей, впрочем, у И. Щедрой ритм местами нарушен, однако это не нарушает структуру стихотворения (Быстротечно, бесконечно / Уходят наши дни, / Благодарно, безупречно / Ты их проживи!).

Что касается фонетического уровня, в переводах И. Щедрой и А. Батаревой также прослеживается аллитерация. У И. Щедрой повторяются звуки [ж] (Говорят, **ж**изнь – **ж**уткий сон), [с], [т] (Ча**с**то дождь **с** утра **с**улит), [б], [ч] (**Б**ыстрote**ч**но, **б**есконе**ч**но…**Б**лагодарно, **б**езупре**ч**но). В переводе А. Батаревой часто можно встретить звук [р] (Сб**р**ось уг**р**юмых мыслей тень… **Р**асцветают **р**озы в дождь… Как ст**р**офы уп**р**угий стих), [ч] (Жизни солне**ч**ной **ч**асы), [с] (Даже в **с**трашный **с**мертный ча**с**) [т] и [т’] (Смелым, мужественным бу**дь**, / **Т**ак сумеешь ты прой**т**и / Испы**т**аний **т**рудный пу**ть** / И отчаянье победи**ть**). В переводе Н. Шошунова подобных фонетических явлений нет.

Рассмотрим, как переданы образы Жизни и Надежды на лексическом уровне. Начнём с эпитета *dark dream*. Н. Шошунов передаёт данный инвариант дважды посредством метафор «игра снов» и «тёмный лес сказок», таким образом меняя смысл и придавая позитивную коннотацию. Наиболее точно это передала И. Щедрая: «Говорят, жизнь – жуткий сон…». В переводе А. Батаревой данное словосочетание тоже получает более позитивную окраску, чем в оригинале: «Жизнь, поверь, не грёзы сна». Далее хочется рассмотреть перевод выражения *sunny hours flit by*, которое тоже относится к образу Жизни. Наиболее точно это выражение передала в своём переводе А. Батарева («Быстро, радостно летят / Жизни солнечной часы»). И. Щедрая в своём переводе опускает эпитет sunny hours, тем самым нивелируя стиль текста: «Быстротечно, бесконечно,/ Уходят наши дни…» Н. Шошунов, в свою очередь, это выражение не только нивелирует, но и трансформирует: «Шальные, невозвратные, / Уходят жизни дни…» – однако это не помешает читателю почувствовать атмосферу оригинала.

Образ Надежды передан посредством эпитетов *unconquered hope, buoyant golden wings* и олицетворения *she fell*. Наиболее точно передать её образ получилось у И. Щедрой:

Но Надежда бьёт ключом,
Не побеждена;
Машет золотым крылом,
Сил нести полна.

Перевод Н. Шошунова не такой точный, но олицетворение «надежда нас держит» и метафоры «свежих сил родник» и «спокойствия крыло» никак не повлияли на эстетическое восприятие:

Надежда трудностям назло
Нас держит каждый миг;
Она – спокойствия крыло
И свежих сил родник.

А. Батарева в своём переводе добавляет сравнение с «упругим стихом», что, как нам кажется, усиливает эффект:

Грусть не сможет победить,
Коль жива надежда в нас.

Как строфы упругий стих,
Призывает нас вперёд
И на крыльях золотых
Благо нам она несёт.

Образ так называемых Лучших передала только И. Щедрая. Она же в своём переводе особо выделила образ Смерти, написав слово «смерть» с большой буквы:

Пускай Смерть может прийти,
И Лучших из нас забрать!

Другие переводчики предпочли опустить образ Лучших. Н. Шошунов «успокаивает» читателя («Ну, что с того, что смерть всегда/ Идет за жизнью вслед?/ Ведь страшной кажется беда, / Когда надежды нет») в то время как А. Батарева призывает читателя любить жизнь («Жизнь не прекращай любить / Даже в страшный смертный час!»).

На синтаксическом уровне особое внимание привлекают варианты перевода параллелизмов *Rapidly, merrily*; *Gratefully, cheerily*; *Manfully, fearlessly* и *Forgloriously, victoriously*. Н. Шошунов в своём переводе передал все четыре пары, но сделал их не наречиями, как в оригинале, а прилагательными, что, впрочем, мало меняет смысл стихотворения: «Шальные, невозвратные, / Уходят жизни дни; / Весёлые, приятные, / Покинут нас они», «Пусть многие и трудные / Преграды встретим тут, / Но славные и чудные / Нас годы жизни ждут!».

И. Щедрая перевела три из четырёх пар, причём недостаточно точно. Более того, в первых двух случаях она делала акцент на звуке [б], а в третьем – на шипящих звуках, как бы усиливая эффект: «Быстротечно, бесконечно / Уходят наши дни, / Благодарно, безупречно / Ты их проживи!», «Отважно, бесстрашно / Испытания встреть, / Мужество отчаяние / Ты сможешь одолеть!».

А. Батарева использовала параллелизм только в первом и третьем случаях, делая акцент на содержании: «Быстро, радостно летят / Жизни солнечной часы, / Не воротишь их назад – / Наслаждайся до грозы», «Смелым, мужественным будь, / Так сумеешь ты пройти / Испытаний трудный путь / И отчаянье победить».

Что касается анафоры *Still buoyant are her golden wings* / *Still strong to bear us well*, её ни один переводчик не передал, возможно, это связано с тем, что слова в русском языке длиннее, чем в английском. Также в стихотворении было найдено всего две инверсии (Yet Hope again

elastic springs; Manfully, fearlessly, / The day of trial bear, / For gloriously, victoriously, / Can courage quell despair) в то время, как в переводах их намного больше. Это может быть связано с тем, что в английском языке строгий порядок слов.

Итак, в стихотворении *Life* превалируют аллитерация, метафоры, эпитеты, олицетворения, синтаксический параллелизм, градация. Что касается стратегий, то переводчики прибегали к передаче аллитерации, в том числе добавляя её там, где её не было в оригинале, к опущению некоторых фигур речи и добавлению других, к грамматическим заменам, а также к метонимическому и антонимическому переводам, в связи с чем можно заметить, что переводчики делали акцент больше на содержании стихотворения. Также хочется отметить, что женские переводы получились более эмоциональными посредством передачи градации. В переводе Н. Шошунова можно встретить много вольностей, однако они не искажают смысла оригинала. Что касается ритма, то переводчики старались придерживаться какого-то конкретного ритма, в то время как в оригинале он меняется в зависимости от последовательности строк.

Литература

1. Дьяченко Ю.В. Литературно-критическая и научная рецепция творчества сестёр Бронте в российском и англоязычном литературоведении XX в.: сопоставительный анализ // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 390. С. 11–16.
2. Дьяченко Ю.В. Русскоязычные переводы романа Ш. Бронте «Джейн Эйр» XX в.: функционирование повествовательных стратегий // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 393. С. 14–20.
3. Соколова А.Ю., Бортников В.И. Переводческие стратегии В. Станевич и И. Гуровой в русскоязычных вариантах романа Ш. Бронте «Джейн Эйр» // Электронный научный архив УрФУ. URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/122582?ysclid=lnvjqsuwd831193764 (дата обращения: 01.10.2023).
4. Сыскина А.А. Переводы XIX века романа «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте: передача характеров и взглядов героини в переводе 1849 года Иринарха Введенского // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 3 (118). С. 177–182.
5. Сыскина А.А. Роман «Джейн Эйр» Ш. Бронте в переводе В.Д. Владимирова (1893): трансформация метода и жанрового своеобразия // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 367. С. 17–20.
6. Сыскина А.А. Трансформация реализма в переводе романа Ш. Бронте «Джейн Эйр» И.И. Введенского (1849 г.) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 6. С. 175–180.
7. Ямалова Ю.В. История переводов романа Ш .Бронте «Джейн Эйр» в России // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 363. С. 38–41.
8. Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В. Существует ли поэтический перевод? // Российская и зарубежная филология // Вестник Пермского университета. 2011. № 3 (15). С. 87–93.
9. Либерман Я.Л. Как переводят стихи. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 1995. 92 с.
10. Моисеенко А.В., Галкина Ю.Р. Структурные и семантические особенности сравнений (на материале поэтического сборника сестёр Бронте) // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 9 (45). URL: https://rulb.org/archive/9-45-2023-september/10.18454/RULB.2023.45.21?ysclid=lntsekeral197920782 (дата обращения: 30.09.2023).
11. Попович А. Проблемы художественного перевода. М. : Высш. шк., 1980. 199 с.
12. Прибыткова И.В. Проблема поэтического перевода // Молодой учёный. 2020. № 2 (292). С. 363–368.
13. Шевченко О.Г. Психологизм поэзии Э. Бронте (на примере стихотворения «Remembrance» и его русских переводов) // Научный диалог. 2018. № 2. С. 197–209.
14. Шутёмова Н.В. Теоретические основы поэтического перевода. Пермь : Изд-во Перм. гос. нац. исслед. ун-та, 2011. 153 с.

15. Эткинд Е.Г. Поэзия и перевод. Л. : Сов. писатель, 1963. 430 с.
16. Кулемина К.С. Эквивалентность и адекватность в переводах поэтических текстов : автореф. дис. … канд. филол. наук, Пятигорск, 2006.
17. Life / Стихотворения Шарлотты Бронте // brontesisters.ru. URL: https://brontesisters.ru/writings/poems/charlotte/life (дата обращения: 01.11.2022).
18. Щедрая И. Перевод стихотворения Шарлотты Бронте Life // Стихи.ру. URL: https://stihi.ru/2015/10/26/10170?ysclid=lntwp77hnf55297880 (дата обращения: 04.10.2023).
19. Батарева А. Шарлотта Бронте Жизнь Charlotte Bronte Life // Проза.ру. URL: https://proza.ru/2021/10/06/1185?ysclid=lntvzjmdys464129423(дата обращения: 04.10.2023).

Научный руководитель: Н.А. Верхотурова, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

А.О. Иванов, О.В. Нагель

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СИСТЕМА ПЕРВИЧНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СРЕДСТВ
THE INITIAL QUALITY ASSESSMENT SYSTEM FOR TRANSLATIONS PRODUCED BY AUTOMATED TOOLS

Аннотация. Рассмотрены проблематика качества перевода и его оценки, представлен ракурс рассмотрения качества машинного перевода и перевода начинающих переводчиков сквозь призму наличия в нем переводческих трансформаций при сопоставлении с вариантом перевода, выполненного профессионалом-переводчиком. Материалом для исследования послужили записи выступлений на заданную тематику и их переводы на платформе TedTalks, а также не редактированные переводы, выполненные при помощи системы машинного перевода, и переводы студентов факультета иностранных языков (1-й и 4-й курс).

Abstract. This article is devoted to the problems of translation quality and its evaluation, and presents a perspective of machine translation and novice translators' translation quality through the prism of translation transformations in comparison with the translation made by a professional translator. The materials for the study were recordings of speeches on a given topic and their translations on the Ted Talks platform, as well as unedited translations made with the help of machine translation system and translations of students of the Faculty of Foreign Languages (1st and 4th year).

Оценка качества перевода (ОКП) – сложная проблема в современном переводоведении. С развитием автоматизированных систем требуется пересмотр методов оценки с учетом их влияния на процесс перевода. Системы машинного перевода становятся популярными благодаря технологическим достижениям и использованию нейронных сетей, имитирующих структуру и процессы человеческого мозга. Нейронные системы машинного перевода обеспечивают более точный перевод сложных предложений и идиоматических выражений. Оценку качества перевода обсуждают не только переводчики и аккредитованные переводчики, но также специалисты по машинному обучению, эксперты по дидактике перевода и преподаватели. В связи с этим возникают трансформации в дидактике перевода, включая разработку оптимальной модели обучения, создание методических пособий и разработку принципов преподавания перевода. Оценка качества перевода может осуществляться с точки зрения соответствия оригиналу, коммуникативного эффекта и прагматической ценности [1, 2]. В.В. Сдобников

отмечает разнообразные условия, коммуникативные ситуации и предметную деятельность при выполнении перевода. Он считает, что универсальной схемы оценки качества перевода нет, а единственное универсальное требование – удовлетворение потребностей коммуникантов и инициатора перевода в рамках их предметной деятельности и коммуникативной ситуации [2. С. 41].

При переводе текста возникают сложности, требующие объективных критериев оценки. Разработано много теоретических подходов к этой проблеме. Исследователи перевода анализировали нормы, стандарты и критерии, определяющие качество перевода. Ю.К. Найда, Д. Хаус, К. Норд, К. Райс и У. Уиллс [3–5] внесли значительный вклад в решение этого вопроса. В рамках обсуждаемых концепций можно выделить две основные модели ОКП: количественную и неколичественную.

Количественные модели основываются на подсчете значительных и незначительных ошибок. Ошибка считается значительной или незначительной в зависимости от серьезности негативных последствий, к которым может привести допущение этой ошибки. В зависимости от количества ошибок перевод может быть приемлемым или неприемлемым. Шкала позволяет оценивать как весь текст, так и его отдельные части. Такая система в основном рассчитана на тексты, лишенные выразительных средств [6].

Неколичественные модели применимы для текстов с элементами выразительности. Они не предлагают конкретной шкалы оценки. Исследователи в области перевода склоняются к неколичественной модели, опираясь на адекватность и эквивалентность. Адекватность подразумевает соответствие содержания исходного текста переводу с учетом коммуникативных и функциональных особенностей как на уровне текста в целом, так и на уровне отдельных сегментов (слов, словосочетаний или предложений) [7, 8].

Несмотря на то, что процесс перевода изменился за счет внедрения автоматизированных систем, один из наиболее распространенных методов ОКП остается сравнение с референсным переводом, предоставленным человеком. Человеческая оценка позволяет оценить качество перевода субъективно и точно, но требует больших затрат времени и ресурсов. Другой метод – это использование автоматических метрик, таких как BLEU (Bilingual Evaluation Understudy), NIST (NIST Machine Translation Evaluation), METEOR (Metric for Evaluation of Translation with Explicit ORdering) и других [9, 10]. Эти метрики основаны на сравнении перевода с референсным переводом на основе совпадений слов или фраз. Однако эти метрики не всегда отражают качество перевода с точки зрения смысла и грамматики.

Таким образом, правомерно утверждать, что системы машинного перевода могут конкурировать с человеком-переводчиком в аспекте применения трансформаций, ориентированных на придание переводу естественности звучания и содержания для реципиента. Кроме этого, системы машинного перевода и ПО, созданные на их основе и интегрированные с ними, могут рассматриваться как инструменты для оптимизации процесса обучение переводчиков. Данное исследование является частью работы, направленной на разработку приложения по первичной оценке качества перевода для параллельного корпуса, способного осветить зоны пересечения студенческих переводов с вариантами, представленными в машинном переводе.

Целью данного исследования является сравнение количественного и качественного показателей использования переводческих трансформаций в машинном переводе (МП) без редактирования и переводе, выполненном профессиональным переводчиком; сравнение количественного и качественного показателей использования переводческих трансформаций в переводе неподготовленного переводчика (1-й курс) с переводом, выполненным подготовленным студентом (4-й курс).

Суть нашего эксперимента заключается в организации процесса перевода целевого текста в двух целевых группах с разным уровнем профессиональной подготовки: студентами первого курса бакалавриата, т.е. неподготовленными переводчиками (НП), так как в учебной программе для 1-го курса отсутствуют переводческие дисциплины, и выпускных курсов переводческого отделения, имеющих опыт профессиональной переводческой деятельности, которые за четыре курса освоили дисциплины по переводу (ПП).

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что перевод, выполненный неподготовленным переводчиком (НП), будет характеризоваться наличием меньшего количества переводческих трансформаций, нежели перевод, выполненный подготовленным студентом (ПП).

Экспериментальная часть нашего исследования заключалась в переводе студентами текста при помощи технических средств перевода. В качестве материала для перевода был использован транскрипт видеолекции Ted Talks How interpreters juggle two languages at once длительностью 5 минут (35 предложений), в рамках которого было выявлено 50 случаев переводческих трансформаций. Система машинного перевода (Google translate), основанная на статистических шаблонах для создания переводов, выдала дословный перевод восьми предложений в сравнении с официальным опубликованным переводом. В приведённом ниже фрагменте текста встречаются два предложения, где машинный перевод применил дословный перевод.

В табл. 1 представлены примеры, демонстрирующие расхождения в переводах разной природы. Путем подчеркивания мы выделяем места, где применяются переводческие трансформации при переводе.

Таблица 1

Примеры, демонстрирующие расхождения в переводах разной природы

Оригинал	Машинный перевод (Google translate)	Эталонный перевод
But after the advent of radio technology, a new simultaneous interpretations system was developed in the wake of World War II. In the simultaneous mode interpreters instantaneously translate a speaker's words into a microphone while he speaks. Without pauses, those in the audience can choose the language in which they want to follow. On the surface, it all looks seamless, but behind the scenes, human interpreters work incessantly to ensure every idea gets across as intended. And that is no easy task	*Но после появления радиотехнологий новая система синхронного перевода была разработана после Второй мировой войны. В режиме синхронного перевода переводчики мгновенно переводят слова оратора в микрофон, пока он говорит без пауз, слушатели могут выбрать язык, на котором они хотят говорить. На первый взгляд, все выглядит гладко, но за кулисами переводчики-люди непрерывно работают над тем, чтобы каждая мысль была донесена до слушателей так, как задумано. И это нелегкая задача*	*Однако с развитием технологии передачи радиосигналов после Второй мировой войны появилась система синхронного перевода. Во время синхронного перевода переводчик мгновенно вслед за говорящим, не делающим пауз, переводит в микрофон его слова по мере выступления. Собравшиеся могут выбирать язык перевода, на котором им удобно слушать говорящего. На поверхности всё выглядит просто, но «за кулисами» переводчики не прекращают трудиться, дабы обеспечить передачу мыслей в соответствии с намерением говорящего. А это отнюдь не так просто*

В целом, как видно из примеров, результат машинного перевода получился довольно понятным. Текст получился связный, доступный для понимания основной мысли, но структура осталась типичной для английского языка, поскольку системы машинного перевода заботятся о сохранении грамматической структуры и семантики исходного текста, т.е. в некоторых случаях автоматизированное средство выдает неестественный перевод. Кроме этого, как видно из примера, профессиональный переводчик использует переводческую трансформацию «конкретизация» для фразы *radio technology*, предлагая вариант *технологии передачи радиосигналов* вместо *радиотехнологии* как результат замены словосочетания с более широким предметно-логическим значением словом и словосочетанием ПЯ с более узким значением. Более того, переводчик применил переводческую трансформацию «опущение» для слова *new*. Переводчик стремится устранить семантически избыточный элемент исходного текста, который не несет важной смысловой нагрузки, а его значение комплексно восстанавливается в переводе. Для слова *wakeof* в данном примере применена переводческая трансформация «контекстуальная замена». Прием заключается в использовании русского предлога *после*, который изолированно не является лексическим соответствием английского слова, но в данном контексте оптимально передает его значение и стилистическую окраску. Переводческая трансформация «замена» также используется профессиональным переводчиком для предлога *But after*, в результате чего предлагается вариант ‘однако с’. Можно предположить, что в данном случае переводчик решил использовать союз, чтобы передать коннотации оригинала и выразить идею предложения. Помимо этого, он использовал переводческую трансформацию «грамматическая и лексическая замена» для формы глагола *was developed* (активный глагол ‘появилась’). Переводчик использует переводческую трансформацию – «грамматическая замена замена форм слова» *interpreters* ‘переводчик’. Более того, переводчик применил переводческую трансформацию «опущение» для *Without pauses*. Переводчик стремится устранить семантически избыточный элемент исходного текста. В дополнение переводчик использовал переводческую трансформацию «модуляция» *those in the audience* – ‘собравшиеся’, *idea gets across as intended* – ‘в соответствии с намерением говорящего’*, to follow* – ‘слушать говорящего’.

Суть эксперимента заключалась в организации процесса перевода целевого текста в двух группах. В эксперименте принимали участие студенты первого курса, которые еще не знакомы с теорий перевода, а также студенты четвертого курса, которые владеют определенными навыками и стратегиями перевода. Обе группы участников проходили эксперимент в одинаковых условиях. На перевод текста участникам выделялось 90 минут. Участникам эксперимента было разрешено пользоваться любыми техническими средства перевода (Google Translate, ChatGPT, Cat tools etc.) для осуществления письменного перевода.

В табл. 2 рассмотрим примеры переводов, предоставленных студентами 1-го и 4-го курсов.

В приведённом примере студент 4-го курса при переводе фрагмента применил переводческую трансформацию: «опущение» *And that is no easy task.* – ‘И это нелегкая задача’ (см. табл. 1). *Without pauses* – 'Без пауз’ Переводчик стремится устранить семантически избыточный элемент исходного текста, который не несет важной смысловой нагрузки, а его значение комплексно восстанавливается в переводе. Студент использует лексико-семантическую трансформацию «модуляция» *can choose the language in which they want to follow* – ‘может выбрать язык на своих устройствах’. Дословный перевод в данном случае будет выглядеть неестественно согласно языковым нормам русского языка, поэтому использовано контекстуальное модулирование. Помимо этого, студент четвертого курса использовал переводческую трансформацию «модуляция» to follow – ‘слушать говорящего’, что меняет структуру предложения и локализует его для

более понятного восприятия на русском языке. Также студент применил переводческую трансформацию «замена формы слова» *interpreters* – ‘переводчик’.

Таблица 2

Примеры из переводов студентов 1-го и 4-го курсов

Эталонный перевод	Перевод, выполненный студентом 1-го курса	Перевод, выполненный студентом 4-го курса
Однако с развитием технологии передачи радиосигналов, после Второй мировой войны появилась система синхронного перевода. Во время синхронного перевода переводчик мгновенно вслед за говорящим, не делающим пауз, переводит в микрофон его слова по мере выступления. Собравшиеся могут выбирать язык перевода, на котором им удобно слушать говорящего. На поверхности всё выглядит просто, но «за кулисами» переводчики не прекращают трудиться, дабы обеспечить передачу мыслей в соответствии с намерением говорящего. А это отнюдь не так просто	*Но после появления радиотехнологий, после Второй Мировой войны была разработана новая система синхронного перевода. В синхронном режиме переводчики мгновенно переводят слова говорящего в микрофон, пока он говорит. Собравшиеся могут выбирать язык перевода, на котором им удобно слушать говорящего. На первый взгляд, все это выглядит гладко, но за кулисами, люди переводчики работают непрерывно, чтобы убедиться, что каждая мысль передана в соответствии с намерением говорящего. И это нелегкая задача*	*Но с развитием радиотехнологий после Второй Мировой Войны появился синхронный перевод. При таком виде перевода переводчик переводит речь сразу, без пауз. Аудитория может выбрать язык на своих устройствах. Со стороны кажется, что это просто, но на самом деле это колоссальный труд по передаче мыслей говорящего*

В переводе студента 1-го курса заметно использование машинного перевода, т.е. студент не обработал машинный перевод для достижения приемлемого качества. Ввиду того, что студент еще в полном объеме не владеет профессиональными компетенциями переводчика, но все же применил пару переводческих трансформаций при переводе. Студент использовал переводческую трансформацию «модуляция» – *audience can choose the language in which they want to follow* – ‘Собравшиеся могут выбирать язык перевода, на котором им удобно слушать говорящего’. Среди прочего, студент первого курса применил переводческую трансформацию «опущение» *Without pauses* – ‘Без пауз’. Студент стремился устранить семантически избыточный элемент исходного текста, который не несет важной смысловой нагрузки.

В дополнение приведем количественные данные: оригинал – 82 слова, эталонный перевод, который выполнил аккредитованный переводчик, включает 72 слова, перевод, выполненный студентом 1-го курса, – 70 слов, перевод, выполненный студентом 4-го курса, – 45 слов. То есть число слов сократилось по сравнению с оригиналом, так как были применены грамматические, лексические и стилистические трансформации оригинального текста.

Таким образом, на проанализированном материале мы подтверждаем нашу гипотезу о том, что перевод, выполненный начинающим переводчиком, будет характеризоваться наличием меньшего количества переводческих трансформаций, нежели перевод профессионального переводчика.

Существует проблема, что студенты-переводчики злоупотребляют МП и не выполняют редактирование, которое и должно включать «дошлифовку» текста за счет перифразы,

применения переводческих трансформаций. Соответственно, направление «постредактирование машинного перевода» следует включить в основные программы подготовки переводчиков, т.е. процесс подготовки будущих переводчиков изменится, и преподаватели не будут запрещать студентам пользоваться МП, а построят обучение таким образом, чтобы студенты видели разницу результата МП и эталонного перевода, что может быть реализовано, например, в концепции разработки приложения по первичной оценке качества перевода для параллельного корпуса, способного осветить зоны пересечения студенческих переводов с вариантами, представленными в машинном переводе.

Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высш. шк., 1990. 228 с.
2. Найда Ю. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике : сб. ст. / под ред. В.Н. Комиссарова. М. : Междунар. отношения, 1978. С. 114–137.
3. Nord Ch. Text analysis in translation. Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam-Atlanta : EditionRodopi BV, 1991. 250 p.
4. Wilss W. The Science of Translation: Problems and Methods. Tübingen : Gunter NarrVerlag, 1982. 292 p.
5. House J. Translation Quality Assessment: Linguistic description versus Social Evaluation // Meta. 2001. Vol. 46, № 2. P. 243–257.
6. Carré A., Kenny D., Rossi C., Sánchez-Gijón P., Torres-Hostench O. Machine translation for language learners // Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence. Language Science Press, 2022. P. 187–207. DOI: 10.5281/zenodo.6760024
7. Альбукова О.В. Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (58), ч. 2. С. 65–69.
8. Newmark P. Approach to Translation. Englewood : Prentice Hall Regents, 1988. 200 p.
9. Callison-Burch C., Fordyce C., Koehn P., Monz C., Schroeder J. Evaluation of machine translation // Proc. SecondWorkshoponStatisticalMachineTranslation. Prague, 2007. P. 136–158.
10. Ted Talks. How interpreters juggle two languages at once. URL: https://www.ted.com/talks/ewandro_magalhaes_how_interpreters_juggle_two_languages_at_once (датаобращения: 27.10.2023).

Научный руководитель: О.В. Нагель, д-р филол. наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

С.С. Калинина[1], Ю.А. Тихомирова[2]

[1] Томский государственный педагогический университет,
[2] Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПОЭТЫ-ШЕСТИДЕСЯТНИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНТОЛОГИЯХ: К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА
SOVIET POETS OF THE SIXTIES IN ENGLISH ANTHOLOGIES: POINTS OF DEPARTURE

Аннотация. Исследуется переводческая рецепция русских поэтов-шестидесятников в англоязычных антологиях разных лет, начиная с 1964 г. и заканчивая 2005 г. Состав антологий и анализ их паратекстовых элементов (введение, краткая биография русских авторов) демонстрируют

неугасающий интерес переводчиков, издателей и англоязычных читателей к творчеству русских поэтов-шестидесятников на протяжении всего периода их рецепции через призму антологий.
Abstract. The study focuses on the translation reception of Russian poets of the sixties in English anthologies from 1964 to 2005. The analysis of paratextual elements (introduction, short authors' biographies) of the anthologies under study demonstrates the unquenchable interest, throughout the entire period of reception, of English translators, publishers, and readers in Russian poets' works of the sixties.

Русская поэзия второй половины XX в. является очень интересной и многообразной в стилистическом отношении. 1950–1960-е гг. – это особенный период в становлении русской литературы. Эту эпоху называют оттепелью по названию одноименной повести И. Эренбурга (1954). Такие исторические события, как смерть И. Сталина в 1953 г., XX съезд Коммунистичской партии Советского Союза в феврале 1956 г., освобождение Н. Хрущева от должности главы Советского государства в 1964 году, оказали огромное влияние на жизнь общества, в том числе и на литературу, музыку, живопись и т.д. Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий характеризуют особенности оттепели следующим образом: «В течение этого периода общественное сознание прошло очень трудный перевал: через эйфорию, основанную на вере в незыблемость основ советской системы и надежде на "восстановление ленинских норм партийной и государственной жизни", к глубоким сомнениям, а затем и разочарованию в возможности построения «социализма с человеческим лицом» в тоталитарном государстве» [1. С. 89–90].

Надежда на перемены после сталинского правления вызвала сильнейший духовный подъем, и в литературу вступило новое поколение поэтов, которые стали своеобразным символом свободомыслия и общественных перемен. Их детство совпало с войной, а юность пришлась на послевоенные годы. Однако в их творчестве затрагивалась не только тема трагедии войны, но также современные проблемы, реальные противоречия, сложные конфликты и ситуации, анализ внутреннего мира человека. Яркими представителями «шестидесятников» выступают Р. Рождественский и Е. Евтушенко, А. Вознесенский и В. Соколов, Б. Ахмадулина и Н. Матвеева, В. Соснора, А. Кушнер и другие. «Обратившись к жизненным истокам стиха, к опыту непосредственных предшественников и старших современников, к разным художественным традициям, они стремились воплотить черты духовного облика современного человека, пробуждение его самосознания, напряженное раздумье, творческий поиск, активное действие» [2. С. 27–28].

В большой мере Вторая мировая война оказала влияние и на общественную и культурную жизнь Соединенных Штатов Америки. Утверждалась и развивалась демократия, происходил быстрый рост благосостояния страны. «И самими американцами, и многими наблюдателями извне страна все чаще воспринималась как своего рода экспериментальная и демонстрационная площадка, где миру являлось его будущее: новый тип общества, для которого социологи взялись наперегонки придумывать этикетки – "массовое", "потребительское", "постиндустриальное", "информационное"» [3. С. 468]. Западные политологи называли XX в., начиная со второй его половины, «веком Америки». Литература 1950–1960-х гг. достаточно сильно окрашена идеологически. Писатели увлекаются идеями прав человека, равенства, гуманизма, демократии, свободы, участвуют в акциях протеста против колониализма, войны, недобросовестной власти международных монополий.

С середины 1950-х гг. четко прослеживается временная направленность на спонтанность и социализацию поэзии, а также на ее соединение с музыкой. В 1956 г. США настигло движение «битников», нацеленное на «стихийный протест против конформизма и коммерции» [4. С. 442]. Вклад группы «Битлз» в европейскую поэзию обозначен пластичностью интонаций, демократизацией поэтического голоса, устремлением к английской традиционности и

непреходящим вопросам – в юношеском интонационном ключе. Лирическими героями их песен становятся молодые девушки и юноши из рабочего класса; молодежь узнавала в них себя, и это их привлекало. Они затрагивали темы одиночества, преданности своему окружению и прошлому, священности любви, остроты переживания жизни, ежедневного пространства человека, а не официальные приоритеты Англии.

В связи с тем, что на Западе и в Советском Союзе происходили, как ни парадоксально, схожие изменения в жизни людей, взаимный интерес был весьма велик, в том числе, взаимный интерес к литературе, которая всё более становилась отражением социальной реальности и выполняла функцию рефлексии места человека в ней. Это одна из важных причин перевода и издания множества англоязычных антологий русской поэзии.

Антология как специфический тип издания очень показательна в плане выявления магистральных тенденций как внутрикультурных, так и тенденций восприятия одной культурой культуры инонациональной и иноязычной. Ю.В. Смирнова определяет антологию как «коллективный сборник избранных произведений, представляющий литературу определенного периода, течения, направления, страны и т.п., включающий наиболее ценные произведения и дающий наиболее целостное представление о том, что было написано в этой области» [5. С. 8]. При этом, по замечанию Ю.А. Тихомировой, цель антологии – в минимальном объеме текстового пространства, выделенного одному автору, передать максимум информации о нем и его творчестве. Поэтому в антологии каждый элемент крайне содержателен, информативен и подчинен логике редакторской стратегии [6. С. 177].

Целью нашего исследования на данном этапе является изучение, описание и анализ переводческой рецепции русских поэтов-шестидесятников в англоговорящем мире через призму этого особого вида изданий – антологию. Материал для анализа составили 14 англоязычных антологий разных лет, изданные с 1964 по 2005 г. При всей разнице в подходах к организации переводных антологий – тематической, временной и т.д. – примечательно, что практически в каждой из них, на протяжении всего периода восприятия шестидесятников через антологии, встречаются три русских поэта, а именно Евгений Евтушенко, Андрей Вознесенский и Белла Ахмадулина.

В 1960-е гг., в период наивысшего интереса к новой тематике и поэтике, было издано 6 антологий из 14 обозначенных, в 1970-е гг. – 3, в 1980-е гг. – 2, в 1990-е гг. – 2, в 2000-е гг. – 1.

В СССР важную роль в литературной жизни играли журналы, например «Юность», «Новый мир» и другие, в которых молодые поэты и писатели могли публиковаться. Однако до абсолютной свободы творчества в период оттепели было очень далеко. Все произведения литературы, кинематографа и искусства неустанно контролировались партией и рассматривались со стороны коммунистической морали и ее идеологического влияния на общество.

Журнал «Новый мир», в котором публиковались наиболее значимые произведения литературы, был закрыт в конце 1960-х гг. Многочисленные постановления декларировали верность учению марксизма-ленинизма, потребность в усилении идеологической борьбы с воздействием Запада, преимущества социалистической системы, возрастание руководящей роли партии. Вновь появляющиеся произведения русских авторов проходили проверку на соответствие нормам социалистического реализма, провозглашенного главным и единственно возможным методом отражения советской действительности в искусстве.

Как реакция на ограничение свободы слова и усиливающееся давление со стороны властных структур во второй половине 1960-х гг. появилось диссидентское движение, основополагающей идеей которого стала защита прав и свобод. Диссиденты пытались заставить государственные органы СССР выполнять положения Конституции (свобода печати, слова, собраний

и демонстрации). По причине невозможности публикации появился «самиздат» – машинописные листовки и сборники произведений, в которых печатались новости и работы по литературе, философии, истории, праву, а также запрещенные произведения. Однако некоторым писателям удавалось публиковаться за рубежом. Так, например, стихотворный сборник Андрея Вознесенского «Антимиры», вышедший в 1964 г. в издательстве «Молодая гвардия», в 1966 г. был напечатан в нью-йоркском издательстве Basic Books; издателями и авторами переводов выступили Макс Хейвард (Max Hayward) и Патриция Блейк (Patricia Blake), а предисловие написал сам Оден (Wystan Hugh Auden).

Стремление англоязычных переводчиков и читателей к изучению творчества русских поэтов-шестидесятников подогревалось и громкими уголовными делами на литературной почве («дело» И. Бродского в 1964 г., арест писателей А. Синявского и Ю. Даниэля в 1965 г.), которые вызвали огромный общественный резонанс как в Советском Союзе, так и в США.

Так, среди изучаемых антологий выделяется одна, которая, на первый взгляд, по классификации антологий подпадает под категорию собранных по «географическому» принципу: «The living mirror; five young poets from Leningrad» [7]. Автор представляет ленинградских поэтов как общее основание для собирания антологии. Но в сущности, это антология «оппозиционной» поэзии, представляющей, как видится англоязычным издателям, живое, реальное «зеркало» того, что происходит в советском обществе.

Итак, наибольший интерес к поэтам-шестидесятникам на Западе был именно в 1960-е гг. Представляется, что определяющим фактором интереса был не только эффект новизны этой поэзии для англоговорящего читателя, но и сходные процессы в обществе.

Относительно трех наиболее репрезентативно представленных в англоязычных антологиях поэтов результаты библиографического исследования показывают, что у Е. Евтушенко наиболее переводимыми произведениями являлись: поэма «Бабий Яр» (встречается в 4 антологиях из представленных 14) и стихотворение «Тайны» (3 перевода). Также частотно в антологиях встречаются такие работы, как «В церкви Кошуэты», «Разговор с американским писателем», «Я шатаюсь в толкучке столичной…» и т.д.

Б. Ахмадулина в переводных антологиях чаще всего представлена стихотворением «Пятнадцать мальчиков» (4 раза). Необычное по форме, характеризующееся разговорной интонацией, отсутствием рифмы и регулярного ритма, оно, как видится, привлекло западных переводчиков как площадка для экспериментов. В целом в анализируемых антологиях представлены абсолютно разные стихотворения: например, в 1960–1980-е гг. «Сказанное во время бомбежки», «Новая домна на КМК», «Бог». Начиная с 1990-х гг. в антологии входят более поздние работы поэтессы – «Завидна мне извечная привычка…», «Ночь упаданья яблок», «Бабочка», «Воскресенье настало…» и другие.

Самый хорошо представленный в англоязычных антологиях поэт-шестидесятник – А. Вознесенский. Его стихотворение «Гойя», посвященное событиям Великой Отечественной войны, напечатано в 6 антологиях в разных переводах. «Первый лед», «Параболическая баллада», «Нью-йоркская птица», «Антимиры», «Стриптиз» – это лишь малая часть работ, которые привлекали англоязычных переводчиков и читателей.

Проанализировав паратекстовые элементы в исследуемых антологиях (введение, краткую биографию поэтов), можно говорить о том, что англоговорящих издателей привлекали нестандартные формы написания и «различные комбинации в стихотворениях» [8. P. 24] русских поэтов-шестидесятников. Так, авторы антологий отмечают, что Ахмадулина стремится придерживаться образца классических рифмованных строф, но ее размер более тонкий и ломаный, чем может показаться на первый взгляд. Словесная текстура Вознесенского сложна;

он любит манипулировать глагольными корнями и использовать большое количество ассонансов и аллитераций. Евтушенко как поэт сочетает в себе оттенок личного, более интимного лиризма с тем, что он считает своей гражданской миссией – разоблачением и наказанием тех, кто поощряет несправедливость или скрывает коррупцию.

Исследование показало, что интерес к поэтам-шестидесятникам как личностям и как к явлению в истории русской (советской) литературы со стороны переводчиков и издателей антологий на протяжении всего периода восприятия с появления первых антологий и до современности является устойчивым и выражается в расширении тематического и жанрово-стилистического диапазона привлекаемых в переводные антологии произведений. При этом причины обращения к поэтам-шестидесятникам, безусловно, эволюционируют от функции знакомства читателя с новым иноязычным литературным феноменом до глубокого интереса к художественным формам, уникальной стилистике и способам их передачи на английском языке, что приводит к появлению множественных переводов произведений русских поэтов. Изучение переводческой рецепции поэтов-шестидесятников открывает перспективы исследования этого материала в аспекте историко-литературного взаимовлияния, переводческой множественности и имагологических аспектов восприятия одной культуры другой.

Литература

1. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы : пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 т. Т. 1: 1953–1968. М. : Академия, 2003. 413 с.

2. Зайцев В.А., Герасименко А.П. История русской литературы второй половины XX века : учеб. М. : Высш. шк., 2004. 455 с.

3. Толмачев В.М., Седельник В.Д., Иванов Д.А. и др. Зарубежная литература XX века : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.М. Толмачева. М. : Академия, 2003. 640 с.

4. История зарубежной литературы XX века : учеб. / под ред. Л.Г. Михайловой, Я.Н. Засурского. М. : ТК Велби, 2003. 544 с.

5. Смирнова Ю.В. Антология как разновидность поэтического сборника : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 24 с.

6. Тихомирова Ю.А. Русская классическая поэзия в англоязычных антологиях: стратегии репрезентации // Сибирский филологический журнал. 2014. № 3. С. 173–181.

7. The living mirror; five young poets from Leningrad / by S. Massie. Garden City ; New York : Doubleday & Company, Inc., 1972. 344 p.

8. The new Russian poets, 1953–1966; an anthology / by G. Reavey. New York : October House Inc., 1966. 292 p.

Ю.Н. Крайнова, И.В. Новицкая

Науциональный исследовательский Томский государственный университет

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ЯЗЫКОВОГО ПУРИЗМА В ВЕЛИКОБРИТАНИИ, КАНАДЕ И РОССИИ
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PRACTICE OF LINGUISTIC PURISM IN GREAT BRITAIN, CANADA AND RUSSIA

Аннотация. Выявляются особенности проявления языкового пуризма как языковой практики в России через его сравнение с формами проявления языкового пуризма в Великобритании и Канаде

(провинция Квебек). Сравнение производится по нескольким критериям, являющимся характеристиками языкового пуризма как языковой практики.
Abstract. The article is devoted to the identification of the specific traits of the manifestation of linguistic purism as a language practice in Russia through its comparison with the forms of manifestation of linguistic purism in Great Britain and Canada (the province of Quebec). The conducted comparison is based on several criteria, which are the characteristics of linguistic purism as a language practice.

В современной лингвистике языковой пуризм рассматривается как попытка избавить язык либо от любых нежелательных элементов, либо только от иноязычных элементов [1. С. 607]. Л.С. Жукова в своей работе «Исследование языкового пуризма как общественного явления современной Британии» приводит определение Джорджа Томаса (George Thomas), автора одной из первых книг, посвященных языковому пуризму, как наиболее общее. Дж. Томас пишет: «Purism is the manifestation of a desire on the part of a speech community (or some section of it) to preserve a language form, or rid it of, putative foreign elements or other elements held to be undesirable (including those originating in dialects, sociolects and styles of the same language). It may be directed at all linguistic levels but primarily the lexicon. Above all, purism is an aspect of the codification, cultivation and planning of standard languages» [2. P. 12]. В данной статье мы основываемся на этом определении языкового пуризма, воспринимая его более широко.

Необходимо разграничивать пуризм как дискурс о языке и пуризм как языковую практику в языке [3. С. 109]. Языковой пуризм как языковая практика существует всегда, но считается, что он переживает подъем в экстремальные моменты жизни этноса, связанные с экстралингвистическими факторами и состоянием этнического сознания [4. С. 8–9]. В настоящее время явление языкового пуризма переживает всплеск во всем мире из-за процесса глобализации, однако в некоторых странах вопрос языкового пуризма встает особенно остро, ведь к данной проблеме добавляются другие факторы, характерные для конкретной страны [5. С. 4]. Россия в настоящее время относится к данным странам [6. С. 158; 7. С. 2]. Вопросы языкового пуризма как языковой практики входят в определение языковой политики и решаются в разных странах по-разному. Таким образом, изучение языкового пуризма как языковой практики в современной России является важным, чем и обоснована цель данной статьи – выявление особенностей проявления языкового пуризма в России на основе сравнения с практикой других стран.

Языковой пуризм как дискурс о языке имеет долгую историю изучения в отечественной и зарубежной науке, однако он зачастую носит фрагментарный характер [8. С. 13]. В лингвистике языковой пуризм в течение долгого времени считался экстралингвистическим фактором языкового развития, и лишь появление социолингвистики обусловило более внимательное к нему отношение [9. С. 21].

Первым исследователем, который системно подошел к изучению языкового пуризма, был Джордж Томас. В своей книге *Linguistic Purism* он предоставил классификацию пуризма по разным признакам, например, он выделил семь типов пуризма по общей направленности пуристического вмешательства, три степени интенсивности языкового пуризма и типы развития пуристической активности, свойственные разным народам [2. P. 75–81, 158–159, 171–174]. В западной лингвистике пуризм также может рассматриваться как один из объектов изучения folk linguistics («народная, наивная лингвистика»). В этом случае языковой пуризм рассматривается как одна из форм выражения отношения к языку [10. С. 132].

В работе российского лингвиста Г.О. Винокура приводятся иные виды пуризма, например, эмоциональный пуризм и идеологический пуризм, а также пуризм учёный и неучёный [11. С. 87–88, 109]. Ко всем видам пуризма Г.О. Винокур относится негативно, однако не

считает, что языковой пуризм как принцип заслуживает осуждения, и призывает читателя задуматься над пуризмом как над культурой языка [11. С. 87–88, 109].

В современной России языковой пуризм стал активно изучаться в 2000-х гг. как в рамках общего, так и узкого его определения. В рамках общего определении языковой пуризм рассматривается в контексте дискуссий о «порче» русского языка, о снижении общей культуры речи, в рамках узкого определения – в контексте дискуссий об увеличивающемся количестве заимствований в русский язык из английского языка из-за процесса глобализации [6. С. 158–159; 7. С. 11–12; 12. С. 23, 26].

Франкоговорящая Канада и в особенности провинция Квебек уже долгое время представляют интерес для исследователей в сфере контактной лингвистики. Большое внимание в работах лингвистов уделяется вопросу борьбы с заимствованием в квебекский французский английских слов, то есть явлению языкового пуризма в его узком определении [13. С. 181].

В обществе проявлением языкового пуризма как явления является пуризм как вид языковой политики. Языковая политика – это «совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве» [14. С. 616]. Различают *централизованную* языковую политику («объектом выступает государство, а мероприятия, направленные на решения языковых проблем, носят общеобязательный характер») и *нецентрализованную* (субъектом являются местные органы власти, общественные организации, научные институты, и их постановления относительно языка не имеют обязательной силы за пределами определенного административного округа) [15. С. 340]. В разных государствах языковой пуризм проявляется с разной степенью интенсивности. Выделяют три степени интенсивности проявления языкового пуризма – низкую, среднюю и высокую [2. С. 158–159].

В рамках этих характеристик интересно рассмотреть то, как проявляется языковой пуризм в Великобритании, англоязычной стране, в период глобализации, активного заимствования англицизмов другими языками. Единственным законодательным актом Великобритании, осуществляющим языковую политику в отношении пуризма, является Consumer Rights act 2015, в который вошли положения из The Unfair Terms in Consumer Contracts Regulations, утвержденном в 1999 г. Согласно п. 68, ч. 2 Consumer Rights act 2015: (1) A trader must ensure that a written term of a consumer contract, or a consumer notice in writing, is transparent. (2) A consumer notice is transparent for the purposes of subsection (1) if it is expressed in plain and intelligible language and it is legible [16. P. 40–41]. К принятию The Unfair Terms in Consumer Contracts Regulations 1999 привела активная деятельность организации Plain English Campaign, представители которой борются против бюрократического жаргона gobbledygook. Л.С. Жукова относит деятельность данной организации к реформаторскому пуризму, который приветствует языковые изменения. Прежде всего для британской языковой политики характерен этнографический тип пуризма. Он проявляется в падении престижа Received Pronunciation как стандартного произношения, повышении интереса к региональным диалектам [8. С. 154–158, 195–197]. Таким образом, языковой пуризм как языковая политика в Великобритании носит главным образом нецентрализованный характер, государственный аппарат практически не задействован в этом процессе, британские пуристы объединяются в различные общества, восполняющие им отсутствие официальной академии. Для страны характерна низкая интенсивность языкового пуризма.

Языковой пуризм в провинции Квебек, франкоговорящей части Канады, окруженной англоговорящим миром, реализуется как часть языковой политики Канады, которая в целом носит более централизованный характер, чем языковая политика Великобритании. Однако если языковой национализм как вид языковой политики Квебека активно подтверждается

законодательными актами, принимаемыми в этом регионе, политика языкового пуризма практически полностью осуществляется общественными организациями и СМИ. «В письменных СМИ Квебека в большей степени, чем в других районах франкофонии, проявляется тенденция к дистанцированию от французского языка самой Франции, к отказу от следования языковым нормам, задаваемым Французской Академией, к проведению независимой и самостоятельной политики в области языка, к необходимости защищать и всячески оберегать квебекский вариант французского языка (le québécois) как один из важнейших элементов культурной самоидентификации» [17. С. 107]. Действительно, результаты сравнительного исследования Оливии Волш (Olivia Walsh) показывают, что жители Квебека гораздо критичнее относятся к английским заимствованиям во французский, чем сами французы – жители Франции [18. С. 448]. Таким образом, для Квебека, с одной стороны, характерна борьба против элитарного языкового пуризма Франции (стремление сохранить квебекский вариант французского), с другой – ксенофобный тип пуризма, направленный на борьбу с англицизмами. Языковой пуризм носит главным образом нецентрализованный характер и проявляется в средней степени интенсивности.

С этой же позиции рассмотрим языковой пуризм в России. Проблема «порчи» русского языка часто поднимается общественными деятелями и в СМИ. Современные пуристы считают, что русский язык находится под угрозой из-за активного лексического заимствования англицизмов, кроме того, пуризм нередко выступает в контексте национализма и патриотизма [6. С. 158; 7. С. 12; 19. С. 36]. Последний на настоящий момент принятый законодательный акт, регулирующий использование русского языка на территории РФ – это Федеральный закон от 28.02.2023 «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации”». Его положения обязывают соблюдать нормы современного русского языка при использовании его как государственного языка России, запрещают употребление слов и выражений, не соответствующих литературным нормам русского языка «за исключением иностранных слов, которые не имеют общеупотребительных аналогов в русском языке» [20]. Таким образом, российский языковой пуризм носит как нецентрализованный, так и централизованный характер. Для языковой политики характерны такие типы пуризма, как элитарный, стремящийся к сохранению русского языка в его стандартной форме, и ксенофобный, который направлен на борьбу с английскими заимствованиями [21. С. 65]. Степень интенсивности языкового пуризма в России – средняя.

Мы считаем важным рассмотреть, как языковой пуризм в качестве вида языковой политики влияет на состояния языка изучаемых нами стран и как к этому явлению относятся жители этих стран.

В Великобритании этнографический пуризм проявляется в первую очередь на фонетическом уровне – вместо Received Pronunciation набирает популярность «социально-региональное койне» Estuary English. Попытки представителей реформаторского пуризма упростить английскую орфографию на данный момент не приводят ни к чему. Большего эффекта добились представители реформаторского пуризма, выступающие против бюрократического жаргона [8. С. 154–158, 196–198]. В Великобритании наблюдается высокий интерес обывателей к вопросам своего языка, и жители интересуются пуризмом как языковым явлением, но в целом языковой пуризм воспринимается скорее в негативном ключе [10. С. 131; 22. С. 998]. Таким образом, мы считаем, что проблема языкового пуризма не стоит в настоящий момент на первом месте в сознании жителей Великобритании. Об языковом пуризме много говорят, но его влияние на современный английский язык нельзя назвать значительным, за исключением фонетического уровня.

Языковой пуризм оказал огромное влияние на язык Квебека во второй половине XX в., начиная с 1960-х гг. В то время квебекцы отказались от ориентации и на англо-американскую, и на французскую культуру. Просторечная форма их языка стала предметом гордости и символом идентичности. В то же время происходило развитие квебекской нормы языка: пополнялась система терминов языка, искоренялись англицизмы и формировалась новая лексика франкоквебекского языка на основе исконно французского материала [23. С. 68]. Пуристический дискурс в отношение французского в Квебеке напрямую связан с началом проведения языковой политики, направленной на уравнение в правах английского и французского языков в Канаде и особенно в Квебеке [24. С. 33]. Языковой пуризм оказал влияние на многие уровни квебекского французского. Мы считаем, что такое сопротивление квебекцев следовать за развитием современного французского является проявлением архаического пуризма (в качестве образца выступает язык той формы, которая была характерна для золотого века данной культуры). Что касается отношения жителей Квебека к явлению языкового пуризма, результаты уже упомянутого нами исследования Оливии Волш показывают, что для носителей квебекского французского характерен языковой пуризм в отношении английских заимствований [18. С. 448]. Таким образом, проблема языкового пуризма достаточно остро стоит в сознании франкоязычных жителей Квебека.

Начиная с 1990-х гг., в российском обществе из-за усиления интереса к заимствованию как к процессу возрастают пуристические настроения. В то время в русском языке активно происходил процесс заимствования из английского языка, предлагалось заменять и новые, и даже некоторые старые заимствования на исконно русские слова или же образовывать синонимы заимствованных слов путем сложения более привычных русскому человеку слов или их морфем; однако подобные замены слов не прижились в русском языке [7. С. 12; 25. С. 63–64]. Позиция россиян касательно языкового пуризма не является единогласной. С одной стороны, носители русского языка выступают за свободный выбор различных вариантов слов, с другой – есть и те, кто считают, что имеется необходимость в жестких в разной степени мерах для повышения приоритета русского слова в современном социуме [7. С. 13]. Это противоречие мнений отражено в опросе ВЦИОМ от 21 февраля 2023 г., согласно которому 56% россиян считают, что необходимо бороться за чистоту языка всеми возможными способами, а 38% думают, что язык должен развиваться самостоятельно [26]. Таким образом, несмотря на то, что проблема языкового пуризма в отношении русского языка в России стоит остро, данное явление не оказывает влияния на русский язык.

На основе сравнительного анализа проявления языкового пуризма в Великобритании, Канаде и России мы выявили следующие особенности, характерные для языкового пуризма в России, а именно элитарный и ксенофобный типы языкового пуризма, которые проявляются со средней интенсивностью. Языковой пуризм как вид языковой политики проявляется и на централизованном, и на нецентрализованном уровне, кроме того, Россия – единственная из рассмотренных нами стран, где языковой пуризм ярко проявляется на уровне централизованной языковой политики. В российском обществе не сложилось единого мнения относительно языкового пуризма и заимствования из иностранных языков в целом, несмотря на то, что эта проблема стоит остро и активно обсуждается. Это, на наш взгляд, и объясняет отсутствие влияния языкового пуризма на современный русский язык.

Литература

1. Langer N., Nesse A. Linguistic purism // The handbook of historical sociolinguistics. Bristol, 2012. P. 607–625.

2. Thomas G. Linguistic Purism. New York, 1991. 250 p.

3. Сластникова Т.В. Языковая политика и явление французского языкового пуризма // Романские тетради-2: Романия как цивилизационное понятие : сб. науч. ст. М., 2022. 292 с.

4. Жукова Л.С. Языковой пуризм в современной Англии : автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2010. 26 с.

5. Нещименко Г.П. Проблема пуризма как предмет лингвистических дискуссий // Пуристические тенденции в истории славянских литературных языков : сб. тез. М., 2005. С. 3–5.

6. Китанина Э.А. Языковой пуризм в контексте национализма и патриотизма // Язык как система и деятельность–5. Ростов н/Д, 2015. С. 158–160.

7. Богуславская В.В., Китанина Э.А. Идеологический пуризм в контексте патриотизма: социокультурный аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. С. 10–13.

8. Жукова Л.С. Языковой пуризм в современной Англии : дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2010. 235 с.

9. Геерс М.Е. Языковой пуризм в истории Англии и Германии : дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2002. 299 с.

10. Жукова Л.С. Исследование языкового пуризма как общественного явления в современной Британии // Вестник НГУ. 2007. № 2. С. 131–138.

11. Винокур Г.О. Культура языка. М., 2006. 352 с.

12. Литневская Е.И. Вопрос о «порче языка» в зеркале обыденного и профессионального сознания // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2011. С. 23–29.

13. Grant P. English Usage in Contemporary Quebec: Reflections of the Local // Canadian English: A Linguistic Reader. Kingston, 2010. P. 177–198.

14. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. 685 с.

15. Сухоруков А.Н. Языковой пуризм как вид языковой политики // Язык. Право. Общество. Пенза, 2015. С. 339–341.

16. Consumer Rights Act 2015. London, 2015. 141 p.

17. Лядский В.Г. Аксиологическая оценка качественного состояния современного французского языка и языковые идеологии франкоязычных стран // Франкофония в современном мире : сб. ст. по итогам X междунар. конф. СПб., 2021. С. 102–108.

18. Walsh O. ‘Les anglicismes polluent la langue française’. Purist attitudes in France and Quebec // Journal of French Language Studies. Cambridge, 2014. P. 423–449.

19. Китанина Э.А. Прагматика иноязычного слова в русском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2005. 40 с.

20. Федеральный закон от 28.02.2023 № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации”» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 01.10.2023).

21. Жукова Л.С. Пуристическая ситуация в современной России: основные тенденции // Общество-язык-культура: актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке. М., 2011. С. 65–65.

22. McArthur T., Lam-McArthur J., Fontaine L. (ed.). Oxford companion to the English language. Oxford, 2018. 1370 p.

23. Усманова З.А. Квебекская идентичность сквозь призму лингвокультурной парадигм : дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 209 с.

24. Walsh O. Linguistic Purism: Language Attitudes in France and Quebec. Amsterdam, 2016. 255 p.

25. Маринина Е.В. «Вечный вопрос» о заимствованиях // Русская речь. М., 2014. С. 59–65.

26. Чистота языка и как за нее бороться // Опрос ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/chistota-jazyka-i-kak-za-nee-borotsja (дата обращения: 01.10.2023).

Научный руководитель: И.В. Новицкая, д-р филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Лю Шанвэй

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБРАЗОВ ЮАНЬЦЮЙ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
THE PROBLEM OF TRANSLATING YUANQU IMAGES FROM CHINESE TO RUSSIAN

Аннотация. Образ передает эмоцию, чувство и состояние души поэта. Юаньцюй являются художественной вершиной после поэзии династии Тан и династии Сун. Между китайской и русской культурами существуют большие различия в образах, поэтому, чтобы понять красоту юаньцюй и правильно перевести юаньцюй с китайского языка на русский, мы должны глубокого исследовать китайскую культуру, учитывать концепцию юаньцюй и интерпретировать образы в юаньцюй.

Abstract. Images will convey the poet's emotions, and spiritual state. Yuanqu is the artistic peak after poetry of the Tang and Song dynasties. There are significant differences in image between Chinese and Russian cultures, so in order to understand the beauty of Yuanqu and correctly translate it from Chinese to Russian, we must have a deep understanding of Chinese culture, consider the concept of Yuanqu, and interpret its image.

Данная работа посвящена проблемам при переводе образов юаньцюй с китайского языка на русский [1–12]. Следует отметить, что переводу стихов уделено достаточно внимания как китайскими, так и русскими исследователями. Поэтический перевод – это важный вид художественного перевода. Его исследованиям уже посвящено множество трудов, среди них работы С. Маршака, К. Чуковского, М. Лозинского, М. Цветаевой, И. Франко. Также в теории перевода проблемами перевода поэтических произведений занимались многие лингвисты, языковеды, переводчики, выдающиеся писатели и поэты. Теоретические аспекты поэтического перевода рассматривались Л.С. Бархударовым, С.Ф. Гончаренко, Ю.Н. Карауловым, А.В. Федоровым.

Актуальность работы заключается в том, что многие исследования перевода юаньцюй недостаточно отражают образы при переводе.

Целью данной работы является рассмотрение различных видов стилистических образов как важного средства при переводе юаньцюй с китайского языка на русский. Для достижения цели предполагается решить следующие задачи:

1. Классифицировать образы в юаньцюй.

2. Анализировать содержание и смыслы юаньцюй и рассмотреть особенности китайского и русского языков.

3. Определить значимость образов в юаньцюй.

4. Анализировать способы перевода образов в юаньцюй с китайского языка на русский язык.

Объектом исследования в данной работе являются образы в юаньцюй. Предмет исследования – стратегии перевода образов в юаньцюй с китайского языка на русский.

Методы исследования:

1. Теоретические методы и методы обзора литературы: обобщение и критический анализ источников педагогической, методической, культурологической, философской, литературоведческой, исторической и лингвистической литературы по теме исследования, анализ методических школ и направлений прошлого и настоящего с целью выявления прогрессивных тенденций.

2. Анализ содержания и смыслы стихов, использование различных видов образов при переводе юаньцюй.

Научная новизна заключается в следующем:

− выявлены и охарактеризованы основные типы образов в юаньцюй;

− описаны значения основных образов в юаньцюй и их символизм в китайской культуре;

− разработаны стратегии перевода образов в юаньцюй.

Ценность работы состоит в использовании результатов исследования в практике преподавания китайского языка, при подготовке специалистов-лингвистов по теории перевода.

I. Анализ перевода юаньцой с китайского языка на русский язык

Юаньцюй – стихи и арии в династии Юань. Они стали золотым веком китайской поэзии после Танских и Сунских стихотворений. Юаньские арии – это самый главный символ литературы династии Юань. Юаньцюй символизируют собой древние достижения искусства. В них заключается объемное содержание. Они глубоко отражают жизнь простого народа. Размер юаньцюй невелик, их легче понять, легче запомнить, легче распространять среди народа, и поэтому они так быстро сложились в определенному форму стихотворения. Хотя юаньцюй отличались от простых народных песен, они постепенно совершенствовались и стали классической школой китайской древней литературы.

Развитие юаньцюй можно разделить на два этапа. На первом этапе – содержание юаньцюй было проще. Они складывались на базе северных народных песен. На втором этапе – юаньцюй стали аккуратнее и красивее по форме и богаче по содержанию. На первом этапе самыми популярными были такие поэты, как Гуань Ханьцин, Ван Шифу, Цяо Цзи и т.д. На втором этапе самыми известными стали Чжен Гуанцзу, Чжан Янхао и т.д.

Музыкальное направление в юаньцюй называется Гун Диао. Например: Чжен Гун, Шуан Тиао, Иуэ Тиао и т.д. Разные темы содержат разное количество слов и разные тоны слов.

В Древнем Китае люди в основном понимали образ как символ. Образ отличается от его древнего значения: это «внутренний образ» в мыслях автора. Хотя китайские и другие страны имеют разные взгляды на образ, тем не менее существует много общих черт:

1. Образ сочетает в себе объективные и необъективные признаки.

2. Образ является основным элементом литературных произведений, особенно поэзии.

3. Поэтический образ является частью художественной концепции.

Художественная концепция древней китайской поэзии – это единство эмоций и окружающей среды в целом с использованием всех языковых средств. Поэтому при переводе стихов необходимо учитывать такие особенности, как ритм, рифма, строфика, взаимоотношения гласных и согласных звуков, протяженность, музыкальность и т.д. Мы знаем, что если стихи переводить в прозе, то красота стихов уменьшится и его перевод не будет передавать эмоциональную составляющую. Для того чтобы в переводе правильно были переданы эмоции автора и воссоздан художественный характер произведения, он должен быть основан на переводе образов.

II. Классификации образов в юаньцюй и стратегии их перевода с китайского языка на русский язык.

Цель перевода стихов состоит в том, чтобы пробудить те же мысли и чувства у русских читателей, какие испытывают китайские читатели в оригинале. Перевод не должен дословно копировать оригинал, кроме того, из-за отличий в жизненном укладе и манеры выражения чувств, у разных людей возникнут разные чувства при прочтении одних и тех же стихов. Цель нашей работы – переводить юаньцюй с китайского языка на русский и глубоко понимать образы и скрытые смыслы в них. Образы в юаньцюй можно разделиться на три категории: природные пейзажи, растения и животные.

1) Природные пейзажи.

Например, Музыкальная тема «Чжэн Гун», Музыкальное название «Дуань Чжэн Хао».

碧**云**天，黄花地，**西风**紧，北雁南飞。

晓来谁染霜林醉？ 总是离人泪。

Белые облака
Плывут на небе.
Жестые цветы
Цветут в поле.
Западный ветер
Дует сильнее...
Северные птицы
Дружно летят на юг вместе.
Раним утром, что раскроет в инее лес,
Где красные листья пьяны.

2) Образы растений.

Например, музыкальная тема «Юэ Дяо», музыкальное название «Тянь Цзин Ша» – «Осенняя дума».

枯藤老树昏鸦，小桥流水人家，古道西风瘦马。

夕阳西下，断肠人在天涯。

Старое дерево
Умирающая лоза.
А на его макушке
Дремлет галка.
Под маленьким мостом
Бежит чистая речушка,
А у реки виднеются
Несколько хат вместе.
Западный ветер раскачивает меня
На костлявом коне,
Одиноко еду по пустой дороженьке.
Солнце уже село за горой,
Только я далеко от Родины,
И тоска у меня зелёная
На душе бесконечна.

3) Образы животных.

Например, музыкальная тема «Шуан Дяо», музыкальное название «Чэнь Цзуэй Дун Фэн» – «Рыбак».

黄芦岸白蘋渡口，绿柳堤红蓼滩头。

虽无刎颈交，却有忘机友。

点秋江**白鹭沙鸥**。

傲杀人间万户侯，不识字烟波钓叟。

На берегу золотой
Тростник растёт,
В порту белые цветы

Пин расцветают.
Плотина покрыта
Зелёными тополями.
А пляж покрыт красным камышом.
Хотя у него нет друга
На смерть и на жизнь.
Но честных друзей
Несколько есть.
На осенней реке ***белые цапли***
И ***чайки*** *летают в облаках.*
Здесь неграмотный рыбак живёт
Лучше, чем богатые чиновники в городах.

III. Методы перевода образов в юаньцюй.

Большая часть смыслов в юаньцюй заложена в используемых образах. Следовательно, для перевода юаньцюй мы должны правильно интерпретировать образы и их трансформации. Выбранный метод будет зависеть от конкретного произведения.

Метод дословного перевода.

При переводе образов, связанных с природой, мы чаще всего используем дословный перевод, как можем увидеть в примерах, приведенных выше.

Добавочные комментарии, справки в переводе.

Об уникальных образах китайской культуры большинство русскоязычных читателей имеют весьма смутное представление. Поэтому добавочные комментарии, справки будут лучшей стратегией при переводе подобных произведений.

Транслитерация.

При переводе образов, связанных с традиционными культурными особенностями, наиболее целесообразно использовать транслитерацию. Достаточно переводить географические названия напрямую, но тогда гораздо сложнее интерпретировать эти названия для понимания глубоких смыслов.

Транслитерация с добавочными комментариями.

Образы традиционных праздников чаще переводятся методом транслитерации с добавлением комментария. Российские праздники существенно отличаются от китайских и, если не добавить комментарий к переводу, транслитерация может сбить с толку иностранных читателей, которые не сведущи в китайской культуре. Поэтому мы должны использовать метод добавочных комментариев, чтобы объяснить читателю, что это за праздник, и тем самым помочь им понять его значение в юаньцюй.

Заключение. Юаньцюй – драгоценная жемчужина в китайской литературе. Истинный поэт может заставить читателей почувствовать неповторимую красоту поэзии из глубины своих сердец. Китайские поэты привыкли тесно переплетать свои мысли и эмоции с образами. Можно сказать, что красота поэзии начинается с создания образов, а конечной целью является достижение «совершенной красоты слога». Образы – хранители чувств поэта. Образ может создать у читателей необходимые ассоциации и помочь их воображению воссоздать картинку. Образ – это ключ к юаньцюй. Для точного и глубокого перевода юаньцюй на русский язык мы предлагаем следующее.

Во-первых, перевод юаньцюй необходимо правильно интерпретировать и раскрывать образы. Образ – основной элемент юаньцюй, который отражает социальную реальность и художественную концепцию, выражает эмоцию поэта. Основная задача при переводе юаньцюй заключается в точном преобразовании образов, адаптации их к новому читателю.

Во-вторых, наполнение образов – это объективное отражение внутреннего мира поэта. Образ передает внутренние переживания и работу мысли поэта при написании стихов. Трансформация образов должна также выходить за рамки дословного перевода и стремиться глубже понять душу поэта и его мысли. Следовательно, процесс преобразования образа – это процесс духовного взаимодействия переводчика и поэта. Переводчик должен «ставить себя на место поэта», быть внимательным, погружаться в мысли автора, тонко распознавать подтексты и скрытые смыслы, полностью посвятить себя работе и, наконец, постичь душу поэта.

В-третьих, с точки зрения классификации образов мы можем выделить три категории: природные пейзажи, растения и животные, а затем использовать различные стратегии перевода, чтобы перевод соответствовал отдельно взятой ситуации. Этот стандарт поможет переводчикам установить четкие задачи, которые необходимо реализовать при переводе.

В-четвёртых, юаньцюй несет в себе отпечаток эпохи, времени, что наделяет их уникальные культурные особенности и языковые особенности, которые несут скрытые смыслы и настроения. Переводчикам следует быть внимательными к мелочам и точными при переводе образов, несвойственных русской культуре. Это позволит сохранить оригинальную красоту юаньцюй и минимизировать утраты смыслов, образов и эмоций.

Литература

1. Давыдова И.В. Формирование этнометодологии: влияние Т. Парсонса и А. Шютца на теоретическую позицию г. Гарфинкеля // Социологический журнал. 2002. № 1.
2. Давыдов Ю.Н., Ковалева М.С., Девятко И.Ф., Фомина В.Н. История теоретической социологии. Социология второй половины XX – начала XXI века. М.: Академический проект, 2010.
3. Иванов А.И., Поливанов Е.Д. Грамматика современного китайского языка. М. : УРСС, 2001. 304 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2004. 424 с.
5. Хаматова А.А. Словообразование современного китайского языка. М. : Муравей. 224 с.
6. 蔡毅等编著.俄译汉教程（增修本）（上、下）[M].北京：外语教学与研究出版社, 200.6
7. 程荣辂.俄汉汉俄翻译理论与技巧[M].北京：电子工业出版社, 1995.
8. 蒋小菊.俄译汉中处理文化差异现象的翻译技巧[J].考试周刊, 2010 年 28 期.
9. 李玮, 隋然著.中国文化背景知识[M].北京：当代经济出版社, 2001.
10. 李佐（编译）.元曲百首：汉俄对照[M].北京交通大学出版社, 2015.
11. 王文才编著.元曲纪事[M].中华书局出版社, 2018.
12. 杨栋著.中国散曲学史研究[M].高等教育出版社, 1998.

И.А. Матвеенко

Национальный исследовательский Томский государственный университет

«КАК ВЕШАЮТ ЧЕЛОВЕКА»: РУССКИЙ ПЕРЕВОД ОЧЕРКА У. ТЕККЕРЕЯ *GOING TO SEE A MAN HANGED*: RUSSIAN TRANSLATION OF W. THACKERAY'S ESSAY

Аннотация. Анализируется перевод повести У. Теккерея *Going to see a man hanged*, опубликованный в журнале «Русский вестник». Анализ перевода очерка позволяет сделать вывод об органичности вхождения творчества английского писателя в русский литературный процесс. Жанр и тема очерка, авторские повествовательные приемы, авторская позиция оказались близки русскому переводчику.

Abstract. The article deals with the analysis of translation of W. Thackeray's «Going to see a man hanged» published in Russian Messenger journal. The analysis of the essay translation allows for conclusion on organic inclusion of the English author's writing into Russian literary process. Itsgenre, theme, narrativetechniques, author's position appeared to be close to the Russian translator and reader.

Очерк *Going to see a man hanged* был написан У. Теккереем на заре его писательской карьеры и опубликован в журнале *Fraser's magazine* в 1840 г. Статья посвящена описанию казни Курвуазье, приговоренного к высшей мере наказания за убийство высокопоставленного чиновника лорда Уильяма Росселя. Несмотря на то, что к 1840-м гг. смертная казнь довольно редко выносилась на публику, это наказание было выставлено на всеобщее обозрение, что произвело на писателя неизгладимое впечатление. Хотя произведение было написано еще молодым автором, в нем в полной мере отразилось его мировоззрение: «Теккерей считал себя искренним христианином; самыми почитаемыми и читаемыми им становятся проповеди Экклизиаста, которого он неоднократно цитировал и к авторитету которого не раз прибегал» [1. С. 188].

На русский язык очерк Теккерея был переведен почти два десятилетие спустя, в 1858 г., когда популярность творчества автора «Ярмарки тщеславия» достигла апогея и его произведения переводились и публиковались в большом количестве. Очерк «Как вешают человека» был опубликован в «Русском вестнике» анонимно, редактором журнала на тот момент был М.Н. Катков. В период публикации статьи Теккерея жанр очерка был чрезвычайно востребован в русской литературе. Как отмечает Е.А. Акелькина, «в середине девятнадцатого века в России очерковая стихия шире понятия отдельного жанра; как универсальный принцип творческого мироотношения и способ передачи актуального содержания она пронизывает всю литературу эпохи, взаимодействуя с самыми разными жанрами» [2. С. 19]. В этом контексте закономерен интерес русского издания к очерку Теккерея, воплотившего искания и мировоззрение молодого автора.

Для анализа переводческих стратегий, реализованных при передаче очерка «Как вешают человека», были взяты наиболее репрезентативные фрагменты с точки зрения реализации в них очерковой поэтики и переводческих подходов, отражающих искания переводческой мысли в России середины XIX в. Особенно ярко это проявляется в заключении очерка, отражающем рефлексию автора по поводу увиденного события.

Так, значительную часть своего очерка Теккерей посвящает описанию впечатления, которого на него произвела сама экзекуция.

Going to See a Man Hanged	**Русский вестник**	**Дословно**
I must confess, then (for I is the shortest word, and the best in this case), that the sight has left on my mind an extraordinary feeling of terror and shame. It seems to me that I have been abetting an act of frightful wickedness and violence performed by a set of men against one of their fellows; and I pray God that it may soon be out of the power of any man in England to witness such a hideous and degrading sight! [3. P. 156].	*Автор совершенно отбросил в сторону журнальное «мы» и прямо, лицом к лицу говорил с читателем, и старался по возможности точно передать ему свои ощущения. Итак, я должен признаться, что зрелище это наполнило мое сердце ужасом и стыдом. Я вынес из него чувство, как будто бы я виноват перед этим человеком, принял участие в этой кровавой, жестокой расправе* [4. С. 300].	*Я должен признаться тогда (так как «Я» – самое короткое слово и лучшее в этом случае), что зрелище оставило в моем сознании необычайное чувство ужаса и стыда. Мне кажется, что меня склонили к акту ужасающего злодеяния и насилия, совершенного группой людей против одного из своих сограждан; и я молю Бога, чтобы вскоре это любому человеку в Англии стало невозможно видеть такую омерзительную и унизительную сцену.*

До этого момента Теккерей прятался за маской рассказчика, пытавшегося объективно описать зрителей и их отношение к происходящему. После казни автор фиксирует изменение своего мировосприятия, что отражается в смене модуса повествования: ироничный рассказчик, господствовавший в повествовании до этого момента, уступает место объективному, ищущему истину нарратору. В столь коротком фрагменте личное местоимение «я» употреблено Теккереем четыре раза, что подчеркивает позицию рассказчика – полное неприятие увиденного. Переводчик фиксирует переход повествования от местоимения «мы» (отождествляющей рассказчика с читателем) к личному нарративу от «я», делая читателя способным к сопереживанию и анализу. Более того, он добавляет целое предложение, отсутствующее в подлиннике «*Автор совершенно отбросил в сторону журнальное "мы" и прямо, лицом к лицу говорил с читателем, и старался по возможности точно передать ему свои ощущения*», поясняющее читателю смену повествовательного модуса. При этом эмоциональный накал фрагмента оказался снижен в переводе за счет введения формального слова «итак», пропуска столь значимой фразы: *«It seems to me that I have been abetting an act of frightful wickedness and violence»*, а также *«I pray God that it may soon be out of the power of any man in England to witness such a hideous and degrading sight!».* Фрагмент в переводе заканчивается точкой, а не восклицательным знаком, что в целом смещает акцент с описания чувств на образ автора.

Свою инициативу проявил переводчик и при передаче образа приговоренного к казни.

Going to See a Man Hanged	**Русский вестник**	**Дословно**
Just then, from under the black prison door, a pale, quiet head peered out. It was shockingly bright and distinct; it rose up directly, and a man in black appeared on the scaffold, and was silently followed by about four more dark figures. The first was a tall, grave man: we all knew who the second man was. "That's he – that's he!" you heard the people say, as the devoted man came up. I have seen a cast of the head since, but, indeed, should never have known him. Courvoisier bore his punishment like a man, and walked very firmly [3. P. 156].	*И вот из боковой двери тюрьмы выглянуло бледное, спокойное лицо; я как теперь вижу это лицо, и через минуту на эшафот взошел человек, одетый в черное, а за ним четверо других темных теней. Первый был высокий, мрачный человек: мы знали, кто второй. «Вот он! Вот он!» послышалось со всех сторон. Я впоследствии видел его портреты, но никогда бы в них не узнал его. Курвуазье доказал, что он не трус, и твердыми шагами взошел на эшафот* [4. С. 300].	*Сразу после этого из-за черной тюремной двери выглянула бледное, спокойное лицо. Оно было шокирующее светлым и отчетливым; оно возвысилось прямо, и человек в черном показался на эшафоте, и за ним молча следовали еще около четырех темных фигур. Первый был высокий, мрачный мужчина: мы все знали, кто был второй человек. «Это он – это он!» – ты слышал, как говорили люди, когда обреченный человек поднимался.* *Я видел портрет его головы, но, несомненно, никогда бы его не узнал. Курвуазье выдержал свое наказание как мужчина и твердо прошел.*

В анализируемом фрагменте Теккерей акцентирует внимание читателя не только на образе самого преступника, но и на его сопровождении. Очевидно, что симпатии рассказчика на стороне осужденного («*bore his punishment like a man*»). Образ Курвуазье строится на цветовой оппозиции «black», «dark», «grave» – «pale», «bright». Такой подход был близок и русскому переводчику, и русской традиции в целом, о чем говорит, в частности, Н.С. Прокурова: «Русских писателей интересовало соотношение греха в христианском понимании с понятием "преступление" и степень осознания своей греховности преступником, а также наказание не только с юридической точки зрения, но и с христианской как справедливое возмездие за проступок в

грехе, как суд Божий» [5. С. 7]. Совпадение этих исканий отразилось на передаче образа преступника: значимая оппозиция «черное», «темный», «мрачный» – «бледное», «спокойное», хотя фразу *«I twas shockingly bright and distinct»* заменил на свою «*я как теперь вижу это лицо*», подчеркивая производимое впечатление. А последнее предложение оказалось уточнено – в оригинале *«bore his punishment like a man»* в переводе оказалось *«доказал, что он не трус»*. В целом авторская симпатия к приговоренному была передана достаточно адекватно.

Свое христианское мировоззрение Теккерей демонстрирует в заключении очерка.

Going to See a Man Hanged	**Русский вестник**	**Дословно**
Does it? The system of compensations might be carried on ad infinitum – an eye for an eye, a tooth for a tooth, as by the old Mosaic law. But (passing the fact out of the question, that we have had this statute repealed by the Highest Authority), why, because you lose your eye, is that of your opponent's to be extracted likewise? <…> Knowing, however, that revenge is not only evil, but useless, we have given it up on all minor points [3. P. 158].	*Но полно так ли это? Если таким образом рассуждать; система возмездия может быть доведена ad infinitum: око за око, зуб за зуб, по старинному Моисеевскому закону. Но (не говоря уж о том, кем было отвергнуто это правило), отчего, если вы лишаетесь глаза, должен непременно лишиться его и ваш противник? <…> Мы дошли до того, что месть не только отвратительна сама по себе, но и бесполезна, и во всех маловажных случаях она между нами вышла из употребления* [4. С. 303].	*Неужели? Система возмездия может быть доведена ad infinitum – око за око, зуб за зуб, по старому закону Моисея. Но (пропустим тот факт, что мы отменили этот закон Высшей Властью) почему, потому что ты потерял свой глаз значит глаз твоего оппонента должен быть удален? <…> Зная, однако, что месть не только вредна, но и бесполезна, мы отказались от нее во всех незначительных случаях.*

В данном фрагменте рассказчик присваивает себе право на заключительное, авторитетное слово. Здесь повествование приобретает проповеднический оттенок, реализуемый в прямом авторском слове, транслирующем точку зрения Теккерея, для которого, по мнению В.С. Вахрушева, незыблемыми «оставались идеалы любви, доброты и правды, традиционный набор заповедей, освященных авторитетом Библии» [6. С. 11]. Данный фрагмент демонстрирует мировосприятие автора, осознающего несовершенство этого мира и избирающего библейские истины как нравственный ориентир для современного общества. Эти мысли автор транслирует через постановку риторического вопроса (*Does it?*), привлечения цитаты из Ветхого Завета (*eye for an eye, a tooth for a tooth*), определения высшей меры наказания как месть (*revenge*), употребления по отношению к ней эпитетов *evil* и *useless*.

Христианское мировоззрение автора очерка оказалось в русле исканий русского литературного процесса. Для русской литературы вопрос о приемлемости высшей меры наказания был весьма актуален и обсуждаем [7–9]. Закономерено поэтому внимание переводчика «Русского вестника» к данному фрагменту: он расширяет риторический вопрос, открывающий фрагмент, за счет слова *«полно»*. Уточняет ответ на него посредством введения подчиненного предложения *«Если рассуждать таким образом»*, оставляет латинское включение *«ad infinitum»* (до бесконечности), рассчитанное на образованного читателя, эмоционально усиливает заключительное предложение обобщением *«Мы дошли до того».* Инициативу переводчик проявил в том, что он заменил словосочетание *«the High est Authority»*, подразумевающее существующую власть, на иносказательное *«кем»*, возможно, из соображений цензуры.

Таким образом, представленный анализ фрагментов перевода очерка У. Теккерея «Как вешают человека», опубликованный в журнале «Русский вестник», позволяет сделать вывод

об органичности вхождения творчества английского писателя в русский литературный процесс. Сам жанр произведения, тема очерка, авторские повествовательные приемы, авторская позиция оказались близки русскому переводчику и читателю, о чем говорят переводческие стратегии, использованные при передаче художественных особенностей иноязычного произведения – акцент на смену модуса повествования, добавление поясняющих фраз, передача образа преступника и авторской симпатии к нему, усиление эмоциональности рассуждений о справедливости. Анализируемый перевод отражает потребности принимаемой культуры, тот случай, когда, по мнению Д. Дюришина, «переводная литература органически включается в эволюционный процесс отечественной литературы, в определенной степени восполняет недостаток отечественного эволюционного потенциала и тем самым наиболее выразительно осуществляет функцию связующего звена между литературами» [10. С. 129].

Литература

1. Проскурнин Б.М., Яшенькина Р.Ф. История зарубежной литературы XIX в.: Западноевропейская реалистическая проза. М. : Флинта, 2008. 416 с.
2. Акелькина Е.А. «Записки из Мертвого дома» Ф.М. Достоевского: формирование поэтики очеркового повествования (1840–1860-е годы). Омск : Изд-во НОУ ВПО «ОГИ», 2007. 140 с.
3. Thackeray W.M. Going to See a Man Hanged // Fraser's Magazine. Vol. XXII, № CXXVIII. August. 1840. P. 150–158.
4. Теккерей. Как вешают человека // Русский вестник. Приложение. 1858. Т. 18, № 11-12. С. 20–26, 291–303.
5. Прокурова Н.С. Не сотвори зла. К проблеме преступления и наказания в русской художественной литературе и публицистике. М. : Academia, 2001. 344 с.
6. Вахрушев В.С. Уильям Теккерей. Жизнь и творчество. Балашов : Николаев, 2009. 99 с.
7. Жуковский В.А. О Смертной казни // Жуковский В.А. Полное собрание сочинений. Т. 10. СПб. : Издательство А.Ф. Маркса, 1902. 324 с.
8. Тургенев И.С. Казнь Тропмана // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений : в 12 т. Т. 11. М. : Наука, 1983. С. 131–151.
9. Достоевский Ф.М. Идиот // Достоевский Ф.М. Собрание сочинений. Т. 6. М. : Правда, 1982. 368 с.
10. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. М. : Прогресс, 1979. С. 320 с.

В.О. Михеева

Национальный исследовательский Томский государственный университет

МОЖЕТ ЛИ БИЛИНГВ СТАТЬ ХОРОШИМ ПЕРЕВОДЧИКОМ БЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ? CAN A BILINGUAL BECOME A GOOD INTERPRETER WITHOUT PROFESSIONAL TRAINING?

Аннотация. Сопоставляются особенности билингвов и переводчиков, прошедших профессиональную подготовку. Рассказывается о том, что включает в себя переводческая компетенция и какую роль играет профессиональная подготовка в её формировании. Материал будет полезен для будущих переводчиков, так как поможет лучше понять специфику выбранной профессии.

Abstract. this article will be useful for future translators and interpreters, as it will help to understand the specifics of the chosen profession. The article compares the characteristics of bilinguals and translators who

have undergone professional training. It also talks about what translation competence includes and what role professional training plays in its formation.

Если бы мы говорили на другом языке,
мы ощущали бы мир немного иначе.
Людвиг Витгенштейн

Введение

Актуальность. Билингвы в совершенстве знают два языка. Они способны принимать участие в разговоре между носителями и переводить всё достаточно точно. Почему такие люди не работают профессиональными переводчиками? Практика показывает, что простого знания языка недостаточно для работы в этой области, потому что настоящему специалисту необходимо пройти профессиональную подготовку для того, чтобы развить компетенции для успешного осуществления переводческой деятельности.

Цель – проанализировать аргументы, которые можно использовать при ответе на вопрос «Может ли билингв стать хорошим переводчиком без профессиональной подготовки?»

Современный мир предлагает людям разнообразные возможности. Развиваются науки, появляются новые области знания… Благодаря развитию Интернета и всевозможной техники, теперь можно общаться друг с другом даже из разных уголков мира. С ростом глобализации возросла необходимость знания нескольких языков для успешного осуществления коммуникации. Таким образом, люди по всему миру изучают иностранные языки, чтобы лучше понимать носителей, узнать, как строятся социальные контакты в другой стране и научиться взаимодействовать с людьми, чье мышление и восприятие мира отличается от наших. Например, всё больше школ предлагают изучение двух иностранных языков вместо одного. Более того, сейчас мы имеем доступ к большому количеству языковых онлайн-курсов и языковых школ. Изучение языков расширяет кругозор, делает человека более гибким, позволяет шире смотреть на мир.

Благодаря доступности образования люди достигают определённого уровня языка, когда можно свободно общаться на нём в повседневной жизни. Иногда люди владеют двумя языками с самого детства, так как росли в двуязычной семье. Описанное явление называется билингвизмом.

Однако люди изучают иностранные языки не только для простого общения с представителями других культур. Некоторые стремятся овладеть языком профессионально и стать переводчиками. В настоящее время профессия переводчик одна из самых востребованных во всем мире. Ведь именно переводчик занимается переводом текста или речи с одного языка на другой, а также передает смысл исходного текста или высказывания на другом языке, сохраняя при этом стилистические, культурные и контекстные особенности оригинала.

Билингвизм

Понятие билингвизма

Билингвизм (двуязычие) – это способность владения двумя языками. Отсюда билингв – человек, который может разговаривать на двух и более языках.

По данным исследований, билингвов в мире больше, чем монолингвов, т.е. тех людей, которые знают только один язык. Около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками [1].

Несмотря на то, что этот феномен так распространен, единого определения для самого понятия нет. Канадский лингвист Уильям Маккей, например, утверждает, что это способность попеременно пользоваться двумя языками, независимо от того, как часто человек на них

говорит. Швейцарский ученый Франсуа Грожан описывает билингвов как людей, которые в равной степени используют несколько языков в своей повседневной жизни.

Особенности билингвизма

При этом билингвы не обязательно в совершенстве владеют двумя языками. Каждый они знают на необходимом уровне: на одном, например, они могут бегло разговаривать, а на втором – лучше читать. Когда билингв говорит на одном из языков, он никогда не забывает о знании второго. Например, услышанные слова на одном языке могут вызывать ассоциации со словами на иностранном языке.

Таким образом, «Билингвальный разум находится в постоянном конфликте с самим собой. При каждой фразе мозг фокусируется на нужном языке, а потому выполняет дополнительную работу» (Эллен Биалисток, психолог и профессор Йоркского университета).

Исследования показывают, что объем серого вещества у билингвов больше, чем у монолингвов [2]. Именно поэтому двуязычие положительно влияет на развитие памяти, умение понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительность, быстроту реакции, логику и математические навыки. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Первое исследование, которое показало позитивные последствия билингвизма, было опубликовано в 1962 г. Элизабет Пилл и Уоллэс Ламберт провели исследование в Монреале, где сравнили детей-билингвов, которые говорили на английском и французском, и детей, которые говорили только на французском. Они хотели показать, что билингвизм не вредит детям.

В течение 1990-х гг. группа Эллен Биалисток и другие исследователи стали наблюдать за последствиями билингвизма у детей. Они были вдохновлены исследованиями Пилл и Ламберта. Эти исследования показали, что и лингвистические, и когнитивные задачи выполнялись лучше детьми-билингвами.

Далее было важно найти влияние билингвизма на когнитивные процессы в течение всего жизненного цикла. Исследование Эллен Биалисток и ее коллег в 2004 г. впервые рассматривало взрослых билингвов. Было обнаружено, что в некоторых невербальных когнитивных задачах взрослые билингвы превосходили взрослых, которые говорили на одном языке [3].

Перевод как специфический случай билингвизма

Французский переводовед Жорж Мунэн считал, что «перевод – это контакт языков, явление билингвизма. Но этот очень специфический случай билингвизма, на первый взгляд, мог бы быть отброшен как неинтересный в силу того, что он отклоняется от нормы. Перевод хотя и является бесспорным фактом контакта языков, будет поэтому описываться как крайний, статистически очень редкий случай, когда сопротивление обычным последствиям билингвизма более сознательно и более организованно. Это случай, когда билингв сознательно борется против всякого отклонения от нормы, против всякой интерференции» [4].

Таким образом, перевод – это особый, специфический случай билингвизма. И переводчик-билингв сознательно предпринимает действия для того, чтобы предотвратить смешение языковых единиц, возникающее при контакте языков.

Интересно, что языковая коммуникация с переводом значительно отличается от двуязычной коммуникации, ведь тогда билингв пользуется одним из двух языков, в зависимости от внешних обстоятельств. При переводе два языка используются одновременно. Более того, при переводе в контакт вступают не только два языка, но и две культуры, а переводчик, соответственно, является посредником не только между языками, но и культурами [5].

Особенности переводческого билингвизма

Билингвизм профессионального переводчика – это не только знание двух языков, но прежде всего умение находить и соотносить коммуникативно равноценные средства данных языков для выражения мыслей с учетом особенностей конкретного акта общения [6]. И если билингвизм – обязательное условие деятельности переводчика, то выражается он в способности постоянно, контактно и параллельно использовать в общении два языка [7].

Таким образом, перевод является особым видом речевой деятельности, а не простым перекодированием знаков одного языка на знаки другого языка. Переводческая деятельность предполагает моделирование инокультурной языковой системы в мышлении переводчика. Однако деятельность обычного билингва основывается лишь на собственных знаниях и представлениях о мире, так как он не обладает переводческими приемами, позволяющими наиболее адекватно передать смысл иностранного текста и особенности культуры языка переводимого текста [8].

Переводческая компетенция

Переводческая компетенция – это сложная многомерная лингвокогнитивная категория, включающая профессиональные навыки и умения, позволяющие переводчику осуществить акт межъязыковой и межкультурной коммуникации [9].

Благодаря В.Н. Комиссарову была создана целостная концепция переводческой компетенции. Он писал, что в процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», не переводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально техническом [6].

Языковая компетенция включает в себя знание как минимум двух языков: родного и иностранного, а также знание языковых средств, норм и правил, по которым функционируют эти языки [10].

По мнению В. Н. Комиссарова, текстообразующая компетенция – это умение создавать тексты различного типа в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, обеспечивать надлежащую структуру текста, использовать языковые единицы текста по правилам построения речевых единиц в языке, оценивать место и соотношение отдельных частей текста и воспринимать текст как связное речевое целое. Она включает в себя выбор переводческой стратегии в отношении текста.

Под коммуникативной компетенцией понимается не только владение иностранным языком, но умение адекватно продумывать использование речевых средств в соответствии с нормами речевого поведения в определенной ситуации общения [10]. Более того, чтобы стать квалифицированным переводчиком, нужно понимать особенности психологии носителей иностранного языка.

Личностная компетенция переводчика включает широкий спектр личностных характеристик, позволяющих успешное выполнение профессиональной деятельности, такие как любознательность, логическое мышление, сосредоточенность, объем и распределение внимания, быстрая реакция, хорошая переключаемость с одного задания на другое. Переводчик должен также обладать широким научным и культурным кругозором, иметь знания в смежных науках, быть наблюдательным, сосредоточенным, самокритичным и обладать креативностью, т.е. способностью к нестандартному мышлению и нахождению нестандартных решений в конкретной ситуации, что влияет на поиск необходимой информации, лексических соответствий, значения терминов, решению нестандартных переводческих задач [10]. Креативность, по мнению Е.В. Гаковой, – это не только основа всех профессиональных действий переводчика, но и его

основная привилегия. Креативность напрямую связана с личностно-психологическим портретом переводчика, с его жизненными устоями и накоплениями, с индивидуальной переводческой компетентностью [11].

Профессионально-техническая компетенция переводчика включает знания, умения и навыки, необходимые для выполнения переводческой деятельности. Прежде всего, это знания о стратегиях перевода, переводческих приемах и трансформациях [10].

В отличие от обычного билингва, высококвалифицированный переводчик хорошо знаком с культурами носителей обоих языков и потому осознает разницу в значениях слов, которые билингв воспринимает как полные синонимы. Таким образом, несмотря на то что перевод сопряжен с билингвизмом, квалификация переводчика определяется в первую очередь умением чувствовать сходства и различия между разными языками [12].

Роль профессиональной подготовки в формировании компетенций переводчика

Благодаря профессиональной подготовке будущие специалисты приобретают переводческие умения, навыки и опыт перевода разнообразных текстов, что способствует осуществлению качественного профессионального перевода. Содержание обучения определяется теми знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для создания у обучаемых профессиональной компетенции переводчика, т.е. языковыми знаниями, речевыми навыками и умениями во всех основных видах речевой деятельности.

Формирование переводческой компетенции – многолетний и многоэтапный процесс, предполагающий накапливание и усваивание огромного количества материала, его обработку и хранение в памяти с целью своевременной активации для решения поставленных переводческих задач. Перевод – это самостоятельный вид речевой деятельности, но он возможен только на базе грамотного владения умениями и навыками чтения, письма, аудирования и говорения [13].

Заключение

Для того чтобы стать успешным переводчиком, недостаточно знания нескольких иностранных языков. Нужно разбираться в особенностях грамматики, словообразования, владеть лексикой и хорошо знать фонетику, т.е. владеть языковой компетенцией. Более того, необходимо обладать широким кругозором, знать специальную терминологию. Переводчикам необходимо умение концентрироваться, четкость мышления, спокойствие, быстрая реакция, стрессоустойчивость и неконфликтность, отсутствие страха перед аудиторией, развитая кратковременная память. Письменный переводчик должен быть очень грамотным человеком, усидчивым и кропотливым. Еще важным качеством переводчика является пытливый ум, энтузиазм и желание учиться новому каждый день. Чтобы стать профессионалом в сфере переводов, нужно пройти специальное обучение в профильном вузе или на курсах переводчиков с целью овладения необходимыми компетенциями. Таким образом, профессия переводчика требует не только глубокого знания языков, но и очень многих профессиональных качеств.

Литература

1. Нагапетян Р.С. Билингвизм в наше время // Наука и школа. 2012. № 6. С. 146–148.

2. В мозгу билингвов имеется больше серого вещества. URL: https://scientificrussia.ru/articles/v-mozgu-bilingvov-imeetsia-boljshe-serogo-veshchestva (дата обращения: 08.10.2023).

3. Билингвизм: преимущества владения языками. URL: https://postnauka.org/faq/67660 (дата обращения: 20.09.2023).

4. Мунен Ж. Теоретические проблемы перевода. Перевод как языковой контакт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978.

5. Вишневская Г.М. Языковая личность переводчика и переводческий билингвизм // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2013. № 9. С. 57–67.

6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : Р. Валент, 2011. 408 с.

7. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? / отв. ред. М.Я. Блох. М. : Готика, 1999. 176 с.

8. Макарова Л.С. Коммуникативно-прагматические аспекты перевода : дис. … д-ра филол. наук. М., 2006.

9. Чадина И.С. К вопросу о методике подготовки переводчиков на современном этапе // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 1106–1108. URL: https://moluch.ru/archive/107/25765/ (дата обращения: 01.11.2023).

10. Гакова Е.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы : сб. науч. тр. по материалам 8-й Междунар. науч.-мет. интернет-конф., Москва, 08–14 апреля 2013 г. / под ред. Н.Н. Гавриленко. М. : Российский университет дружбы народов, 2013. С. 185–193.

11. Гакова Е.В. Роль креативности в процессе формирования профессиональной компетентности переводчика // Вестник РУДН. 2012. № 1. С. 11–18.

12. Билингвизм и профессиональный перевод. URL: https://transeurope.ru/publications/bilingvizm-i-professionalnyiy-perevod.html (дата обращения: 10.10.2023).

13. Стамова И.И. Формирование переводческой компетенции на начальном этапе обучения. URL: https://mgimo.ru/upload/iblock/3a2/formirovanie-perevodcheskoj-kompetencii-na-nachalnom-ehtape-obucheniya-na-primere-obshchestvenno-politicheskih-tekstov.pdf?ysclid=lp0zjgqwk4783841393 (дата обращения: 25.10.2023).

Научный руководитель: И.В. Новицкая, д-р филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Asmitazkirah Abdullah Muhammad, E.Yu. Yurchenkova

National Research Tomsk State University

WORDPLAY IN THE *SPONGEBOB* MOVIE AND ITS TRANSLATION IN RUSSIAN

Abstract. This research dealt with three objectives to describe: 1) the types of wordplay, 2) the translation techniques used for wordplay, and 3) the degree of translation equivalence in *SpongeBob* movie. The findings of the research showed that the translators primarily focused on conveying the intended meaning of the wordplays, while accommodating the unique characteristics and preferences of the Russian language and culture.

Introduction

Language and humor are intricately intertwined, and one fascinating aspect of language humor is wordplay. Wordplay relies on the manipulation of words, in which the multiple meanings, sounds, or structures of words are cleverly employed to create comedic or playful effects. The animated television series *SpongeBob SquarePants*, known for its whimsical and entertaining characters, has captivated audiences of all ages with its unique sense of humor, which often utilizes wordplay.

SpongeBob is not only famous among children but also among adults. While the stories of this movie are generally simple and child-friendly, adults can also enjoy the series due to occasional references and humor that are more geared towards an adult audience. Furthermore, *SpongeBob*

SquarePants has gained international popularity and has been translated into numerous languages, including Russian. However, the translation of wordplay poses a significant challenge for translators.

The aim of this research paper is to analyze the English wordplay found in the *SpongeBob* movie and to explore the various strategies employed in translating these linguistic elements into Russian, taking into account the cultural nuances and language-specific differences of both languages.

Previous research on the translation of wordplay in audiovisual media highlights the complexity and significance of this task. As Khazaei and Koosha emphasize, "translating wordplay requires not only linguistic competence but also creativity and cultural sensitivity" [1. P. 215]. This sentiment is echoed by Nida, who stresses that "translating humor and wordplay poses significant challenges as one must consider not only the linguistic aspects but also the cultural nuances and intended effect on the target audience" [2. P. 78]. These insights highlight the multifaceted nature of translating wordplay, particularly within the context of animated series where humor and linguistic playfulness are integral components of the narrative.

In the specific case of translating wordplay in *SpongeBob SquarePants* into Russian, experts have observed the need for dynamic adaptation while staying true to the comedic essence. According to Zhdanova and Ivanova, "the challenge lies in finding equivalent expressions in Russian that capture the playfulness and humor of the original English, while taking into account cultural references and linguistic constraints" [3. P. 122]. This sentiment is supported by Petrovsky, who suggests that "translating wordplay requires a fine balance between fidelity to the original and adaptability to the target language, ensuring that the comedic effect resonates with the Russian audience" [4. P. 56]. These perspectives underscore the delicate interplay between linguistic, cultural, and artistic considerations in the translation of wordplay in the context of *SpongeBob SquarePants*.

Related Literature Review

According to Nida, the essence of translation lies in producing the closest natural equivalent in the target language while preserving both meaning and style [5. P. 33]. This principle applies to the translation of wordplays in movies. However, translating wordplays can pose challenges as maintaining both meaning and style may not always be feasible. To overcome these challenges, the translator must employ appropriate techniques.

Given the unique nature of wordplay, the researcher had chosen Delabastita's translation technique specifically designed for wordplay. When translating texts, equivalence in meaning and style should be achieved within the same contextual framework [6]. Bell highlights the various degrees and levels of equivalence that can exist in translation, emphasizing that the concept of complete equivalence is elusive [7. P. 6].

To address the first research question namely what types of wordplay exist, we utilized Delabastita's four basic categories of wordplay: 1) phonological structure encompassing homonymy, homography, homophony, and paronymy, 2) lexical development including polysemy and idioms, 3) syntactic structure, and 4) morphological development [6. P. 102].

The second research question is what techniques can be used for the translation of wordplay. We applied Delabastita's techniques, such as wordplay to wordplay, wordplay to non-wordplay, using rhetorical devices, wordplay to zero, wordplay where the target text equals the source text, and editorial techniques. In addition to the six techniques mentioned, there may be instances where wordplay is translated using a combination of techniques, which is referred to as multiple techniques [6].

The final research question revolves around determining the level of equivalence. To address this, we rely on Bell's theory of equivalence [7], which classifies equivalence into four categories

(modified): 1) fully equivalent; 2) partially equivalent; 3) non-equivalent; and 4) unrealized. By applying these concepts, the researcher aims to evaluate the level of equivalence achieved in translating wordplays within the *SpongeBob* series into Russian.

Thus, the research paper aimed to explore the challenges involved in translating wordplays in the *SpongeBob* movie into Russian. By analyzing wordplays through Delabastita's four categories and employing his translation techniques, we sought to achieve equivalence in meaning and style. Through the application of Bell's theory of equivalence, the level of equivalence attained in the translated wordplays would be identified, contributing to our understanding of translation strategies and the complexities in preserving wordplay in audiovisual translation.

Research Method

This research used a qualitative method to describe the ways of translating wordplays and determine the degree of meaning equivalence. According to Baker [8], qualitative research allows for a detailed examination of translation strategies and the exploration of the cultural and linguistic implications involved in conveying wordplays. Supporting this, Pym highlights that qualitative research offers rich insights into the complexities of translating wordplays, such as the considerations of culture, context, and audience reception [9].

In line with these perspectives, the qualitative approach employed in this research enables a comprehensive analysis of the techniques utilized in translating wordplays and the assessment of the achieved meaning equivalence.

The research data consisted of spoken words, phrases, and sentences containing wordplays found in the *SpongeBob* movie and its Russian dubbed translation. The context of the data pertains to the dialogues among the characters in the *SpongeBob* movie (2015).

We acted as the primary instrument for data collection, measurement, and analysis. By employing a combined qualitative and quantitative approach, this research aimed to provide insights into the translation of wordplays, including their occurrence, translation techniques employed, and the level of equivalence achieved. The findings contribute to our understanding of the intricacies involved in translating wordplays in audiovisual media and offer valuable insights for translation practice and research.

Finding and Discussion

Let us consider some examples first.

(1) *Spongebob: Get him, The Rodent! Sandy: Consider him roasted! Aw,* ***nuts****!* ***I'm all out of nuts****!*

Губка Боб: Взять его, Грызунья! Сэнди: Считай, что он испёкся. Кошмар, ***орехи кончились****.*

(2) *Plankton: Where do you think you're going? Burger Beard: Why don't you get going, little fella, before you hurt yourself? Spongebob: Plankton? Plankton: It's* ***Plank-Ton****!*

Планктон: Интересно знать, куда ты собрался? Бургерабород: А ты куда лезешь, мелюзга? Смотри растопчу! Губка Боб: Планктон? Планктон: Нет, ***Планк-Тонна****.*

(3) *Mr. Krabs: Knock, knock. Plankton: Oh, boy. Who's there? Mr. Krabs:* ***Jimmy****. Plankton:* ***Jimmy*** *who? Mr. Krabs:* ***Jimmy back my formula****, Plankton!*

Мистер Краб: Тук-тук. Планктон: Кто там? Мистер Краб: ***Ану.*** *Планктон: Какой* ***Ану?*** *Мистер Краб:* ***А ну****, давай мой рецепт Планктон!*

(4) *Spongebob: Wait a minute, Patrick, look! He's got a tank! Plankton: Well, Krabs, you're certainly* ***in a pickle*** *now!*

Губка Боб: Минуточку Патрик, у него танк! Планктон: Но краб, сейчас я тебя точно ***замариную****.*

(5) *Mr Krabs: Spongebob! Oh. You were like an underpaid son to me. I would've expected Squidward* ***to stab me in the back****.*

Мистер Краб: Ты был мне как сын, а я тебе мало платил. Я мог бы предположить, что Сквидвард ***нанесет мне удар в спину****.*

(6) *Fish: Hey, it's* ***raining pickles****! Now it's* ***raining... tanks****. Plankton: You're welcome.*

Рыба: Хэй, ***огурчики небесные****, а теперь* ***небесные… танки****. Планктон: Аллилуйя!*

(7) *Spongbob: Get ready for* ***the Invinci-Bubble****!*

Губка боб: Сейчас ты познакомишься с ***Неиспузыримым****!*

(8) *Spongebob: I'm ready. Promotion. Cleanliness is next to* ***manager-liness****. I'm ready. Promotion. I'm ready. Promotion.*

Губка Боб: Я готов. Промоушн. Чистота находится рядом с ***должностью менеджера****. Я готов. Промоушн. Я готов. Промоушн.*

(9) *Patrick: We're not kids. Spongebob: Open your eyes, Patrick! We blow bubbles, we eat ice cream. We worship a dancing peanut,* ***for corn's sake!*** *We don't belong out here!*

Патрик: Мы не дети. Губка Боб: Открой глаза, Патрик! Мы пускаем пузыри, едим мороженое. ***Ради бога****, мы поклоняемся танцующему арахису! Нам здесь не место!*

The research yielded three key findings. Firstly, six categories of wordplay were identified in the original movie text, including homonymy (1), homograph (2), paronym (3), idiom (4), syntactic structure (1), and morphological development (2), (7). Among these, it seems that the translation of the Spongebob movie dialogue in Russian does not involve extensive morphological development.

Secondly, five techniques for translating wordplay were identified: wordplay to wordplay (5), wordplay to non-wordplay (6), the utilization of rhetorical devices, wordplay reduction, and maintaining wordplay equivalence between the source and target texts. Furthermore, the research identified the occurrence of multiple techniques being employed in some cases, indicating the utilization of more than one technique within a single instance of wordplay.

Lastly, the study categorized the degree of equivalence in translating wordplay into four levels: fully equivalent (5), partially equivalent (8), non-equivalent (4), and unrealized (9). Among the translated wordplays in the *SpongeBob* movies, there were a significant number of instances classified as partially equivalent.

These findings shed light on the various categories, techniques, and degrees of equivalence encountered in the translation of wordplay within the context of the *SpongeBob* movie.

Conclusion

Based on the findings and discussions, the following conclusions can be drawn. The first objective of this research was to identify the types of wordplays in the *SpongeBob* movies. The analysis revealed that morphological development was the most prominent type of wordplay in the movie yet not in the translation.

The second objective was to identify the strategies used to translate the wordplays into Russian dubbed. The most frequently employed strategy was translating wordplay into non-wordplay. This approach prioritized maintaining the meaning of the wordplay rather than strictly adhering to the stylistic elements.

The third objective was to examine the degree of equivalence in the translation of wordplays in *SpongeBob* movies into Russian dubbed text. The majority of the translated wordplays were classified

as partially equivalent. This indicates that the focus of the translator was primarily on conveying the intended meaning of the wordplays while adapting them to the Russian language and cultural context.

References

1. Khazaei H., Koosha M. The translation of humor: Insights from the English-Persian rendering of Friends television sitcom // Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. 2019. Vol. 64 (2). P. 212–229.
2. Nida E.A. Contexts in translating. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2001. 125 p.
3. Zhdanova E.V., Ivanova O.M. The specifics of audiovisual translation of puns (on the example of English animated films dubbed into Russian) // Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University. 2015. Vol. 29 (3). P. 120–126.
4. Petrovsky E. Translating humor: Strategies and challenges // Non-literary translations: Theory, methods, practice / eds. by M. Blyakhman, E. Petrovsky. 2017. P. 52–64.
5. Nida E.A. Towards a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: E.J. Brill, 1964. 331 p.
6. Delabastita D. Wordplay and translation // Special issue of the translator. 1996. Vol. 2 (2). P. 167–172.
7. Bell R.T. Translation and translating: Theory and practice. Londres. New York : Longman, coll. Applied Linguistic and Language Study, 1991. 298 p.
8. Baker M. In other words. London : Routledge. 1992. 301 p.
9. Pym A. Translation as an instrument for multilingual democracy // Critical Multilingualism Studies. 2013. Vol. 1 (2). P. 78–95.

Научный руководитель: Е.Ю. Юрченкова, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

М.А. Пахомова, Н.И. Маругина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ STAND-UP ВЫСТУПЛЕНИЙ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ
TRANSLATION PECULIARITIES OF STAND-UP COMEDIES IN AVT

Аннотация. Рассматриваются понятия stand-up выступлений и аудиовизуального перевода, особенности жанра и сложности, которые могут возникнуть во время его перевода с учетом технических моментов.

Abstract. This paper proposes the definitions of the terms such as stand-up comedy and audio-visual translation. Moreover, the features of stand-up and difficulties due to technical requirements while translating.

Пару десятилетий назад такое понятие, как stand-up комедия, было известно лишь тем людям, чья сфера интересов была связана с лингвистикой, историей или психологией. В настоящее время многие определенно имеют представление об этом жанре, даже если им не интересуются: артист на сцене с микрофоном стоит перед аудиторией и рассказывает шутки. В целом это действительно так. *Stand-up* – это стиль комедийного представления разговорного жанра, в котором один исполнитель выступает перед живой аудиторией, но на само выступление стоит смотреть

шире. *Stand-up* представляет собой *словесную форму самовыражения комика* и его *уникальное видение мира*, которое передается в юмористической форме [1, 2].

Безусловно, шутки могут затрагивать многие аспекты жизни, но отличительной особенностью stand-up комедии является то, что они строятся вокруг проблем общества. Причины этого могут быть разные, но все они зародились в англоязычной среде, а именно в США, в XX в. На тот момент подавляющая часть аудитории состояла из рабочего класса и иммигрантов, из-за чего комики чувствовали полную свободу, не стеснялись высказываний и затрагивали животрепещущие проблемы: работу, государство, налоги, работодателей. С психологической точки зрения, комики помогали понять людям, показывая, что они не одни, что не только они переживают из-за проблем в государстве и сталкиваются с несправедливостью [1].

В то же время установились ключевые признаки stand-up выступлений:

– важны зрелищность, эмоции, жестикуляция;

– юмор перекрывает трагедию, несмотря на сложность и порой депрессивность, безнадежность некоторых тем, положительные эмоции стоят на первом месте;

– комик – творческая натура, «художник»;

– stand-up – новая ценность общества, новая структура, выполняющая социальные функции, помогая одним легче принять свои внутренние переживания и вопросы, а другим – узнать о существовании определенной проблемы в обществе [1, 3].

Несмотря на то, что в США был распространен подобный формат выступлений, история stand-up не настолько проста и начинается не в США. Впервые подобие того stand-up, которое известно нам сейчас, появилось в 1789 г. во Франции. В то время были популярны театры варьете: во время трапез в кафе к зрителям выходили актёры с одноактными пьесами, фокусами, стихами или песнями, но «фишкой» театра были конферансье, которые между выступлениями взаимодействовали с аудиторией, веселили их, рассказывая забавные случаи из жизни или недавние новости [4].

С лингвистической точки зрения, к особенностям stand-up также можно отнести следующее:

– использование языковых средств (игра слов, сарказм, ирония, каламбур, преувеличение, метафоры и многие другие) для создания большего комического эффекта;

– «игра» с интонацией, ритмом и темпом речи для достижения тех же целей или собственного перевоплощения в другого персонажа;

– свобода в использовании более вульгарной, экспрессивной и грубой речи, чтобы «быть ближе к народу» и «достучаться до них»;

– трансформация обыденной речи, это значит, что комик намеренно «коверкает» язык с помощью ошибок, упрощений, он его гиперболизирует, чтобы достичь комического эффекта и сделать акцент на важности определенной шутки или на особенности, глупости, необычного конкретного феномена;

– интерактивность, или, другими словами, полное взаимодействие с публикой, благодаря чего комик также прибегает к импровизации, корректируя выступление, если видит, что публике не понравилась шутка или она её вовсе не поняла;

– контрастность, т.е. сочетание трагичного и юмористического;

– использование приёма «обмана ожидания», чтобы вывести публику из зоны комфорта и вовлечь её в происходящее на сцене [5–7].

Перевод stand-up выступлений сейчас является довольно востребованным в связи с ростом интереса в сторону этого жанра. Из-за того, что комики все чаще обращаются напрямую к молодежи и поднимают релевантные проблемы общества, люди смотрят комедии по

телевизору и ходят на живые выступления. Зачастую они записываются на видео, чтобы распространить свое мнение в массы. Также из-за популярности жанра по всему миру людям иногда хочется послушать мнения зарубежных комиков и понять их видение проблем в их стране или любой другой и общемировых вопросов.

В нашем исследовании мы занимается анализом stand-up и их переводом, который очень актуален. Подобного рода перевод сейчас тоже является востребованным и в научном мире называется аудиовизуальным переводом, или АВП.

Существует несколько определений, рассматривающих АВП с различных точек зрения, однако можно выделить следующее.

Аудиовизуальный перевод – такой вид перевода, в качестве объекта которого выступает «креолизованный текст», включающий в себя как аудиальный, так и визуальный компоненты. Данный вид перевода может осуществляться как письменно и устно, так и смешанным способом [8, 9].

Это означает, что существует несколько видов АВП, например субтитрирование, выполняемое письменно в специальной программе, синхронный перевод, закадровый перевод, дубляж и т.д. Однако все они работают с двумя каналами: изображением и звуками, чтобы качественно передать всё происходящее на экране [10].

К материалам, с которыми работают аудиовизуальные переводчики, относятся все фильмы, сериалы, короткометражки, видеоигры, видео на YouTube и всё, где музыка, общая картинка, надписи на экране, вздохи и прочие звуки объединены в одно целое, неразрывно связаны друг с другом и так или иначе влияют на восприятие контента и, следовательно, его перевод.

Ни для кого не секрет, что перевод юмора считается одним из самых сложных в связи с рядом причин: различия структур и типов языков, того факта, что юмор всегда отображает культурные реалии и передан в нормах менталитета определенной страны, из-за чего буквальный перевод будет неуместен и совершенно непонятен реципиенту, исторические нюансы, изобилие тропов и прочего.

Рассмотрим несколько примеров перевода stand-up выступлений.

К примеру, фраза из выступления Teaching Gen Z is WILD Лиз Бланк. Она учитель в школе, её часто спрашивают, что больше всего нравится в работе, что сделала и подруга её матери.

Оригинал	Перевод
*And I felt so bad I had to tell her **July***	*Ответила я без прикрас: **каникулы***

В ответе на вопрос комик использует слово *July*. Оно не представляет сложности в переводе, однако смысл может быть не до конца понятен реципиенту. Насколько известно, в США образовательный процесс организован иначе, и дети уходят на каникулы в июле, в то время как в России они отдыхают уже в мае или начале июня. В связи с этим для большего понимания ситуации была выбрана генерализация в качестве переводческой трансформации.

Из этого же выступления интересным показался пример, связанный с именем директора.

Оригинал	Перевод
*Since my first year working for a principal who's younger than me and I just need to leave before I end up working for someone named **Kaylee***	*Ну ладно ещё, когда начальник младше тебя. Но работать с **Наташей***!

Опираясь на реакцию аудитории, мы поняли, что имя Кейли является одним из тех, вокруг которых много «локальных шуток» или стереотипов. Подобная ситуация происходит в

России с именами Наташа и Настя. Именно из-за этого имя было изменено для сохранения комического эффекта и понимания шутки у русской аудитории.

Проблемы и сложности, описанные выше, встречаются не только в stand-up комедиях, они свойственны и другим жанрам. Однако к специфике передачи выступлений комиков в АВП можно отнести следующее.

Во-первых, так как работа напрямую связана с видеоматериалом, переводчик работает не просто с текстом. Параллельно он анализирует сцену и все происходящее в ней, чтобы слова соответствовали картинке и не вызывали диссонанс у реципиента.

Рассмотрим следующий пример из выступления Your Wedding Choices Тейлор Томлинсон.

Оригинал	Перевод
We watched her walk down the aisle for what felt like 45 minutes to an hour	*Вы бы видели её выход. Типа минут 45 ползла, улитка и то быстрее*

Говоря эту фразу, девушка шла и пародировала невест, идущих очень-очень медленно под венец. Конечно, можно было бы перевести как *По ощущениям мы наблюдали за ее выходом 45 минут* или *По ощущениям шла она 45 минут*. Но из-за того, что артистка подкрепляла свои слова действиями, она акцентировала на это внимание и продемонстрировала, насколько был долгий выход. Поэтому эту фразу не стоит переводить нейтрально.

Во-вторых, мы работаем со звуками. Многие комики выступают в своей обычной манере, не играя с голосом и темпом, но есть и такие, которые строят номер на песнях, рифмах, что обязательно нужно сохранить для передачи уникального стиля артиста.

В-третьих, в процессе укладки перевода stand-up необходимо соблюдать как минимум основные технические нюансы:

– скорость чтения, а именно 17 символов в секунду;

– максимум две строчки для субтитров;

– максимум 39 символов в одной строчке [5].

Представленные нюансы подводят к мысли о том, что переводчик ограничен в своих переводческих решениях, т.е. не в каждом субтитре возникает возможность воспользоваться описательным переводом или модуляцией для полноценного раскрытия шутки или сделать сноску для пояснения лингвистической единицы.

Помимо этого, стоит отметить, что речь каждого человека является уникальной и может варьироваться по темпу, что непосредственно влияет на длину субтитра и, следовательно, параметр «скорость чтения». Как выражаются аудиовизуальные переводчики, в субтитрах многим «жертвуют», т.е. оставляют ядро фразы, а те элементы, которые не влияют на общее понимание и не соответствуют техническим параметрам, опускаются или заменяются, даже если они подчеркивают стиль переводчика и обрамляют словосочетание.

Рассмотрим на примере, как темп речи комика может повлиять на перевод, а также как можно было бы перевести предложение, если бы переводчик работал не с субтитрами, а только с текстом.

Оригинал	Перевод не для субтитра	Перевод для субтитра № 1	Перевод для субтитра № 2
I was like dude that is wild. that you think your teacher can just have a house in LA?	*... дорогой, ты правда думаешь, что твоя учительница настолько богата, что может позволить себе дом в Лос-Анджелесе?*	*...ты уверен, что учителя могут заработать на дом?*	*...Я до сих пор живу с мамой.*

Как можно заметить, первый перевод довольно развернутый, читая это предложение, реципиенту понятно, о чем идет речь, также за счет выбора обращения и усилительного наречия сохраняется «высокомерность» комика и подчеркивается мысль о том, что учителя мало зарабатывают. Однако данный перевод будет нецелесообразно использовать для субтитра, так как он превышает максимальное количество символов (78 для двух строчек) и, соответственно, количество символов в секунду для прочтения.

Сравним второй и третий переводы, в которых соблюдено количество символов, но тем не менее для субтитра был оставлен третий вариант. Дело в том, что комик произносит эту фразу достаточно быстро, из-за чего субтитр короткий по продолжительности. В таких ситуациях переводчик следит за параметром «скорость чтения» и даже дозволенные 39 символов на строчку могут его превысить.

Для того чтобы перевод не был буквальным, создавался комический эффект и был понятен русскому зрителю, мы трансформировали фразу: сопоставляя внешний вид говорящего и реакцию зала, люди поймут, что учитель до сих пор живет с мамой и, соответственно, до покупки собственного жилья далеко.

Таким образом, можно сделать вывод, что каждая реплика уникальна и ее перевод зависит от многих факторов, начиная с особенностей менталитета, заканчивая стилем, манерой и скоростью изложения выступающего. Из-за этой специфики единицы с принятым эквивалентом на переводном языке в конкретных случаях нужно будет трансформировать.

В качестве примера можно взять фразеологизм *when pigs fly*, который коннотативно соответствует русскому *когда рак на горе свиснет*. В большинстве случаев письменный переводчик сохранит этот вариант. Однако по той причине, что АВП переводчик анализирует не только контекст, но и происходящее в кадре, а также соблюдает технические характеристики, перевод может отличаться.

Оригинал	Перевод не для субтитра	Перевод для субтитра № 1	Перевод для субтитра № 2	Перевод для субтитра № 3
When pigs fly	*когда рак на горе свиснет*	*когда хрюшки взмахнут крылом*	*когда рак на горе свиснет*	*никогда*

Можно заметить, что второй вариант перевода для субтитра совпадает с русским фразеологизмом, это означает то, что спикер говорил размеренно и длина субтитра позволяла использовать более объемную фразу.

Интерес представляют первый и третий субтитры. Нам известно, что во время выступлений артист может использовать реквизит или презентацию. Для первого примера мы представили, что выступающий на презентацию вывел картинку со свинками. В данном случае русский эквивалент бы не соответствовал действительности и вызвал бы диссонанс у зрителя. Для третьего субтитра мы представили ситуацию, что комик говорит быстро, из-за чего пришлось опустить фразеологизм.

Подводя итоги, стоит подчеркнуть, что помимо проблем, обусловленных традициями, нормами, менталитетом разных стран, использованием лексических приёмов для достижения юмористического эффекта, отсутствием эквивалентов для лексической единицы переводного языка в целевом языке, спецификой перевода stand-up выступлений в АВП является то, что переводчик ограничен в своих действиях и первое, на что нужно ориентироваться, – это технические характеристики, из-за которых задача становится ещё сложнее и переводчику приходится проявлять свои творческие способности.

Литература

1. Решетарова А.М., Решетарова И.В. Специфика перевода стендап-комедии // Современные тенденции и технологии развития потенциала регионов. 2021. С. 120–124.
2. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/stand-up
3. URL: https://www.researchgate.net/publication/301246273_Translating_humour_in_audiovisual_media
4. URL: https://theoryandpractice.ru/posts/20200-istoriya-stendapa-kak-nizkoe-iskusstvo-stalo-vsemirnym-khitom
5. Chiaro D. The language of jokes in the digital age: Viral Humour. 2017.
6. URL: https://slate.com/culture/2014/04/who-invented-stand-up-the-origins-of-a-peculiarly-american-form-of-comedy.html
7. URL: https://www.researchgate.net/publication/332837726_LANGUAGE_STYLE_OF_HUMOR_ON_STAND-UP_COMEDY_VIDEO
8. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3 (13).
9. Табада Л.Ч., Лашкевич Н.А. Передача реалий в аудиовизуальном переводе (на материале анимационного фильма Принцесса Мононоке) // II Готлибовские чтения: фундаментальные и актуальные проблемы востоковедения и регионоведения стран АТР. 2018.
10. Chaume F. The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies // Translation Spaces. 2013. № 2.

Научный руководитель: Н.И. Маругина, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Т.А. Попова, Ю.А. Тихомирова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ИЗОБРАЖЕНИЕ СМЕРТИ В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «МАЛЕНЬКИЙ ДРУГ» И ЕГО ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
THE IMAGE OF DEATH IN *THE LITTLE FRIEND* BY DONNA TARTT AND ITS RUSSIAN TRANSLATIONS

Аннотация. Рассматривается художественное изображение смерти в современном американском романе Донны Тартт «Маленький друг» и его русскоязычных переводах. Для раскрытия образа смерти автор обращается к христианским аллюзиям и символам, описывает реалии американского Юга. Затрагивается проблема национально-культурной адаптации исходного текста.

Abstract. This article examines the representations of death in Donna Tartt's contemporary American novel *The Little Friend* and its translations into Russian. To reveal the image of death, the author turns to Christian allusions and symbols, and uses realia of the American South. This study aims to illuminate the problem of national-cultural adaptation of the original text.

Танатология (греч. tanatos – ‘смерть’; logos – ‘учение’), изначально термин теоретической и практической медицины, изучающий «динамику и механизмы процесса умирания, причины и признаки смерти» [1], начинает применяться в гуманитарной среде со второй половины XX в. В философии танатология становится движением, посвященным анализу смерти (фигуры Танатоса, в греческой мифологии – олицетворения смерти, сына Нюкты и Эреба), и может определяться как «философский опыт описания смерти» [2. С. 14]. Термин

«танатопоэтика» впервые был использован в 1993 г. А. Ханзен-Лёве, который подразумевал под ним изображение смерти в литературном произведении [3. P. 121].

Ключевая роль в становлении танатологии как гуманитарной науки отводится фрейдизму. «Танатос» становится термином, обозначающим бессознательное влечение к смерти. Причина обращения З. Фрейда и его последователей к художественным произведениям заключается в том, что в психоанализе созданный автором текст рассматривается прежде всего как проявление бессознательного, нуждающееся в интерпретации.

Согласно Р.Л. Красильникову, литературная танатология представляет собой «литературный опыт осмысления смерти» [2. С. 25] и имеет статус научной дисциплины, которая занимается изучением «танатологической проблематики и танатологических элементов на всех уровнях литературного произведения» [2. С. 29]. Исследователь предлагает три подхода к изучению феномена смерти в художественном тексте. Первый – с точки зрения семантики: семантическая модель анализа «описывает и интерпретирует смыслы, заложенные в образе смерти» [2. С. 30]. Помимо эксплицитно выраженных смыслов, в произведении можно обнаружить и латентную семантику смерти, которую анализирует «психоаналитическая и мифологическая модель» [2. С. 40]. Особенности психоаналитического подхода к изучению литературных текстов выражаются в данной презумпции: «…образы и сюжетные ходы, созданные автором, спровоцированы определенными психическими травмами и комплексами» [2. С. 41]. Последнюю модель анализа автор именует «структуралистской и нарратологической» [2. С. 47], в ней танатологические мотивы исследуются в качестве элементов сюжета. Основой для данной модели послужила статья Ю.М. Лотмана «Смерть как проблема сюжета» [4], где проблема концовки художественного текста соотносится с фактом смерти – «кончины» в реальной жизни.

И.Н. Ломакина и Е.В. Полховская определяют «танатопоэтику» как «художественное изображение смерти, которое может носить как локальный характер (тема, мотив, образ смерти), так и стать неотъемлемым элементом архитектоники литературного произведения, влияя на его хронотоп, наррацию, определяя сюжетно-композиционный уровень» [5. С. 353]. Таким образом, наличие в романе комплексного изображения смерти может быть изучено в рамках танатопоэтики автора.

Донна Тартт (род. 23 декабря 1963 г.) – американская писательница, лауреат Пулитцеровской премии (2014), романист, эссеист, литературный критик, помимо прочего, может считаться коммерчески успешным литератором: ее первый роман «Тайная история» (*The Secret History*, 1992) обрел статус бестселлера и был переведен более чем на 20 языков. Второй роман «Маленький друг» был опубликован в октябре 2002 г. Его действие разворачивается в пространстве консервативного южного города Александрии, штата Миссисипи, в 1970-х гг. с ретроспективными вставками, относящимися к началу 1960-х, когда происходит жестокое убийство мальчика Робина, оставшееся нераскрытым.

Можно утверждать, что тема смерти играет основополагающую роль во всех трех романах Тартт: в «Тайной истории» повествование ведется от лица героя, ставшего соучастником убийства, смерть матери Тео Деккера в «Щегле» (*The Goldfinch*, 2013) положит начало основной сюжетной линии, и уже в прологе романа «Маленький друг» задано убийство ребенка.

Донна Тартт характеризует «Маленького друга» как «Frightening, scary book about children coming into contact with the world of adults in a frightening way» – «Пугающе жуткую книгу о детях, которые вступают в контакт с полным ужасов миром взрослых» [6. С. 118]. Исследователь творчества Донны Тартт Н.С. Шалимова утверждает, что это определение «можно экстраполировать на все ее творчество, поскольку центральными являются темы взросления, инициации, осознания себя» [6. С. 118]. Автор указывает на наличие в тексте

традиционных мотивов жанра young adult литературы, связанных с темой взросления: мотивы потери, смерти, болезни и др.

Убийство девятилетнего мальчика формирует травматический опыт героев романа. Его мать Шарлотта становится зависимой от психотропных лекарственных средств, сестра Элисон страдает от гиперсомнии: спит не менее шестнадцати часов в сутки. Смерть ребенка разрушает традиционные устои семьи Кливов: отец Робина Диксон уходит из семьи, заводит себе любовницу в Нэшвилле. Р.Л. Красильников говорит о том, что рефлексия о смерти в качестве танатологического мотива оказывает влияние на организацию повествования художественного текста. Такая рефлексия может выполнять функции «катафорической (пролепсической)» или же «анафорической (аналепсической) отсылки» [2. С. 83]. В то время как сама смерть будет обладать функцией «генерирования структуры (сюжета, нарратива)» [2. С. 83]. Так, в «Маленьком друге» убийство описывается в прологе, а последующее повествование представляет собой аналепсическую (ретроспективную) отсылку.

Сюжетогенерирующая функция смерти связана с мотивировкой главной героини романа, которая действует в традициях героя классической детективной прозы: Гариетт, сестра умершего мальчика, решает во чтобы то ни стало раскрыть тайну жестокого преступления, для этого она опрашивает свидетелей, находит себе помощника и ищет подозреваемых. Однако со временем детективная составляющая романа утрачивает свою значимость: так, в финале читатель не получает четкого ответа на вопрос, что случилось на самом деле в памятный для героев День матери двенадцать лет назад. Дело в том, что «Маленький друг» создается в традициях жанра южной готической литературы, где тесно взаимосвязаны действительная и воображаемая реальности. Герои понимают мир через мифотворчество, они зациклены на прошлом и конструируют свой образ действительности. Смерть мальчика – шокирующее событие, которое настолько прочно вписывается в историю южного города и семьи Кливов и Дюфренов, что мифологизируется, обрастает легендами, которые становится невозможно отделить от реальности. Сам факт мифологизации обосновывается проблемой преодоления травмы, так как сама травма порождает «“искусство забывания”, поэтому <…> прошлое, которое невозможно принять, мифологизируется» [7. С. 233].

В романе можно выделить черты романа воспитания (Bildungsroman), связанные с психологическим и социальным формированием Гарриет как личности. Героиня сталкивается со смертью в разных ее проявлениях, проходит своего рода обряд инициации: переживает убийство брата, смерть любимого кота, случайное убийство птицы, похороны любимой тетушки, в последней главе чудом избегает смерти, максимально к ней приближается.

Примечательно то, что Донна Тартт опускает подробное описание человеческой смерти, трупов. В сцене с мертвым Робином автор использует художественную деталь – носки теннисной обуви, которые болтаются над землей: *«He was hanging by the neck from a piece of rope, slung over a low branch of the* ***black-tupelo*** *that stood near the overgrown privet hedge between Charlotte’s house and Mrs. Fountain’s; and he was dead. The* ***toes of his limp tennis shoes*** *dangled* ***six inches*** *above the grass»* [8. P. 20]. Процесс умирания не отписывается, дается только образ трупа мальчика на дереве. Обратимся к переводам. В варианте А. Галль перевод указанной выше детали опущен: «*Робин висел на обрывке веревки, которую перекинули через нижний сук* ***сизо-серого платана****, что рос на самом краю лужайки между их участком и садом миссис Фонтейн. Он был уже мертв. Его ноги болтались* ***сантиметрах в двадцати*** *над травой*» [9. С. 14]. Таким образом, утрачено важное для детективного повествования описание одежды трупа на места преступления. В тексте А. Галль ярко выражена стратегия доместикации – этноцентрического подхода, при котором «текст оригинала зачастую сокращается, акцент

делается на культурных ценностях языка перевода» [9. С. 204]. Автор намеренно изменяет меры длины и реалии исходного текста: дюймы превращаются в сантиметры (6 дюймов – 15,24 см); географическую реалию – лиственное дерево «тупело» (нисса) переводчик заменяет на «платан» (чинар) – высокое листопадное дерево с мощным стволом и густой широкой кроной.

В романе дается детальное описание мертвых и умирающих животных, их смерть представлена «извне», глазами детей (по Бахтину – смерть «извне»). Смерть Винни, кота Робина, описывается в первой главе романа *«The Dead Cat»: «Only later did Harriet realize that it was the first time she had ever seen or touched* ***a dead creature****. She was not expecting it to be such a shock. The cat's flank was cold and unyielding, hard to the touch, and an* ***ugly thrill*** *ran through her fingertips»* [8. P. 67]. Данный эпизод – важный этап инициации Гарриет в знакомстве со смертью. В романе представлена сцена прощания с мертвым котом и далее – его похороны.

Гарриет соприкасается со смертью буквально, трогает мертвое тело кота. В переводе А. Галль обнаруживается метафоризация и генерализация: *«Харриет сообразила, что именно тогда она в первый раз* ***увидела смерть****»* [9. С. 58]. Переводчик меняет пол животного (в оригинальном тексте указывается, что кот – мужского пола, используются местоимения «he», «his» и т.д.). В образе Винни заложена символика связи с потусторонним миром и прошлым, умершим мальчиком. Эмоции детей при виде кота, на наш взгляд, адекватно оригинальному тексту сохраняются в варианте А. Завозовой: *«Гарриет по кончикам пальцев будто током ударило, до того было мерзко»* [10. С. 65] (далее в репликах героев использована лексема *gross* [8. P. 68]), в переводе А. Галль встречается вариант со сниженной эмоциональной окраской *«пробежала неприятная дрожь»* [9. С. 58].

Обратимся к эпизоду со смертью дрозда во второй главе романа *The Blackbird.* Образ черного дрозда в христианстве связывается с темой греха и искушения плотскими желаниями. Черный дрозд появляется в искушениях святого Бенедикта Нурсийского (основателя монашеского движения в католицизме). Адальбер де Вогюе описывает это так: *«Наглый дрозд, задевший крылом его лицо, дал толчок искушению. Признав в этой черной птице лик дьявола, Бенедикт прогнал его, перекрестившись, но нечистые мысли не позволяли так легко и просто прогнать себя»* [11]. Для победы над дьяволом святой ложится обнаженным в крапиву и шипы, т.е. изгоняет желание болью: *«Она даже изгнала его так прочно, что после этого дня оно уже и не возвращалось больше»* [11].

В романе Тартт встреча с черным дроздом оказывает сильное влияние на восприятие мира и природы смерти у Гарриет. Она первый раз сталкивается со смертью, которая происходит у нее на глазах. Более того, она в ней виновата: девочка убивает дрозда по ошибке, пытаясь спасти птицу, увязшую в битуме. Можно говорить о том, что автор использует художественный прием предвидения последующих событий. В дальнейшем девочка решает отомстить за брата убийством Дэниэла Рэтклиффа, предполагаемого убийцы Робина. Эта попытка станет неудачной, в результате пострадает невинный человек, его бабка Гам.

В сцене смерти дрозда можно обратить внимание то, что в переводах библейская аллюзия на связь птицы с дьяволом трансформируется. Так, в одном из фрагментов для перевода лексемы *hellish* А. Галль прибегает к описательному переводу: *«неистовый, мучительный и ужасающий крик»* [9. С. 124]. В переводе А. Завозовой аллюзия не сохраняется, используется лексема *ужасающий* [10. С. 136]. Обратившись к реалиям в данном эпизоде, можно отметить, что *битум* (продукт выветривания нефти) в переводе А. Галль заменяется на *смолу*: *«<…> ее крыло осталось в лужице смолы»* [9. С. 124].

Фотоизображения в романе связываются с семантикой смерти. Когда Элисон хоронит свою фотографию рядом с трупом кота, она тем самым метафорически прощается со своей

жизнью. Детская фотография Дэнни Рэтклиффа, обнаруженная им возле трупа змеи, предвещает опасность для его жизни, которая его ждет в водонапорной башне (Рэтклифф начинает тонуть после борьбы с Гарриет). Его образ на фотоснимке сравнивается с фотографией покойника. В исходном тексте: *«He'd nearly fainted from the indescribable weirdness of it, of seeing his younger self in a new shirt smiling up at him from the ground, like the hopeful photographs* ***on muddy new graves in country cemeteries****»* [8. P. 527]. В переводе А. Галль эта деталь опущена: *«Маленькую черно-белую фотку, вырезанную из ежегодного школьного фотоальбома, с которой он улыбался себе самому довольно язвительной улыбкой. Почему-то это больше всего его перепугало»* [9. С. 397]. Более того, разговорный пласт лексики в переводе задает сниженный стиль повествования («фотка»). А. Завозовой удается сохранить заложенное в оригинале сравнение: *«Он чуть в обморок не грохнулся, до того дико было увидеть, как он – только помладше и в новой рубашке – улыбается сам себе с земли, с такой надеждой, с* ***какой на деревенском кладбище со свежих, утопающих в грязи могил улыбаются с фотографий покойники****»* [10. С. 500].

Для раскрытия образа смерти глазами ребенка автор прибегает к евангельским аллюзиям. Нераскрытое убийство Робина в пространстве южного городка со временем обретает мистический характер: умерший мальчик становится своего рода легендой, его образ обожествляется: на пожертвования жителей города создается новый витраж в церкви, где представлен Робин, разговаривающий с Иисусом [8. P. 56]. Гарриет интересует тема загробной жизни, таинство смерти в ее сознании связано с христианскими образами, среди которых она видит своего брата. Девочка пытается истолковать значение смерти и возможность воскрешения человека. Сюжет о воскрешении Лазаря из Вифании занимает особое место в ее мировоззрении, она мечтает вернуть своего брата к жизни: *«Over and over again, Harriet read the story about Lazarus in the Bible, but it refused to address even the most basic questions»* [8. P. 56].

В качестве примера рассмотрим фрагмент, в котором Гарриет размышляет о воскрешении Иисуса Христа. В исходном тексте это представлено так: *«What exactly happened at Calvary, or in the grave? How did flesh ascend from lowliness and sorrow into this kaleidoscope of resurrection? Harriet didn't know. But Robin knew, and the secret glowed in his transfigured face»* [8. P. 55]. А. Галль опускает перевод лексем *lowliness* и *sorrow*, а также сочетания *kaleidoscope of resurrection*, в переводе появляется стилизация, дидактический пафос, более подходящий для слов проповеди, чем мыслей подростка: *«Как могла плоть подняться от своей низменной сущности и дойти до воскрешения?»* [9. С. 47]. Лексема *transfigured* обогащается дополнительными христианскими коннотациями *«просветленное лицо»* [9. С. 47], адекватный исходному тексту перевод отрывка выполнен А. Завозовой: *«<…> калейдоскопного воскресения? Гарриет не знала. А вот Робин – знал, и эта тайна теплилась на его преображенном лице»* [10. С. 55].

Таким образом, в переводе А. Галль ярко выражено явление культурной адаптации художественного текста. Переводчик использует стратегию доместикации, т.е. «приближает» автора к культуре языка перевода. Для этого А. Галль использует приемы опущения и генерализации, более того, намеренно изменяет формальную сторону текста: опускает переводы целых абзацев и предложений. Избыточное использование разговорной лексики приводит к снижению стиля и задает иронический пафос. Так, текст перевода характеризуется ясным для восприятия русскоязычной читательской аудитории стилем, однако утрачивает свой национально-культурный колорит ввиду «одомашнивания» текста, что приводит к неизбежной потере смысловых пластов и утрате авторских интенций, заложенных в оригинале.

Для перевода А. Завозовой характерна стратегия форенизации. Нарушения норм русского языка в проанализированных отрывках выявлено не было, чаще всего автор использует такие виды трансформаций, как модуляции, описательный перевод. Стоит отметить, что для русскоязычного читателя в тексте не хватает развернутого переводческого комментария в местах с ярко выраженной национально-культурной спецификой исходного текста.

Литература

1. Танатология. Современная энциклопедия // Академик. 2023. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/46546 (дата обращения: 15.10.2023).
2. Красильников Р.Л. Образ смерти в литературном произведении: модели и уровни анализа. Вологда : ГУК ИАЦК, 2007. 140 с.
3. Hansen-Löve A.A. Mandel'schtam's Thanatopoetics // Reading in Russian Modernism. M. : Nauka, 1993. P. 121–122.
4. Лотман Ю.М. Смерть как проблема сюжета. [Б. м.], 2023. URL: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LOTMAN/LOTMAN06.HTM / (дата обращения: 16.10.2023).
5. Ломакина И.Н., Полховская Е.В. Танатопоэтика Донны Тартт (на материале романа «Тайная история») // Вестник Удмуртского университета. История и филология. 2020. Т. 30, № 2. С. 352–357.
6. Шалимова Н.С. Романы Д. Тартт в контексте феномена "Young Adult Literature": поэтика и опора на наследие Ф.М. Достоевского // Известия Уральского федерального университета. 2022. № 1. С. 117–128.
7. Хабибуллина Л.Ф., Иванова А.А. Психология травмы в романах Й. Макьюэна об опыте Второй мировой войны // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 160. С. 232–240.
8. Tartt D. The Little Friend. New York : Vintage Books, 2003. 675 p.
9. Тартт Д. Маленький друг / пер. с англ. А. Галль. М. : Иностранка, 2010. 480 с.
10. Тартт Д. Маленький друг / пер. с англ. А. Завозовой. М. : АСТ, 2015. 640 с.
11. Адальбер де Вогюе. Святой Бенедикт. Человек божий. [Б. м.], 2023. URL: http://krotov.info/libr_min/03_v/og/ue.htm / (дата обращения: 15.11.2023).

Научный руководитель: Ю.А. Тихомирова, канд. филол. наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Л.Б. Прокопьева, Л.Т. Леушина

Национальный исследовательский Томский государственный университет

СВОЕОБРАЗИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ МАНЕРЫ М.Н. МУРАВЬЁВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ПЕТРОНИЯ «САТИРИКОН»)
THE ORIGINALITY OF M.N. MURAVYOV'S TRANSLATION STYLE (BASED ON THE NOVEL *SATYRICON* BY PETRONIUS)

Аннотация. На примере одного из ключевых фрагментов анализируется поэтика перевода части романа Петрония «Сатирикон» – эпической поэмы «О гражданской войне», выполненного М.Н. Муравьёвым в 1773 г. Этот перевод был первым в России, он вышел отдельным изданием в 1774 г. под названием «Петрония Арбитра Гражданская брань».

Abstract. The article, using the example of one of the key fragments, analyzes the poetics of the translation of part of Petronius's novel *Satyricon* – the epic poem *On the Civil War*, performed by M.N. Muravyov in 1773. This translation was the first in Russia; it was published as a separate edition in 1774 under the title "Petronia Arbitra Civil War".

Гай Петроний Арбитр, поэт и писатель времен Нерона (I в. н.э.), чей роман «Saturae» («Сатирикон»), получивший такое название позже, был очень популярен в Античности и Средние века, вызывал интерес и у западных литераторов, и у российских, так как его произведение отличала разножанровость повествования: «…весьма изыскан список умов, которые Петроний привлекал: за Лейбницем следует Вольтер, Лессинг, Бальзак, Флобер, Т.С. Элиот… Поэты Майков, Брюсов и Блок – также знатоки Петрония» [1. С. 1343]. Хотя роман и сохранился лишь частично, дошедшие до нас книги (14, 15 и 16) доказывают, что Петроний соединил в «Сатириконе» греческий любовный роман, анекдот, поэму, новеллу и др.

Эпическая поэма «О гражданской войне» является частью «Сатирикона». В романе ее читает один из главных героев, поэт Евмолп, в 295 гекзаметрах живописуя Рим периода завоевательных войн, ужасы гражданской войны.

В 1774 г. в России вышел первый перевод этой поэмы отдельным изданием под названием «Петрония Арбитра Гражданская брань», который осуществил талантливый юный литератор М.Н. Муравьёв.

М.Н. Муравьёв (1757–1807 гг), один из образованнейших людей своего времени, человек эпохи Просвещения, проявивший себя как историк, философ, поэт и прозаик, в 1773 г. только начинал путь в литературе, пробовал писать сам, переводил античных авторов, так как прекрасно знал греческий и латинский языки. В это время русская переводческая школа находилась лишь на этапе становления, поэтому М.Н. Муравьёв стал во многих своих опытах первым: он первым перевел оды Горация «К Меценату», «К Люцию Сексту Консулярному», «К друзьям», «К Фавну», «К Левконое», «Каков страж молнии крылатой…», начальные стихи «Илиады» Гомера, «На челе моем морщины» Анакреонта, в числе первых – отрывки из «Энеиды» и «Буколиков» Вергилия, Сафо. Несомненный талант М.Н. Муравьёва особенно заметен на фоне характерного для его времени классицистического подхода к переводу с позиции передачи общего смысла первоисточника, тогда как еще юный М.Н. Муравьёв стремится точно следовать семантической и художественной структуре оригинального произведения.

Целью данной статьи является выявление поэтики перевода М.Н. Муравьёва отрывка из поэмы Петрония, выявление тождественных единиц, а также изменений, произошедших при замене каких-либо единиц оригинала на эквивалентные им единицы перевода, анализ выразительных средств первоисточника и их интерпретация в тексте М.Н. Муравьёва.

Статья продолжает работу по сравнительно-сопоставительному анализу поэмы Петрония «Гражданская брань» и перевода М.Н. Муравьёва. Так, уже рассмотрены начальный фрагмент поэмы (1–13), в которой описываются картины упадка нравов в Риме, а также эпизод, рисующий панику в Риме перед приходом Цезаря, бегство из города [2]. В результате появляется возможность выяснить своеобразие переводческой манеры поэта XVIII в., способы преодоления им типовых трудностей перевода, связанных со спецификой латинского и русского языков.

В эпизоде, взятом для анализа, описываются подробности перехода Цезаря через Альпы, в ярких деталях изображаются препятствия на пути римского легиона, что еще больше подчеркивает мужество, смелость и стойкость воинов, преодолевших сложнейшие преграды.

В реальности похода Цезаря через Альпы не было, он переходил Рубикон, небольшую реку на границе принадлежавшей ему провинции Галлия и италийской области Умбрия, тем самым нарушив постановление сената о невозможности перехода границ с войском. Этот вызов властям означал начало гражданской войны. Петроний же переносит действие именно в Альпы, чтобы, по-видимому, подчеркнуть историческую значимость этого решения, провести параллель с великим покорителем Альп Ганнибалом, сделать акцент на опасностях похода и как следствие – усилить значимость и величие события:

Текст Петрония	Подстрочный перевод
Fortior ominibus movit Mavortia signa	Вдохновлённый знамениями двинул Марсовы знамёна
Caesar, et insolitos gressu prior occupat ausus.	Цезарь и на необычный для него путь осмелившийся вступает.
Prima quidem glacies et cana vincta pruina	Вначале даже лёд и седым скованная инеем
non pugnavit humus mitique horrore quievit.	Не сопротивлялась земля и от тихого ужаса оставалась спокойной.
Sed postquam turmae nimbos fregere ligatos	Но после того как турмы облака пробили плотные
et pavidus quadrupes undarum vincula rupit,	И пугливое четвероногое вод оковы разбило,
incalvere nives. Mox flumina montibus altis	Растаяли снега. Скоро потоки с гор высоких
undabant modo nata, sed haec quoque – iussa putares –	Ринулись только что рождённые, но они также – как бы по приказу –
stabant, et vincta fluctus stupuere ruina,	Остановились, остановив падение, застыли потоки.
et paulo ante lues iam concidenda iacebat.	И то, что совсем недавно текло, лежало пригодное для рубки.
Tum vero male fida prius vestigia lusit	Тогда однако мало надежные прежде подошвы оно подводило
decepitque pedes; pariter turmaeque virique	И обманывает ноги; одинаково турмы и люди
armaque congesta strue deplorata iacebant.	И оружие сваленные в кучу жалкие лежали.
Ecce etiam rigido concussae flamine nubes	Вот ещё холодным потрясённые ветром облака
exonerabantur, nec rupti turbine venti	Освободились от груза, и разорванные вихрем ветры
derant, aut tumida confractum grandine caelum.	Обрушивались и обильным градом разбитое небо.
Ipsae iam nubes ruptae super arma cadebant,	Сами уже тучи разорванные сверху на войско падали,
et concreta gelu ponti velut unda ruebat.	И скованная льдом волна обрушивалась подобно морю.
Victa erat ingenti tellus nive victaque caeli	Побеждена была огромным снегом земля и побеждены неба
sidera, victa suis haerentia flumina ripis:	Звёзды, побеждены потоки связанные своими берегами;
nondum Caesar erat; sed magnam nixus in hastam	Но не был побеждён Цезарь, но опершись на большое копьё
horrida securis frangebat gressibus arva,	Страшные равнины он рассекал уверенными шагами,
qualis Caucasea decurrens arduus arce	Как спускался с кавказской вершины неудержимый
Amphitryoniades, aut torvo Iuppiter ore,	Потомок Амфитриона, или когда Юпитер с разгневанным лицом
cum se verticibus magni demisit Olympi	Спустился с вершин великого Олимпа
et perituroru deiecit tela Gigantum [3].	И осуждённых на гибель гигантов оружие уничтожил.

Перевод Л.Т. Леушиной

Перевод М.Н. Муравьёва

Но более всех сих предвестий Кесарь сам,
Десницей емлет меч, стремится по рядам.
Хоть, мразом побелев, земля оледенела,
Не препинала ног, в спокойстве цепенела, –
Когда ж полки меж льдов свой устремляли ход
И боязливый конь оковы рушил вод,
Снега почули зной, и реки волновались,
Но паки мразом в их пределах сожимались.
Скользил и претыкал сей путь стопы мужей,
Погибель и конец оружий и коней.
Сгущенны тучи дождь, сожмясь, истощевали,
И буйны вихри, снег восхитив, бушевали.
Камнистых сонм бугров поверх их шлемов пал,
Обуреваем снег летал, как в понте вал.
Снег землю одолел, и небо мрачны тучи,
С брегами съединил мраз реки нетекучи;
Лишь Кесарь тверд, копьем он путь свой утверждал,
Бесстрашными поля стопами претыкал.
Так шел Алкид средь гор Кавказских неприступных
Иль Зевс, что разметал с небес злой ков преступных [4. С. 274–275].

Для удобства работы по сравнительно-сопоставительному анализу текст данного отрывка был разделен на несколько частей.

Текст Петрония	Подстрочный перевод
Fortior ominibus movit Mavortia signa	Вдохновлённый знамениями двинул Марсовы знамёна
Caesar, et insolitos gressu prior occupat ausus.	Цезарь и на необычный для него путь осмелившийся вступает.
Prima quidem glacies et cana vincta pruina	Вначале даже лёд и седым скованная инеем
non pugnavit humus mitique horror equievit.	Не сопротивлялась земля и от тихого ужаса оставалась спокойной.

Перевод М.Н. Муравьёва

Но более всех сих предвестий Кесарь сам,
Десницей емлет меч, стремится по рядам.
Хоть, мразом побелев, земля оледенела,
Не препинала ног, в спокойстве цепенела, –

В этом фрагменте описывается начало похода: окрыленный благоприятными знаками Цезарь решается выступать. Петроний делает акцент на неординарности принятого решения, поэтому путь «необычный» insolitos и на него нужно было осмелиться. Уже на уровне художественных средств (эпитет Fortior ominibus «вдохновленный знамениями», оценочное причастие ausus «осмелившийся») подчеркивается величие и значимость события. На этот же факт «работают» описания многочисленных препятствий на пути воинов. В частности, им пришлось преодолевать льды, что описано Петронием с помощью метафор и олицетворений: земля «седым скованная инеем» cana vincta pruina «от тихого ужаса оставалась спокойной» mitique horror equievit. У М.Н. Муравьёва смысловая сторона первоисточника передана: *Кесарь… емлет меч*, несмотря на то что *земля… мразом побелев… в спокойстве цепенела*. Тот факт, что армия Цезаря продвигалась вперед вопреки природным препятствиям, также получил отражение в переводе: у Петрония земля «не сопротивлялась», а в переводе она *Не препинала ног*. Кроме того, заметна попытка М.Н. Муравьёва передать выразительность первоисточника с помощью метафоры, олицетворения, а активное использование старославянизмов *предвестий, десницей, емлет, мразом, препинала* отражает высоту, значимость исторического события и самой фигуры Цезаря.

Текст Петрония	**Подстрочный перевод**
Sed postquam turmae nimbos fregere ligatos	Но после того как турмы облака пробили плотные
et pavidus quadrupes undarum vincula rupit,	И пугливое четвероногое вод оковы разбило,
incalvere nives. Mox flumina montibus altis	Растаяли снега. Скоро потоки с гор высоких
undabant modo nata, sed haec quoque – iussa putares –	Ринулись только что рождённые, но они также – как бы по приказу –
stabant, et vincta fluctus stupuere ruina,	Остановились, остановив падение, застыли потоки,
et paulo ante lues iam concidenda iacebat.	И то, что совсем недавно текло, лежало пригодное для рубки.
Tum vero male fida prius vestigia lusit	Тогда однако мало надежные прежде подошвы оно подвело
decepitque pedes; pariter turmaeque virique	И обмануло ноги; одинаково турмы и люди
armaque congesta strue deplorata iacebant.	И оружие сваленные в кучу жалкие лежали.

Перевод М.Н. Муравьёва

Когда ж полки меж льдов свой устремляли ход
И боязливый конь оковы рушил вод,
Снега почули зной, и реки волновались,
Но паки мразом в их пределах сожимались.
Скользил и претыкал сей путь стопы мужей,
Погибель и конец оружий и коней.

Далее продолжается описание препятствий на пути армии Цезаря: преодолев льды, воины столкнулись с потоками воды, которая, однако, остановилась, как бы повинуясь приказу свыше, а затем опять превратилась в лед, затрудняющий продвижение отряда, так как дорога стала скользкой до такой степени, что люди, кони, оружие – все смешалось и представляло из себя беспомощную кучу. По средствам выразительности и эмоциональной наполненности оригинал и перевод практически тождественны, в смысловом плане М.Н. Муравьёв более лаконичен, но фактически точен. Например, метафоричную, развернутую у Петрония картину водного препятствия Mox flumina montibus altis // undabant modo nata «Скоро потоки с гор высоких // Ринулись только что рождённые» М.Н. Муравьёв передает с помощью олицетворения

реки волновались, а подробность sed haec quoque – iussa putares – // stabant «но они также – как бы по приказу – // Остановились» – сжатым и емким *паки* (ст.-сл. все-таки). Однако начало фрагмента в первоисточнике и переводе близки и семантически, и художественно: М.Н. Муравьёв отразил тот факт, что войска преодолели льды, кони, несмотря на страх, шли дальше, но тут снег начал таять. Также переводчик постарался отразить художественные средства оригинала (pavidus quadrupes «пугливое четвероногое» Петрония – *боязливый конь* М.Н. Муравьёва, undarum vincula rupit «вод оковы разбило» – *оковы рушил вод*), лишь в начале собственными средствами передав факт трудности похода (Sed postquam turmae nimbus fregere ligatos «Но после того как турмы облака пробили плотные» Петрония – *Когда ж полки меж льдов свой устремляли ход* М.Н. Муравьёва). Многословная описательная конструкция Петрония et paulo ante lues iam concidenda iacebat «И то, что совсем недавно текло, лежало пригодное для рубки» в переводе вообще опущена, возможно, так как в предыдущей строке и в оригинале, и в переводе уже заявлено, что fluctus stupuere «застыли потоки» – *мразом в их пределах сожимались* (здесь заметна удачная попытка М.Н. Муравьёва передать выразительность Петрония собственными художественными средствами). Факт трудности продвижения по льду из-за скользкой поверхности у римского автора изображается метафорично: Tum vero male fida prius vestigia lusit // decepitque pedes «Тогда однако мало надежные прежде подошвы оно подвело // И обмануло ноги». М.Н. Муравьёв сохраняет смысловую сторону данных строк, передав этот факт с помощью эмоционально активных глаголов *скользил* и *претыкал* по отношению к слову *путь*. Заканчивается фрагмент у Петрония живописной картиной смешавшихся в кучу людей, оружия, коней: pariter turmaeque virique // armaque congesta strue deplorata iacebant «одинаково турмы и люди // И оружие сваленные в кучу жалкие лежали», в переводе получившая воплощение через эмоциональное существительное *погибель* и передачу факта *конец оружий и коней*.

Текст Петрония	**Подстрочный перевод**
Ecce etiam rigido concussae flamine nubes	Вот ещё холодным потрясённые ветром облака
exonerabantur, nec rupti turbine venti	Освободились от груза, и разорванные вихрем ветры
derant, aut tumida confractum grandine caelum.	Обрушивались и обильным градом разбитое небо.
Ipsae iam nubes ruptae super arma cadebant,	Сами уже тучи разорванные сверху на войско падали,
et concreta gelu ponti velut unda ruebat.	И скованная льдом волна обрушивалась подобно морю.

Перевод М.Н. Муравьёва

Сгущенны тучи дождь, сожмясь, истощевали,
И буйны вихри, снег восхитив, бушевали.
Камнистых сонм бугров поверх их шлемов пал,
Обуреваем снег летал, как в понте вал.

В данном отрывке продолжается описание препятствий, нагнетается ощущение большой опасности, тягот трудного перехода: путь воинам преграждает сильный дождь, ветер, град, кажется, что небо разверзлось над их головами, тучи падают на землю, а нагромождения льда подобны огромным морским волнам. Эмоциональность строк усиливается за счет ярких выразительных средств. У Петрония олицетворяются облака – nubes exonerabantur «освободились от груза», concussae… nubes «потрясенные ветром»; за счет этого создается живописная картина сильной непогоды. Метафорично описываются встревоженное небо и страшный ветер: небо tumida confractum grandine «обильным градом разбитое», а ветры rupti turbine «разорванные вихрем». Разрушительная сила природы подчеркивается с помощью сравнительного оборота ponti velut unda ruebat «волна обрушивалась подобно морю». Перевод этого фрагмента семантически близок оригиналу, уступая в выразительных средствах: М.Н. Муравьёв больше сосредоточился

на передаче ключевых образов, используя авторские тропы, при этом логика, настроение первоисточника и перевода эквивалентны. Так, угрожающая воинам страшная непогода передается с помощью эпитетов (тучи *сгущенны*, вихри *буйны*), эмоционально выразительны глаголы, деепричастия перевода: *истощевали, сожмясь, бушевали, восхитив.* При этом М.Н. Муравьёв сохраняет и передает близко к первоисточнику сравнительный оборот Петрония, с помощью которого античный автор изображает силу льдов: М.Н. Муравьёв тоже использует образ моря, чья мощь живописует масштаб снежной бури (*Обуреваем снег летал, как в понте вал*).

Для передачи значимости, исторической высоты события М.Н. Муравьёв продолжает активно использовать лексические и грамматические старославянизмы *сгущенны, буйны, камнистых, сожмясь, истощевали, сонм.*

Текст Петрония	**Подстрочный перевод**
Victa erat ingenti tellus nive victaque caeli	Побеждена была огромным снегом земля и побеждены неба
sidera, victa suis haerentia flumina ripis:	Звёзды, побеждены потоки связанные своими берегами;
nondum Caesar erat; sed magnam nixus in hastam	Но не был побеждён Цезарь, но опершись на большое копьё
horrida securis frangebat gressibus arva,	Страшные равнины он рассекал уверенными шагами,
quails Caucasea decurrens arduus arce	Как спускался с кавказской вершины неудержимый
Amphitryoniades, aut torvo Iuppiter ore,	Потомок Амфитриона, или когда Юпитер с разгневанным лицом
cum se verticibus magni demisit Olympi	Спустился с вершин великого Олимпа
et periturorum deiecit tela Gigantum.	И осуждённых на гибель гигантов оружие уничтожил.

Перевод М.Н. Муравьёва

Снег землю одолел, и небо мрачны тучи,
С брегами съединил мраз реки нетекучи;
Лишь Кесарь тверд, копьем он путь свой утверждал,
Бесстрашными поля стопами претыкал.
Так шел Алкид средь гор Кавказских неприступных
Иль Зевс, что разметал с небес злой ков преступных

В заключительном фрагменте подводится итог трудного перехода, мужество воинов подчеркивается с помощью антитезы: снег победил все вокруг – землю, звезды, воду, но Цезарь не сдался (Victa erat ingenti tellus nive victaque caeli sidera, victa suis haerentia flumina ripis: nondum Caesar erat «Побеждена была огромным снегом земля и побеждены неба // Звёзды, побеждены потоки связанные своими берегами; // Но не был побеждён Цезарь»). Трехкратное повторение victa «побеждена» усиливает значимость всего происходящего. Этой же идее посвящено и дальнейшее описание Цезаря, чьи действия изображены гиперболично: он опирается на «большое копье» magnam nixus in hastam, преодолевает огромные и опасные расстояния (horrida securis frangebat gressibus arva «Страшные равнины он рассекал уверенными шагами»). Заканчивается фрагмент емким сравнением Цезаря с Гераклом, который когда-то так же покорил горы Кавказа (quails Caucasea decurrens arduus arce // Amphitryoniades «Как спускался с кавказской вершины неудержимый // Потомок Амфитриона»), и Юпитером, спустившимся с вершин Олимпа на битву с титанами (torvo Iuppiter ore, cum se verticibus magni demisit Olympi «когда Юпитер с разгневанным лицом // Спустился с вершин великого Олимпа»). Такое сравнение с великим мифологическим героем и верховным олимпийским богом еще раз подчеркивает грандиозность фигуры Цезаря, восторженное отношение к нему Петрония. М.Н. Муравьёв передает логику мысли первоисточника, вначале описывая сильный снегопад, тяжелые тучи, используя при этом олицетворения (*Снег землю одолел, и небо мрачны тучи, с брегами съединил мраз реки*), эпитеты *мрачны, нетекучи.* Антитеза произведения Петрония также у М.Н. Муравьёва отражена: с помощью частицы *лишь* отражается отвага Цезаря, противостоящего трудностям горного перехода (*лишь Кесарь тверд*). Далее М.Н. Муравьёв

передает смысл первоисточника, используя собственные выразительные средства (*бесстрашными … стопами, копьем … путь … утверждал*). Развернутое сравнение Цезаря с Гераклом и Юпитером также отражено в переводе (*Так шел Алкид средь гор // Кавказских неприступных // Иль Зевс, что разметал с небес злой ков преступных*) с помощью авторских художественных средств: М.Н. Муравьёв подчеркнул высоту гор и сложность перехода с помощью эпитета *неприступных*, а мощь и величие Цезаря – через сравнение с Зевсом передаются через емкий эмоциональный глагол *разметал* и метафору *злой ков преступных*.

В целом перевод М.Н. Муравьёва семантически близок первоисточнику, так как в нем получили отражение ключевые моменты и яркие образы поэмы Петрония. Также заметна попытка еще молодого, начинающего автора передать выразительные средства, отразить настроение античного произведения. Влияние классицистического подхода еще сказывается на переводческой манере М.Н. Муравьёва, ему только 16 лет, он делает первые шаги в литературе, опираясь на авторитеты, традиции, поэтому в переводе много старославянизмов, определенный порядок слов, ритмика александрийского стиха. Однако М.Н. Муравьёву в силу внутренних склонностей и несомненного таланта уже в начале творческого пути удается преодолевать тесные рамки классицистического перевода, и это заметно во внимательном отношении к семантическому плану первоисточника, а в стремлении точнее передать выразительные средства, настроение поэмы Петрония.

Литература

1. Альбрехт Михаэль фон. История римской литературы. М., 2004. Т. 2. 704 с.
2. Леушина Л.Т., Прокопьева Л.Б. Первый в России перевод из Петрония (М.Н. Муравьёв «Гражданская брань») // Язык и культура. 2022. № 57. С. 104–119.
3. URL: https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0001%3Atext%3DSatyricon%3Asection%3D119
4. Муравьёв М.Н. Стихотворения. Л., 1967. 387 с.

М.В. Сбойчикова

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ПОСТИНДУСТРИАЛИЗМ И ЕГО СВЯЗЬ С ИДЕЯМИ ТОРОНТСКОЙ ШКОЛЫ КОММУНИКАЦИИ
POST-INDUSTRIALISM AND ITS RELATEDNESS WITH TORONTO SCHOOL OF COMMUNICATION

Аннотация. Рассматриваются основные положения теории постиндустриального общества, отношение концептов «постиндустриальное общество» и «информационное общество», тенденции развития постиндустриального общества, связь теории постиндустриального общества с идеями Торонтской школы коммуникации.

Abstract. The fundamentals of the theory of post-industrial society, the relatedness of the concept of post-industrial society to the concept of information society, the development prospects of post-industrial society, the correlation between the conception of post-industrial society andthe ideas of the Toronto School of Communication Theory are considered.

Концепция постиндустриального общества занимает особое место среди социальных теорий XX в., в наши дни ее идеи подтверждаются влиянием цифровых и информационно-коммуникационных технологий на все сферы социальной жизни. Цель данной работы – проследить динамику развития общества с точки зрения постиндустриальной теории, а также выявить связь концепции постиндустриального информационного общества с концепцией Г. Инниса и М. Маклюэна о средствах коммуникации как факторе формирования социума.

Современное общество, называемое «цифровым» и «глубоко медиатизированным», появилось «как результат распространения цифровых коммуникаций, гибридизации онлайн- и офлайн-пространств, использования технологий больших данных» [1. С. 112]. Австралийский социолог Н. Селвин в публикации 2019 г. берет за основу описания цифровизации четыре технологии – сетевизацию, датификацию, алгоритмизацию и платформизацию, что представляется разумным и практическим подходом [1. С. 113]. Можно заключить, что цифровое общество сформировалось как результат разработки и внедрения сложной технологической инфраструктуры, элементы которой – сетевизация, датификация, алгоритмизация и платформизация – представляют суть цифровизации. Термин «цифровой» определяется как противоположность термину «аналоговый»; процесс перевода информации из аналоговой формы в цифровую определяют как «оцифровку» [1. С. 113]; цифровизацию можно определить как «интеграцию цифровых технологий во все сферы повседневной жизни, которые потенциально могут быть оцифрованы» [1. С. 113].

Современное общество называют «постиндустриальным», «цифровым», «медиатизированным», «информационным». Проанализируем, почему эти термины часто ставят в один ряд, как синонимы. Общение и функционирование информации являются основой и отличительной чертой человеческого общества. Оцифровка информации и цифровизация медиа, быстрое развитие и совершенствование информационно-коммуникационных технологий приводят к тому, что «глобальные системы накопления, обработки и передачи гигантских объемов информации увеличивают степень насыщенности информационного пространства, создают специфическое состояние информационной наполненности каждого момента существования личности, меняют локальный и глобальный облик социокультурного пространства» [2. С. 3]. Распространенность, многообразие и доступность медиа благодаря глобальной цифровизации средств коммуникации делают общество «медиатизированным». Цифровизацию и датификацию характеризуют «усилением интеграции информационных и коммуникационных инфраструктур и технологий в единое цифровое пространство, состоящее из подключенных друг к другу цифровых устройств с циркулирующими между ними потоками информации» [1. С. 114], что в результате способствует медиатизации общества. Распространенность, доступность и насыщенность медиа постоянно обновляющейся информацией делает общество «информационным». «Цифровое» общество часто употребляют как синоним «постиндустриального», так как в рамках постиндустриальной теории общество сейчас находится в третьей фазе своего развития, рубежом которой стало создание компьютеров в 1940–1950-х гг. Отметим, что сейчас в научном сообществе начинают говорить о четвертой стадии развития общества, которая характеризуется не просто оцифровкой данных и цифровизацией средств передачи информации, как это случилось в результате технологического прорыва в середине XX в., но именно синтезом технологий и их взаимодействием в физических, цифровых и биологических доменах.

Рассмотрим исторический контекст появления и развития теории информационного общества. Появление кибернетики в 1940-х гг. стало предпосылкой третьей промышленной («информационной», «цифровой») революции. Футурологическая концепция

информационного общества зародилась вместе с появлением кибернетики, хотя сам термин стал использоваться примерно на 20 лет позже, с распространением компьютеров, развитием информационных и цифровых технологий. М.М. Скибицкий пишет об этом периоде: «Нелинейно развивающийся процесс информатизации обусловил в 60–70-е гг. XX столетия развертывание информационной революции, формирование информационного общества» [3. С. 63]. В концепции информационного общества осевым фактором развития являются производство и использование информации, коммуникация. В рамках этой концепции из четырех секторов экономики – сельского хозяйства, промышленности, услуг, информации – наибольшее значение имеет последний. Концепция информационного общества соотносится с концепцией постиндустриального общества, они появились и развивались параллельно, а также концептуально дополнили друг друга.

Авторство концепта «информационное общество» принадлежит И. Масуда, который впервые использовал его 1971 г., когда по запросу правительства представил государственную программу «План информационного общества – национальная цель к 2000» (1971 г.). В 1980 г. был представлен вариант конвергенции идей постиндустриального и информационного общества в работах «Информационное общество как постиндустриальное общество» И. Масуда, «Социальные рамки информационного общества» Д Белла, «Третья волна» Э. Тоффлера. Авторство термина «постиндустриализм» принадлежит А. Кумарсвами, научное признание в современном значении термин получил вследствие исследований Д. Белла, в частности, благодаря его работе 1973 г. «Грядущее постиндустриальное общество». Итак, основателями концепции постиндустриального общества признаны Д. Белл, И. Масуда, Э. Тоффлер (также представители технократического направления социальной философии – А. Турен, Ж. Фурастье, Р. Хейлбронер, П. Дракер, З. Бжезинский и др.).

Д. Белл видел перспективы развития индустриального капиталистического общества как трансформацию в постиндустриальное состояние под влиянием прогресса науки и техники. Работу «Грядущее постиндустриальное общество» сам Д. Белл назвал «попыткой социального предсказания». Основной тезис работы заключается в том, что в современном обществе происходит переход от индустриального этапа корпоративного капитализма к постиндустриальному «обществу знаний»: «Постиндустриальное общество есть такое общество, в экономике которого приоритет перешёл от преимущественного производства товаров к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышению качества жизни; в котором класс технических специалистов стал основной профессиональной группой и, что самое важное, в котором внедрение нововведений… во всё большей степени стало зависеть от достижений теоретического знания… Постиндустриальное общество… предполагает возникновение нового класса, представители которого на политическом уровне выступают в качестве экспертов или технократов» [4]. Как в результате промышленной революции конвейерное производство повысило производительность труда и сформировало общество массового потребления, так поточное производство информации и распространение знаний должно было, по мнению Д. Белла, привести к социальному миру, процветанию, смягчению классовых противоречий. Главная идея Э. Тоффлера заключается в том, что человечество проходит через три технологические стадии (волны) развития – аграрную, индустриальную, постиндустриальную, под влиянием трех технологических революций: изобретение паровой машины в XVIII в., научно-технологические достижения в области электричества и химии в XIX в., создание компьютеров в XX в. Под «технологической волной» автор подразумевает значительный рывок в развитии, приводящий к глубинным изменениям, характеризующийся определенным продуктом, обладание которым дает обществу благополучие и могущество.

В Античности и Средневековье ключевым продуктом была земля, в индустриальную эпоху – сырье и рынки сбыта. В постиндустриальном обществе средством для развития, обретения власти и богатства становится информация. По мысли автора, волна «прокатывается» постепенно и одновременно на планете существуют все три стадии, периоды между которыми постепенно сокращаются: тысячелетия для Первой волны, 300 лет для Второй волны, несколько десятилетий для Третьей волны. Наблюдая преобразования, обусловленные технологиями так называемой четвертой промышленной революции, можно предположить, что человечество вступает в фазу «Четвертой».

К. Шваб в работе 2016 г. «Четвертая промышленная революция» так описывает влияние новейших технологий на будущее общества: «Представьте себе неограниченные возможности общества, где миллиарды людей связаны между собой мобильными устройствами, открывающими беспрецедентные новые горизонты в сфере обработки и хранения информации и доступа к знаниям. Или подумайте об ошеломляющем сочетании зарождающихся технологических прорывов в самом широком спектре областей, включая, для примера, искусственный интеллект, роботизацию, Интернет вещей, автомобили-роботы, трехмерную печать, нанотехнологии, биотехнологии, материаловедение, накопление и хранение энергии, квантовые вычисления. Большинство этих инноваций только зарождаются, но развиваясь, совершенствуясь и усиливая взаимодействие в процессе слияния технологий в физическом, цифровом и биологическом мирах, они стали всеобъемлюще заразительными» [5. С. 9]. К. Шваб считает, что именно синтез технологий составляет отличие четвертой промышленной революции от всех предыдущих, что делает преобразования в экономической, социальной, культурной и гуманитарной среде обитания человека фундаментальными. К. Шваб утверждает, что четвертая промышленная революция не является продолжением третьей, но «не имеет аналогов во всем предыдущем опыте человечества» [5. С. 9]. Имея возможность обобщения опыта и взглядов ведущих мировых экспертов в области экономики и технологий, К. Шваб говорит о новой технологической революции, как предусматривающей «как минимум преобразование человечества» [5. С. 9].

Современный социолог-постмарксист М. Кастельс в 1996–2000 гг. публикует трехтомный труд «Информационная эпоха. Экономика, общество и культура», содержащий ряд уточнений концепции постиндустриального общества. М. Кастельс делает акцент на том, что коммуникация является основой человеческой деятельности, функционирование информации всегда было отличительной чертой человеческого общества. Интернет, по мнению М. Кастельса, далеко не был коммерческим проектом, так как это было бы слишком рискованной и дорогостоящей инициативой, но сформировался постепенно в научно-исследовательских подразделениях при поддержке государства. Однако в результате оцифровка информации и цифровизация коммуникации оказали огромное влияние на общество именно потому, что такая форма обработки информации наиболее способствовала ее распространению. «Функционирование информации присуще человеческому обществу на всем протяжении истории цивилизации. Что же касается постиндустриального общества, то в нем генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти» [6. С. 64].

Коммуникация составляет сущность человеческой деятельности, и Интернет как новая всепроникающая коммуникационная среда преобразовал все сферы жизни общества. Идею, что медиа и другие технологические средства, по М. Маклюэну – «расширения человека», формируют человека и общественное устройство, можно проследить у основателей Торонтской школы коммуникации Г. Инниса и М. Маклюэна. В работе «Империя и коммуникации»

(1951 г.) Г. Иннис исследует связь между видами средств коммуникации и общественным устройством, выделяя пространственные (письменные) и временные (устные) средства массовой коммуникации. Соответственно, общественное устройство можно условно определить как ориентированное на пространство (space-based) или ориентированное на время (time-based), в зависимости от того, какие технологии средств коммуникации в нем используются: дешевые, легкодоступные, мобильные (папирус, бумага) или дорогие и долговечные (глина, камень, пергамент). Временные средства коммуникации способствуют стабилизации окружающего мира, сохранению религии, культуры, ценностей традиционного общества, тогда как пространственные медиа способствуют расширению империй, развитию технологий, коммерциализации. Переход от различных медиа носителей обусловливает переход к новым этапам организации общества. Так, переход от камня к папирусу как средству коммуникации способствовал, по мнению Г. Инниса, переходу монархического строя к более демократическому. Переход от пергамента к бумаге способствовал развитию письменности европейских языков, объединению религиозной и светской власти. При анализе исторических данных Г. Иннис на примере Греции, Рима, Египта говорит о сложной взаимосвязи между знаниями (информацией) и властью. М. Маклюэн в работе 1962 г. «Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего» пишет: «Иннис рассуждал о том, почему появление печати вызвало рост национализма, пришедшего на смену трайбализму… и способствовало развитию рынков и денежных отношений, существование которых было невозможно в условиях ее отсутствия. Другими словами, Иннис стал первым человеком, случайно открывшим процесс изменений, имманентно присущий и сопровождающий появление средств массовых коммуникаций. «Галактика Гутенберга» является, по существу, подстрочным комментарием к работе Инниса» [7. С. 103]. В интервью 1969 г. М. Маклюэн высказывает мнение, что за последние 3 500 лет существования западной цивилизации влияние средств массовой информации – речь, письмо, печать, фотография, радиовещание, телевидение – систематически недооценивалось исследователями социума, тогда как средства коммуникации – от фонетического алфавита до компьютера – являются усилителями человеческих возможностей, причиняющими глубокие и длительные изменения в мире, окружающем человека. По мнению М. Маклюэна, Гутенберг, *создав печатный станок, заложил основы промышленной революции*: «Печать была первой механизацией сложного ручного труда; создав аналитическую последовательность пошагового процесса, она стала шаблоном для всей последующей механизации. Наиболее важным качеством печати является ее повторяемость; это визуальное утверждение, которое может быть повторено бесконечное число раз, а повторяемость – это основа механических принципов, трансформировавших мир со времен Гутенберга. Типография, производя первый повторяемый товар, также создала и Генри Форда с первым конвейером и массовым производством. Печатный станок был прототипом всего последующего индустриального развития» [8]. М. Маклюэн утверждает, что печатная технология сформировала не только производство и маркетинг, но и все другие сферы нашей жизни – от образования до городского планирования. Доступность информации вследствие цифровизации оказывает воздействие на экономическую, социальную, культурную и гуманитарную среду обитания человека, однако многие ученые подчеркивают, что влияние оказывает не только содержание средств коммуникации, но и их форма.

В работе «Понимание медиа: внешние расширения человека» 1964 г. М. Маклюэн говорит о том, что средства массовой информации влияют на человека и общество, вне зависимости от их содержания. «На протяжении механических эпох мы занимались расширением наших тел в пространстве. Сегодня, когда истекло более столетия с тех пор, как появилась

электрическая технология, мы расширили до вселенских масштабов свою центральную нервную систему и упразднили пространство и время, по крайней мере, в пределах нашей планеты. Мы быстро приближаемся к финальной стадии расширения человека вовне – стадии технологической симуляции сознания, когда творческий процесс познания будет коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества примерно так же, как ранее благодаря различным средствам коммуникации были расширены вовне наши чувства и наши нервы… Любое расширение, будь то кожи, руки или ноги, оказывает воздействие на весь психический и социальный комплекс» [9. С. 5]. Примечательно, что К. Шваб, говоря о четвертой промышленной революции, практически дословно повторяет идею М. Маклюэна о влиянии средств коммуникации на человека. «Коммуникации, обеспечиваемые цифровыми каналами связи и технологиями программного обеспечения, принципиально изменяют общество» [5. С. 133], четвертая промышленная революция «изменяет не только то, “что” и “как” мы делаем, но и то, “кем” мы являемся» [5. С. 11]. В доказательство того, что четвертая промышленная революция не является продолжением третьей, но является совершенно новым этапом, знаменующим преобразование человечества, К. Шваб приводит ряд технологических переломных моментов, имеющих сильное социальное воздействие: имплантируемые технологии, цифровое присутствие, цифровидение (очки, подключенные к Сети), носимый Интернет (одежда, подключенная к Сети), распределительные вычисления, вечное и неограниченное объемом хранилище данных, Интернет вещей, подключенный дом, «умные» города, «большие данные» и искусственный интеллект для принятия решений, беспилотные автомобили, обеспеченные робототехникой сервисы, цифровая валюта и цепочка блоков транзакций, экономика совместного потребления, нейротехнологии и др. В полной мере мы сможем понять последствия этих технологических сдвигов, когда «кардинально новые технологии станут в значительной степени всеобщим достоянием», чтобы вполне осознать «последствия этих сдвигов для частных лиц, организаций, государственных органов и общества» [5. С. 133].

Результаты глобального влияния средств коммуникации на человека – популярная тема современных исследований. Н. Карр, приверженец теории М. Маклюэна, сравнивает воздействие на человека печатных и цифровых медиа. Н. Карр утверждает, что чтение печатного текста сформировало модель мышления, которую он назвал «целенаправленным линейным мышлением» в противоположность «поверхностному сетевому мышлению» [10. С. 123]. «На протяжении последних пяти столетий, с того момента, когда чтение книг стало доступным, «именно линейное, буквальное мышление находилось в сердцевине искусства, науки и общественной жизни. Именно такое мышление, гибкое и тонкое, лежало в основе творческого ума эпохи Возрождения, рационального ума эпохи Просвещения, изобретательного ума эпохи Промышленной революции и даже разрушительного мышления эпохи модернизма» [10. С. 18–19]. Основываясь на данных проведенных экспериментов, Н. Карр утверждает, что привычка быстрого сканирования текстов в Сети постепенно лишает человека способности к линейному мышлению, которое он связывает с «изысканностью восприятия», «эмоциональным сопереживанием» [10. С. 228]. Н. Карр пишет о подтверждении теории М. Маклюэна опытным путем.

Концепция постиндустриального общества предполагает, что осевым принципом развития общества является его технологический базис. Эта концепция повторяет идею основателей Торонтской школы коммуникации Г. Инниса и М. Маклюэна о том, что технологии средств коммуникации (алфавит, фонетический, пиктографический или силлабический), технологии письменности (письменный, печатный и цифровой формат), все виды средств

массовой информации (речь, письмо, печать, фотография, радиовещание, телевидение, цифровые медиа), вне зависимости от их содержания, формируют человека и все сферы деятельности общества. Также к средствам коммуникации М. Маклюэн относит все технологии, введение которых вносит существенные изменения в коммуникацию человека с окружающим его миром, природным и социальным. Разнообразные предметы, орудия, одежда, транспортные средства, денежные знаки, реклама, фотографии, игры, оружие, автоматическое оборудование и т.д., реорганизуют способ мировосприятия и образ жизни людей. «Эти “средства” рассматриваются ученым как внешние “расширения” человека, непосредственные технические продолжения его тела, органов чувств и способностей. Будучи таковыми, они в конечном итоге отделяются от человека и обретают над ним власть» [7. С. 7].

Несмотря на то, что постиндустриальную теорию характеризует некоторый технологический детерминизм, нельзя не согласиться с мнениями отечественных ученых, что «теория постиндустриального общества стала фактически единственной социологической концепцией XX в., в полной мере подтвержденной исторической практикой» [11. С. 4] и представляет собой «наиболее интересное явление в современной зарубежной социологии» [12. С. 55].

Литература

1. Добринская Д.Е. «Что такое цифровое общество?» // Sociology of science and technology. 2021. Vol. 12, № 2. P. 112–129.
2. Павлова Е.Д. Взаимодействие культуры и власти в информационном обществе: социально-философский анализ : автореф. дис. … д-ра филос. наук. М., 2009. 41 с.
3. Скибицкий М.М. Информационная эпоха и новая экономика в трудах Мануэля Кастельса // Мир новой экономики. 2015. № 4. С. 62–68.
4. Bell D. Notes on the Post-Industrial Society // The Public Interest. 1967. № 7. P. 102. URL: https://gtmarket.ru/concepts/7368.
5. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М. : ЭКСМО, 2016. 208 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. М. : Высшая школа экономики, 2000. 608 с.
7. Маклюэн Г.М. Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего. М. : Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 496 с.
8. Marshall MacLuhan. Articles. Интервью Маршалла Маклюэна. URL: http://www.mcluhan.ru/articles/marshall-maklyuen-intervyu-dlya-playboy-ch-1/
9. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М. : Гиперборея, 2007. 464 с.
10. Карр Н. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. СПб. : BestBusinessBooks, 2012. 256 с.
11. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М. : Логос, 2000. 304 с.
12. Орлов В.В. Марксизм и постиндустриальное общество // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 4, № 4. С. 55–60.

Чжан Цайюнь, А.А. Ким

Томский государственный педагогический университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ) LINGUACULTURAL POTENTIAL OF IDIOMS WITH NUMERALS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION (EXAMPLES OF RUSSIAN AND CHINESE)

Аннотация. Проведено сравнение культурного компонента фразеологизмов с числительными в русском и китайском языках в процессе межкультурной коммуникации. Числительные, помимо выражения количества, получают в составе фразеологизмов коннотативные значения, и именно в них проявляется культурная специфика народов. Значения отдельных русских и китайских фразеологизмов совпадают.

Abstract. This work is devoted to the comparison of the cultural component of phraseological units with numerals in Russian and Chinese in the process of intercultural communication. Numerals, in addition to expressing quantity, receive connotative meanings as part of phraseological units, and it is in them that the cultural specificity of peoples manifests itself. The meanings of individual Russian and Chinese phraseological units coincide.

Представления народов о количестве можно отнести к универсальным, поскольку они являются важными для успешной жизнедеятельности. Важнейшим элементом понятийной системы человеческого мышления и в то же время одной из констант мировой культуры является такой логический и культурный феномен, как число. Не случайно во всех языках мира появились соответствующие языковые единицы, связанные с системами счета. При изучении иностранного языка языковые единицы, называемые числительными, являются частью образовательных программ. Так, В. Чэнь, рассматривая принципы отбора лингвокультурологического материала для работы на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ), отмечает, что тексты, которые используются для развития лингвокультурологической компетенции на занятиях по иностранному языку, должны соответствовать следующим требованиям:

– отражать культуру народа;

– сопоставлять разные варианты языка;

– характеризовать различия и сходства культур;

– содержать национально-специфическую лексику, единицы речевого этикета и специфику межкультурного общения [1. С. 351].

На современном этапе развития лингвистической науки интерес ученых привлекают проблемы отражения в языке особенностей национального мышления, психологии, культуры, вызванные необходимостью создания целостной концепции соотношения языка и мышления, языка и культуры. Проблемы изучения слова стали рассматриваться в ракурсе социальной психологии, культурологии, семиотики, в тесном взаимодействии с проблемами истории и формирования национальной культуры. Одним из перспективных междисциплинарных направлений лингвистического анализа становится лингвокультурологический подход, изучающий язык в его экстралингвистическом контексте. Актуальность такого подхода к исследованию числительных обусловлена не только тенденциями развития современной лингвистики, но и

возросшим интересом в общественном сознании к числу как одному из важнейших мифов человеческого мышления. Как считает Е.В. Перехвальская, числа представляют собой «вторичную моделирующую систему» наравне с элементами духовной культуры [2. С. 197], поэтому принципиально новый подход к числительным как лексемам естественного языка со своей генетикой, историей, семантическим потенциалом, отражающим специфические особенности каждой отдельной числовой структуры в рамках истории культуры, позволяет определенным образом изменить традиционное мнение об их семантической однозначности.

Целью данной работы является сравнение лингвокультурологического потенциала фразеологизмов с числительными в китайском и русском языках в процессе межкультурной коммуникации. Объект исследования – лингвокультурологический потенциал фразеологизмов с числительными «один» и «два» в китайском и русском языках. Предмет исследования – китайские и русские фразеологизмы с числительными «один» и «два». Актуальность исследования определяется общекультурной значимостью проблемы изучения понятия числа, тенденциями развития современной лингвистики, практической необходимостью решения основных проблем, связанных с изучением числительных и их лексикографическим описанием в толковых словарях.

В работе применяется лингвокультурологический подход, дающий возможность видеть языковую единицу в качестве не только представителя отдельного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и «единицы культурной памяти народа» [3. С. 36]. Благодаря своей кумулятивной функции (способности накапливать опыт народа) язык как продукт и инструмент культуры становится источником обогащения духовного мира иностранного обучающегося. По мнению Е.П. Любецкой, «включение в образовательный процесс размышлений над национальными особенностями выражений, символов быта, фактов истории, народных верований, обрядов, песен, сказок способствует интеграции иностранного слушателя в национальную культуру изучаемого языка» [4. С. 214–213]. Это означает, что на занятиях по изучению языка должны рассматриваться не только языковые аспекты, но и культурные, социальные и исторические особенности языка и национальной культуры в целом. По мнению исследователей А.Д. Дейкиной и О.Н. Левушкиной, лингвокультурологический подход в методике преподавания русского языка, как родного, так и иностранного, универсален. «Если в методике РКИ реализация этого подхода позволяет учащимся более полноценно осуществлять межкультурную коммуникацию, в методике русского языка как родного главная цель его применения в практике обучения – формирование языковой личности носителя языка в контексте его родной культуры. В обучении русскому языку как неродному обе эти функции совмещаются» [5. С. 27].

Лингвокультурологический подход дополняет метод лингвистического описания в совокупности приемов наблюдения, сравнения, анализа словарных дефиниций и контекстуального анализа. При отборе материала применяется метод сплошной выборки.

Термин «потенциал» используется в переносном значении – это «совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-н.» [6. С. 651]. Лингвокультурологический потенциал в данной работе понимается «как способность языковых единиц быть средством выражения культуры изучаемого языка» [7. С. 34]. В таких языковых единицах, как числительные, наблюдается наличие экстралингвистических предпосылок, связанных с предметной областью культуры, а возможность приобретения коннотативных значений в составе фразеологизмов делает их способными к культурной референции.

Российский и китайский народы имеют различные особенности восприятия и употребления числительных. Различные коннотации тех или иных числительных отражают мудрость

и искусство русских и китайцев, поэтому при межкультурной коммуникации адекватное использование числительных является особенно важным. Понимание подобных культурных стереотипов поможет преодолеть языковые барьеры и содействовать взаимной коммуникации между народами двух стран.

Вот несколько фактов: в России чётные числа являются несчастливыми, а нечётные – счастливыми. А в Китае чётные числа, наоборот, пользуются популярностью при выборе дат или подарков. Кроме того, китайцы всегда обращают внимание на гармонический обертон слова. В культуре древних китайцев большое значение имела традиционная китайская философия *Инь-Ян*. Китайцы разделяют все целые числа от одного до десяти на два ряда: нечётные числа считаются «мужскими». Эти числа – символы неба, твёрдости и мужественности. А чётные числа считаются «женскими». Эти числа – символы земли, мягкости и женственности. В то время люди преклонялись как перед некоторыми мужскими числами, так и перед многими женскими, такими как «два», «четыре», «шесть» или «десять» [8. С. 549].

Проведем сравнительный анализ лингвокультурологического потенциала числительных *один* и *два* во фразеологизмах русского и китайского языков.

Числительное *один*.

Общеизвестно, что наименьшее натуральное число, которое математики считают «Матерью всех чисел», – это «один», и результатом многократного накопления чисел являются все натуральные числа. Один, по мнению Е.В. Перехвальской, – это не вполне числительное, ведь счет, по существу, начинается с двух [2. С. 176]. Русская культура рассматривает «одну вещь» как происхождение всего, без одного нет возможности говорить обо всем на свете. Поэтому «один» имеет глубокий культурный оттенок. В процессе исследования было найдено около 100 русских фразеологизмов с числительным «один» и почти 400 русских пословиц с числительным «один». Необходимо отметить, что число «один» (наряду с «десятью») считается самыми священным числом в умах россиян, символизирующим совершенство. Также и *ханьцы* в китайской культуре относятся к единице как к «единому» с поклонением.

Среди многих значений 'один' в китайском языке наиболее фундаментальным является восприятие 'один' как 'начало' и 'все', например,

一干二净 – последние остатки / кончиться / истощиться,

一清二楚 – яснее ясного / полное ясное / предельно ясный,

一刀两断 – решительно порвать отношения / прекратить все связи / разрубить гордиев узел /покончить окончательно с кем-чем / прервать с кем всякое знакомство,

一诺 千金 – обещание дороже золота / уговор дороже денег,

一刻千金 – время дороже золота / дорога каждая минута,

一泻千里 – быстро / стремительно,

一波三折 – множество препятствий / много излучин,

一目十行 – читать очень быстро / пробегать глазами / скакать через строчки,

一心一意 – все силы и помысли / душа и тело / всё внимание / всей душой и всеми помыслами,

一生一世 – вся жизнь / весь свой век, за всю жизнь / свой жизненный путь,

一模一样 – очень похожи друг на друга / из одного теста / быть одинаковым / совершенно одинаковый.

В русской культуре фразеологизмы с числительным «один» имеют более широкую семантику в соответствии с толкованиями лексемы: количество, отдельность, одиночество,

только, тождественный, противопоставленный с разными предлогами [9. С. 759]. Наиболее частые фразеологизмы обозначают:

1) сходство. *Одного поля ягода* (очень похожи друг на друга по своим (обычно отрицательным) качествам; один не лучше другого), *одна шайка* / *шайка-лейка* (о людях одних взглядов, одинакового поведения (обычно недостойного, предосудительного));

2) уравнивание. *Стричь под одну гребёнку* (уравнивать кого-либо с кем-либо в каком-либо отношении, не считаясь с различиями; оценивать всех одинаково);

3) начало. *Первые шаги* (начальный период какой-либо деятельности или каких-либо действий). *С первых дней* (с самого начала);

4) одиночество. *Один, как ветер в поле* (совершенно один, без семьи, без близких);

5) лидерство. *Играть первую скрипку* (быть главным в каком-либо деле, руководить каким-либо делом);

6) быстроту. *Одним махом* (сразу, за один приём). *Одна нога здесь, другая там* (очень быстро сходить, сбегать куда-нибудь, сделать что-либо) [10].

Числительное *два.*

В китайской культуре общеэстетическое понимание симметрии находит свое отражение в числительном «два», поскольку во время свадебного торжества идеограмма ‘си’ 囍(‘счастье’ или ‘радость’) часто располагается на окнах дома счастливых новобрачных (второе название ‘Шуан-си’ 双囍 ‘двойная радость’) [8. С. 550]. В то же время в китайском языке часто встречаются фразеологизмы с числительным «два», которые имеют негативную окраску, например, 两面三刀（низко кланяется, но больно кусает, т.е. быть двуличным), 举两得 (два усилия – один результат, т.е. за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь). Однако в качестве поучительных фразеологизмов с числительным «два» выступают следующие: 天无二日 (на небе не бывает двух солнц, т.е. не может быть двух правителей в одном государстве), 儿实(две реальные ценности, т.е. образно о рисе и шёлке как о реальных ценностях, в отличие от ‘нереальных’ – серебра и денег).

Китайское *Тайцзи* разделяется на две противоположных силы, которые связаны друг с другом – *Инь* и *Ян*. Таким образом, *Инь* и *Ян* порождают все существа. То есть без числа «два» не будет всех существ; без мужа и жены не будет всего человечества. Число «два» – чётное, означающее пару. Поэтому поклонение числу «два» отражает традиционное китайское эстетическое восприятие симметрии.

В китайской культуре число «два» символизирует двойственность бытия и означает двоедушие, двуличность, измену, например, два сердца (о двоедушии, двуличности) 二心.

В китайской культуре, в «Шовэнь» написано так: «два – это число земли». Поскольку традиционная китайская философия *Инь-Ян* считала правильным разделение на четные, считавшиеся «женскими», символами земли (т.е. нежности и женственности) и нечётные «мужские» числа, символизировавшие небо, а значит мужественность, то причина почитания «двойки» в её мироздании [8. С. 551].

В русском языке числительное «два» кроме названия числа обозначает «немного, очень мало», «нечто неопределенное», «двойка» – школьная отметка [11. С. 655]. В русской культуре число «два» – бесовское, «нечистое», поскольку русские считают, что чётные числа приносят людям несчастье и неудачу. Вот почему у русских принято дарить цветы только в нечётном количестве. Числительное «два» является лидером по частоте употребления в русской фразеологии. Это всем известные выражения, которые содержат положительный оттенок: *как две капли воды, одним ударом убить двух зайцев* (говорит о стремлении к достижению

одновременно двух целей), *в двух шагах* (очень близко). Однако подавляющее большинство русских фразеологизмов с числительным «два» характеризуется наличием отрицательного оттенка, ведь в русском менталитете четное не сулит людям счастье и успех, а воплощает в себе нечто преходящее, неустойчивое, неоднозначное, например, *между двумя стульями сидеть, ни два, ни полтора, меж двух огней, палка о двух концах, два сапога пара* (один другого не лучше, всё равно, одинаково). Русскому языку присуще оформление исходной формы числительного различными словообразовательными и формообразующими аффиксами, которые дают возможность стать языку богаче: два, второй, двойка, двойной, удваивать и пр.

Итак, сравнив лингвокультурологический потенциал фразеологизмов с числительными «один» и «два» в русском и китайском языках, можно сделать вывод о том, что числительные, помимо выражения количества, получили коннотативные значения, именно в этих значениях проявляется культурная специфика народов. Некоторые коннотации в русском и китайском языках совпадают: сходство и быстрота – для числительного «один», двуличность – для числительного «два».

Выявление семантических особенностей числительных способствует лучшему пониманию культуры изучаемого языка и устранению барьеров в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Чэнь В. Лингвокультурологический потенциал текстов детской художественной литературы в аспекте изучения РКИ // Мир глазами молодых. Студенческие чтения : сб. материалов II Междунар. студ. науч.-практ. онлайн-конф., Курск, 15 мая 2019 г. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2019. С. 350–355.

2. Перехвальская Е.В. Этнолингвистика. М. : Юрайт, 2016. 351 с.

3. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М. : Гносис, 2002. 281 с.

4. Любецкая Е.П. Лингвокультурологический подход в обучении иностранных слушателей русскому языку // Материалы XIX Международной научно-практической конференции, Минск, 21–22 ноября 2017 года. Минск : Белорусский государственный медицинский университет, 2017. С. 213–216.

5. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2012. № 4. С. 23–28.

6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 3. М., 1939. 1423 с.

7. Хохлина М.В. Лингвокультурный потенциал фразеологических единиц с «Чужим» антропонимическим компонентом. 2011. С. 34–37. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnyy-potentsial-frazeologicheskih-edinits-s-chuzhim-antroponimicheskim-komponentom

8. Цзян Сюй. О различиях в восприятии и употреблении числительных в русской и китайской культурах // Молодой ученый. 2014. № 10 (69). С. 549–551.

9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 2. М., 1938. 1039 с.

10. URL: https://burido.ru/razvitie-i-obuchenie/389-frazeologizmy-s-chislitelnym-1.

11. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1. М., 1935. 1562 с.

I.G. Temnikova, C. Imgbian

National Research Tomsk State University

PROFILING FUNCTIONAL BILINGUALS

Abstract. The analysis of questionnaires created to collect linguistic and sociolinguistic information is presented. The authors' aim is to identify constructs and their components that should be included in a

questionnaire for profiling functional bilinguals. The questionnaire is considered to be a universal tool for constructing a linguistic and sociolinguistic profile of a bilingual, which can be used to identify the bilingual type.

Bilingualism is a diverse concept relevant to a variety of fields, linguistics being not an exception. The models of two languages' interacting in a bilingual's mind [1] have been discussed and researched into not once, the experimental studies giving evidence in favour of various patterns of language processing in bilinguals, which may be attributed to the impact of the age of language acquisition, rate of exposure to language, etc. Bilinguals are sometimes viewed as possessing a competence for "natural translation" [2], though many researchers agree that the phenomenon of bilingualism is too complicated, which is reflected in a whole variety of classifications of bilingual types. Bilingualism is categorised based on the order of language acquisition (simultaneous vs. sequential bilinguals), sphere of using languages (heritage bilinguals, using their mother tongue as a home language only, the second (societal) language becoming a dominant one), way of acquiring languages (natural vs. artificial bilinguals, the latter understood as L2 learners), language exposure beginning (early bilinguals), etc. The bilingualism discussed in the paper is identified by the authors as functional, in line with the author's previous research [3, 4]. Functional bilingualism is understood by the authors as the one emerging in students majoring in foreign languages and experiencing exposure to a foreign language mostly in class (at school and university).

Being a phenomenon of complex nature, bilingualism needs multifaceted investigating, bilingual profiling being one of the most widespread methods to identify the bilingual type. The paper is focused on analysing the questionnaires to profile adult functional bilinguals.

There are a lot of studies relying on questionnaires, which help researchers to make the profiles of bilingual participants. They may include questions concerning various aspects of bilingualism, both social and linguistic, to help to identify a bilingual as natural or functional, simultaneous or sequential, etc. [5].

The strategy to analyse the identification of the components of bilingual experience was reported by Kašćelan et al., who suggested identifying overarching constructs, their specific components and the way they were operationalised (based on reviewing 13 questionnaires created to document bilingual experience in children) [5]. The researchers consider it necessary to label the languages spoken by bilingual children (home and societal language), which, and they admit it, are not universally adequate.

The number of overarching constructs identified in the study devoted to reviewing questionnaires for bilingual children is 32, including such constructs as exposure to languages a bilingual speaks, use of languages, context quality, activities, which are considered by the authors as the most informative [5]. The researchers documented 194 components, including such ones as number of interlocutors (exposure), hours per day (exposure/use), context/activities (exposure/use). The analysis of the components of the identified constructs of language exposure and language use makes the researchers think that they often overlap [5].

The questionnaires to be analysed in this paper have been designed to get the information not only about language use and exposure, but also about societal characteristics of adult bilinguals. Two questionnaires have been chosen for analysis: Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) [6] and social and linguistic questionnaire [7]. LEAP-Q contains questions intended to collect the information concerning language use and exposure. There are 9 questions inquiring about general issues and comparing languages from the point of view of their use and exposure, and 7 questions to specify the information about each language, spoken by a bilingual. The construct of language exposure is built in the result of analyzing such components as order of language acquisition, average percentage of the time the respondent is exposed to each of their languages currently.

The process of language acquisition is further specified through the age when the respondent began acquiring a language, became fluent, began reading in a language, the number of years and months spent by the person in each language environment, as well as the factors that contributed to acquiring a language (interacting with friends, family, reading). The person should also specify the period of formal education, which makes it possible to identify the bilingualism type as functional.

The construct of language use is specified through the components of the order of language dominance, average percentage of the time the person reads and speaks each language; the person is also asked to self-assess the level of language proficiency.

The social and linguistic questionnaire contains 41 question, so it takes about an hour for a person to be interviewed. The questionnaire was designed to collect the information about people speaking endangered languages, hence there are many questions concerning the way people used and use their mother tongue to spot the dynamics of using a language. It also contains questions intended to identify the social status of a person (age, education, occupation, marital status, etc.). The construct of language exposure is more specified compared to LEAP-Q, as the second questionnaire requires the detailed information about interlocutors. The construct of language use in the questionnaire under study is specified through the person's self-assessment of their level of mastering various language activities, both receptive and productive – listening comprehension, reading, writing and speaking.

To make a profile of a functional bilingual it is crucial to take into account both linguistic and social aspects [4]. Firstly, the construct of language exposure should be included into the questionnaire. Functional bilingualism is formed in an artificial environment designed in second language classes at school and university, which is reflected in the way bilinguals use their second language [8]. The components to be specified in the questionnaire should include the beginning of exposure to the second language, the period of exposure to the second language, the average frequency and duration of exposure to the second language per day. It is also of interest for a researcher to be aware of the factors, contributing to the second language acquisition, such as watching films, listening to songs in the second (foreign) language, communicating with native speakers, communicating with peers in the second language outside class. Doing the questionnaire, the respondent is to specify his/her communication with the interlocutors in such aspects as the number of the interlocutors and their nativeness.

Secondly, the construct of language use and language proficiency should be a part of the questionnaire to profile a functional bilingual. Self-assessment of the language skills the respondent possesses, both productive and receptive, such as listening comprehension, reading, speaking and writing in the second language, is important for a researcher to understand the way the person interviewed reflects his/her productive and perceptive abilities. The assessment scale should include not the marks but qualitative characteristics. For example, while assessing the ability to speak the respondent should be asked to report whether he/she speaks his/her second language fluently or not, whether he/she has difficulties while speaking the second language or not, etc. Self-assessment is going to be supplemented by a placement test in the second language, which is not a part of the questionnaire, but combined with it gives the researcher the unbiased information about the second language proficiency level, which is a vital characteristic of a functional bilingual [4].

Finally, the block of social information should be included, though it is not crucial to get so detailed information about the respondent's family as in the social and linguistic questionnaire [7], except for the cases of family members' using the second language as a home language, even occasionally; but in this case we face a question whether bilingualism is functional. The construct of social status should include such components as age, gender, education.

References

1. Dijkstra T., van Heuven W.J.B. The BIA model and bilingual word recognition, in Localist Connectionist Approaches to Human Cognition / eds by J. Grainger, A. Jacobs. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 189–225.

2. Lörscher W. Bilingualism and Translation Competence // A Journal of Professional Communication. 2012. Vol. 27.

3. Нагель О.В., Темникова И.Г. Формирование функционального билингвизма: внешний и внутренний контекст // Язык и культура : сб. ст. XXXII Междунар. науч. конф. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2022. С. 319–321.

4. Нагель О.В., Темникова И.Г., Буб А.С., Душейко А.С. Психолингвистическое, языковое и социолингвистическое портретирование / профилизация функциональных билингвов // Язык и культура. 2020. № 52. С. 198–214.

5. Kašćelan D., Prévost P., Serratrice L., Tuller L., Unsworth S., De Cat C. A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? // Bilingualism: Language and Cognition. 2021. P. 1–13.

6. Marian V., Blumenfeld H.K., Kaushanskaya M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals // Journal of Speech Language and Hearing Research. 2007. Vol. 50 (4). P. 940–967.

7. Социолингвистическая анкета. URL: http://ilingran.ru/main/departments/ural-altaic.

8. Nagel O.V., Temnikova I.G., Wylie J., Koksharova N. Functional Bilingualism: Definition and Ways of Assessment // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 215. P. 218–224.

О.В. Нагель, Б.В. Ли

Национальный исследовательский Томский государственный университет

ТРУДНОСТИ АВТОМАТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ ВВОДНЫХ КОНСТРУКЦИЙ)
THE CHALLENGES OF AUTOMATED DISCOURSE MARKERS MINING: A CASE STUDY OF INTRODUCTORY PHRASES

Аннотация. Выявлены трудности автоматической идентификации дискурсивных маркеров (ДМ), представленных вводными конструкциями, в текстах публичных выступлений. Материалом послужили восемь текстов публичных выступлений научно-популярного жанра – лекции Ted Talk общим объемом 1 381 предложение. Тексты сначала были проанализированы вручную для определения количества ДМ, затем – с помощью автоматического скрипта Python с учетом правил определения ДМ в зависимости от положения в тексте и пунктуации. Данные скрипта сравнивались текстами с ручной аннотацией. Результаты показали, что применённый скрипт и правила способны с точностью до 88–97% выделять ДМ. Обнаружилось, что около 9% ДМ были проигнорированы скриптом из-за отсутствия пунктуации. Сделан вывод, что подход NLP для извлечения ДМ из текстов способен их извлекать, однако требуется соблюдение правил пунктуации при преобразовании записей в текст для более точной идентификации ДМ и наличие обширной базы маркеров.

Abstract. This study aimed at examining the potentials of the NLP approach to detect discourse markers (DMs), namely, introductory words, in the transcribed texts of public presentations, such as Ted Talk lectures. 8 texts (1,381 sentences) were manually assessed by humans to identify the number of DM. After that, we used a Python script applying regular expressions to set regular patterns to find DMs. The output of the script was compared to the manually annotated data. The results showed that the script and rules can accurately identify most of the DMs (88–97%). The inaccurate detection of DMs on some occasions was

caused by the lack of proper punctuation (~9%). The main conclusion is that NLP approach can be used to identify DM, though it is compulsory to ensure that the transcribed texts contain detailed punctuation and it's necessary to expand the database of DM.

Исследование устного дискурса является одной и актуальных проблем современных наук о языке. Развитие технологий способствует совершенствованию методов лингвистического анализа, что задает тренд на использование информационно-коммуникационных технологий и машинного обучения (МО) в исследованиях языка и речи. Корпусная и компьютерная лингвистика уже давно стоят на вооружении исследователей. О важности использования корпусных данных писал Джон Синклер: «…только протяженные отрезки необработанного текста способны дать объективных данные» [1] о функционировании языка в реальной жизни. Текущие вычислительные мощности позволяют автоматически обрабатывать большие объемы языковых данных для выявления языковых структур, частотности языковых единиц, коллокаций и др. Корпус языка представляет собой совокупность текстов – примеров естественного функционирования английского языка в письменной и устной форме в материальном и электронном виде (Синклер, Лич, Хэллидей). Обычно подобные примеры представляют определенный язык, языковое разнообразие или языковую сферу [2]. Использование метода корпусного анализа позволяет делать выводы о том, как язык функционирует в действительности, в отличие от исключительно дескриптивного метода или подхода генеративистов (Хомский), когда примеры представлены сконструированными образцами, а объем данных ограничен имеющимися письменными источниками или знаниями. Более того, большие массивы текстов способны дать более точное понимание особенностей функционирования языка, чем ограниченный набор данных, повышая качество доказательности [3].

В данной статье мы сфокусируемся на трудностях автоматической идентификации дискурсивных маркеров в устном частично спонтанном монологе, представленном в виде популярных лекций TED Talks на примере вводных конструкций. Формат данного дискурса мотивирован заданной темой или обозначенным вопросом, вокруг которого строится повествование. Это влечет за собой употребление особого рода конструкций и определенной лексики. Основываясь на этом, большинство монологов-повествований предположительно обладают типичными для спонтанной речи особенностями: неупорядоченность, неструктурированность, речевые сбои, нарушение когезии и когерентности, частые нарушения границ предложений и интонационных групп [4].

Говоря о вводных конструкциях и словах, можно предположить, что, будучи грамматикализованными [5], под чем мы подразумеваем обязательность для обеспечения логичности и связанности дискурса (облигаторность), они могут быть автоматически идентифицированы в тексте по ряду признаков: положение в предложении (в большинстве случаев), наличие обрамляющих знаков пунктуации (запятые). Поскольку объектом данного исследования являются тексты выступлений TED Talks, которые в определенной степени грамматичны (Лабов, 1975), мы предполагаем, что гипотеза о возможности автоматической идентификации вводных слов окажется верной, а полученные результаты можно будет применить и для других видов ДМ, например, союзов, местоимений с функцией повтора и (или) референции, причины и следствия и др.

Фрейзер считает ДМ основополагающей частью предложения, которая сигнализирует адресату о намерении адресанта [6], более того, по мнению Карин Айджмер, способствуют пониманию адресатом смысла текста, поскольку они обеспечивают ход мыслей или развитие темы [5. С. 2]. Мы соглашаемся с Айджмер в том, что ДМ грамматикализованы. Это привело к отнесению их к отдельному классу единиц с уникальными формальными, функциональными

и прагматическими функциями [5. С. 2], т.е. ДМ являются указателями для адресата, которые способствуют интерпретации реципиентом воспринимаемого текста.

Для идентификации вводных слов, являющихся также ДМ, мы предлагаем одно из решений, основанных на возможностях технологий обработки естественного языка (Natural Language Processing, NLP). Идея NLP основана на возможностях компьютеров идентифицировать необходимые структуры и языковые явления на основе заранее заложенных моделей (библиотек) в качестве образцов. Эти библиотеки представляют собой предзаданные образцы с использованием языков программирования (ЯП), например Python. Использование регулярных выражений, запрограммированных с использованием языка Python, позволит автоматически идентифицировать ДМ в текстах публичных лекций/выступлений Ted Talks. В рамках исследования код будет выполнен с помощью Python, поскольку он является самым распространенным ЯП для данных целей и лучше подходит для наших целей ввиду наличия библиотек обработки (natural language toolkit, NLTK [7] и spaCy [8]). После обработки текстов выступлений с помощью кода, полученные результаты сравниваются с результатами ручного анализа вводных слов и конструкций. Мы ожидаем получить сопоставимые результаты.

Исследование устного дискурса требует анализа характеристик, выходящих за пределы предложения, т.е. не ограничивается мелкими единицами речи. Такие понятия, как когезия и когерентность, сложнее выявить, чем определить синтаксическую структуру и семантику, поскольку эти явления дискретны, не существует строгих правил передачи и толкования языка [5]. Использование ДМ – яркий пример того, как указанные прагматические характеристики воспринимаются и анализируются. Предлагаемая процедура автоматической идентификации ДМ в корпусных данных способна помочь в определении их частотности, дисперсии в тексте с целью определения степени когерентности текста. Однако существует вероятность ложного определения ДМ ввиду частеречной принадлежности слов и их функции в предложении. Сравним, “***So**, slightly different meaning in those two deliveries.” (ДМ, вывод) и “That fish was **so** delicious” (не ДМ, усиление).*

Для анализа корпусных данных мы проанализировали тексты восьми самых популярных лекций TED (TedTalks) [9] с целью автоматического выделения вводных конструкций. Общий объем составил 1 381 предложение (22 412 слова). Тексты отбирались случайной выборкой (8 видео) без ручной обработки.

Процедуре анализа текста предшествовал этап автоматической очистки текстов с помощью скрипта, написанного на языке Python, в ходе которого из транскриптов удалялись комментарии, наиболее частотными были: *Sigh, Applause, Music, Laughter, Audience, Beatboxing, Noises, Footnote, Video*. Также предварительно из текстов удалялись временные отметки, лишние знаки пунктуации, пробелы и цифры. В результате обработки мы получили текстовые массивы, которые затем проходили обработку скриптовым алгоритмом (Python). Позже обнаружилось, что в скриптах присутствуют двойные пробелы и знаки препинания, нестандартные знаки кодировки, смайлы, которые также необходимо было устранить перед обработкой.

Как уже было сказано ранее, ДМ грамматикализованы, тем более вводные слова и конструкции, поэтому выделение большинства из них представляется возможным на основе определения регулярных паттернов:

1. Находятся на стыке предложений, т.е. стоят после знаков пунктуации.
2. Располагаются в начале предложения, начинаются с заглавной буквы.
3. Состоят из 1–4 слов.
4. Предположительно заканчиваются запятой [10. С. 24] или двоеточием (примечанием авторов).

Для написания более надежного алгоритма мы приняли решение использовать два способа:

1. Регулярные выражение в Python, которые представляют правила для набора возможных текстовых строк/подстрок, которые необходимо найти.

В первую очередь, анализируемые тексты сличались на предмет соответствия набору регулярных выражений, а при совпадении они помещались в промежуточный список ДМ.

2. База данных вводных слов в виде словаря в формате JSON («ключ»: «значение»), где ключами выступали непосредственно дискурсивные маркеры, представленные вводными словами, а значениями были функции, которые данные единицы выполняют в предложении.

База вводных конструкций была основана на базе Дэмиена Силео [11], которая содержит 174 маркера, извлеченных из письменного дискурса. Нами было добавлено еще 130 маркеров, поскольку для устного спонтанного дискурса характерны сбои, повторы, ошибки, оговорки, нестандартные сочетания ДМ. Общее количество ДМ в обновленной базе на данный момент составляет 304 единицы.

Таким образом, помимо сопоставления с регулярными выражениями предлагаемый алгоритм проверял наличие данной единицы в базе данных. Также мы использовали частеречную разметку (POS tagging) для исключения из результатов:

1. Имен собственных (PERSON).
2. Названий организаций (ORG).
3. Прилагательных (JJ).

Разметка частей речи помогла отфильтровать два случая, содержащих имена собственные и ошибочно попавших в список из-за совпадения с регулярным паттерном.

Результаты

В ходе ручного анализа была выявлена 261 вводная конструкция. Из проанализированных восьми текстов первичным алгоритмом удалось выделить 229 вводных конструкций из 261, т.е. почти 88% конструкций от референтного значения. Мы обнаружили, что частыми причинами пропуска алгоритмом конструкции были:

1. Отсутствие в базе данных искомой единицы или конструкции в случае вариативных сочетаний ДМ (5 случаев), например,

*“**And then -- But then** those middle months actually went by, and I didn't really write words, and so we were here.”*

2. Отсутствие пунктуации после вводных слов и конструкций (31 случай). Самым частым случаем были предложения, начинающиеся с “So”, например,

*“**So** I planned things out, and I decided I kind of had to go something like this. **So** I'd start off light, and I'd bump it up in the middle months, and then at the end, I would kick it up into high gear just like a little staircase. **So** here's the brain of a non-procrastinator. **So** that's what we did that day. **So** the Panic Monster starts losing his mind, and a few seconds later, the whole system's in mayhem. **So** the Rational Decision-Maker will make the rational decision to do something productive. **So** I read these emails and I had a little bit of an epiphany -- that I don't think non-procrastinators exist.”* (My philosophy for a happy life) [9].

После исправления пунктуации и внесения отсутствующих конструкций в базу данных и при повторном анализе, мы получили следующие результаты (таблица).

Результаты автоматического извлечения вводных слов, кол-во единиц

Показатель	Автоматическая идентификация (первичная)	Ручная проверка	С исправлениями и дополнениями
По всем текстам	229 (88%)	261	251 (97%)

Как видно из полученных результатов, предлагаемый алгоритм автоматического извлечения вводных конструкций показывает близкие к эталонному количеству единиц. Стоит отметить, что первичная обработка сопровождалась помимо пропущенных маркеров, ложными срабатываниями алгоритма. Это привело к 18 ложным срабатываниям, когда алгоритм извлекал некорректные части текста, что составляет 7% от общего количества маркеров. Частично данную проблему удалось решить уточнением регулярных выражений и принудительным сопоставлением с точной формой вводного слова, например,

*"**And, eventually,** on December 17th, 1903, the Wright brothers took flight, and no one was there to even experience it."* (How great leaders inspire action) [9]. В данном случае мы имеем сочетание вводных слов в составе вводной конструкции. Данная конструкция не попадала в процессе сопоставления в списки искомых единиц, поэтому в коде, в качестве временного решения, мы использовали предзаданный список подобных «нестандартных» вводных слов.

Заключение

В процессе исследования мы выяснили, что при автоматическом извлечении вводных конструкций возникает ряд сложностей: некорректные входные данные, отсутствие пунктуации, наличие комментариев в транскриптах выступлений, необходимость задать максимально возможные варианты паттернов для сопоставления с помощью алгоритмов машинного обучения и наличие объемной базы дискурсивных маркеров. Выявленные трудности снижают качество извлечения ДМ. Однако предлагаемые решения по расширению регулярных выражений, пополнению базы ДМ и предварительной обработке текста способны существенно повысить количество идентифицируемых ДМ. Несмотря на высокие показатели алгоритмов при извлечении ДМ, мы предполагаем, что анализ более обширного объема корпусных данных может выявить ряд необнаруженных трудностей, а также поможет дополнить составленную нами базу вводных конструкций. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу о необходимости дальнейшего изучения возможностей автоматической идентификации дискурсивных маркеров (вводных конструкций, союзов). Предлагаемый алгоритм имеет практическую ценность ввиду его возможного применения в составе комплексной автоматической оценки устного учебного дискурса.

Литература

1. Sinclair J. Corpus, concordance, collocation. Oxford : Oxford University Press, 1997. 179 c.

2. Kübler S., Zinsmeister H. Corpus linguistics and linguistically annotated corpora. London : Bloomsbury, 2015. 312 p.

3. Sinclair J. Trust the text: language, corpus and discourse. London : Routledge, 2006. 212 p.

4. Филиппова Н.С. Спонтанный монолог-описание: композиционные особенности жанра // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. № 4, ч. 2. С. 211–217.

5. Aijmer K. English discourse particles: evidence from a corpus. Amsterdam : Benjamins, 2002. 298 p.

6. Fraser B. Pragmatic markers // Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA). 2022. P. 167–190.

7. Bird S., Lope E., Klein E. Natural Language Processing with Python. O'Reilly Media Inc., 2009.
8. Industrial-Strength Natural Language Processing // Spacy. URL: https://spacy.io/ (дата обращения: 11.11.2023).
9. 25 самых популярных лекций TED. URL: https://www.ted.com/playlists/171/the_most_popular_ted_talks_ of_all_time (дата обращения: 05.11.2023).
10. Urgelles-Coll M. The syntax and semantics of discourse markers: continuum studies in theoretical linguistics. London : Continuum, 2010. 172 p.
11. Sileo D. et al. Mining Discourse Markers for Unsupervised Sentence Representation Learning 2019. P. 3477–3486.

Bishoy Fayek

BRAIN-BASED LEARNING AND TEACHING STRATEGIES

National Research Tomsk State University

Abstract. Brain-based learning (BBL) is an educational approach that harnesses the latest insights from neuroscience to optimize teaching and learning. By understanding how the brain processes, stores, and retrieves information, educators can create learning experiences that are more effective, engaging, and long-lasting. This paper delves into the principles of BBL, exploring its transformative potential to enhance learning outcomes in both offline and online settings. It further presents a case study of a master's research project that applied 5 BBL principles to an online English course, demonstrating the efficacy of BBL strategies in promoting student success. Additionally, it discusses the latest research findings on BBL in offline and online environments, highlighting the potential for personalized and adaptive learning approaches.

Introduction

The human brain, with its extraordinary capacity for learning and adaptation, lies at the heart of the educational process. Understanding how the brain works provides valuable insights into how we can effectively teach and facilitate learning. Brain-based learning (BBL) is an educational approach that aligns with the latest research on how the brain learns, emphasizing personalized, active, and engaging learning experiences [1–15].

Brain-Based Learning as an Educational Approach

At the core of BBL lies the recognition that the brain is not a passive receptacle of information but an active processor that constructs meaning from experiences. This active engagement is essential for effective learning. BBL principles emphasize:

Active engagement: Engage students in hands-on activities, discussions, and problem-solving to stimulate their brains and promote deeper learning.

Multisensory experiences: Utilize a variety of sensory inputs, such as visual, auditory, and kinesthetic activities, to capture attention and enhance memory formation.

Emotional connection: Create a supportive and engaging learning environment that fosters positive emotions, which can enhance motivation and learning retention.

Meaningful context: Connect new information to existing knowledge and experiences to create a meaningful context for learning.

Distributed practice: Break down learning into smaller chunks and provide spaced repetition to allow the brain to consolidate information over time.

Reflection and feedback: Encourage students to reflect on their learning, receive constructive feedback, and adjust their strategies accordingly.

Personalized learning: Tailor instruction to individual needs and learning styles to maximize engagement and success.

Movement and physical activity: Incorporate movement breaks and physical activities to promote brain health and enhance cognitive function.

Social interaction and collaboration: Encourage collaboration and peer learning to foster social-emotional development and knowledge sharing.

Adaptive learning: Utilize technology to provide personalized and adaptive learning experiences based on individual needs and progress.

Master's Research Application of BBL Principles

In a master's research project, I explored the application of 5 BBL principles – active engagement, multisensory experiences, emotional connection, meaningful context, and distributed practice – to an online English course designed for bachelor's degree students aiming to improve their English language skills to B1-B2 level. The course was delivered asynchronously over a period of 72 academic hours through four modules.

The course utilized a variety of BBL-aligned strategies, such as interactive video lessons, engaging activities, role-playing exercises, and authentic materials. Students were also encouraged to participate in online discussions and collaborate on projects. The course assessment included formative quizzes and summative discussions, allowing for continuous feedback and improvement.

The findings of the research indicated that the application of BBL principles effectively enhanced student engagement, motivation, and learning outcomes. Students demonstrated significant improvement in their English language skills, particularly in vocabulary acquisition, grammar usage, and listening comprehension. This success highlights the potential of BBL to enhance learning in online environments.

Current Research: Enhancing Learning through BBL Principles – Comparing Offline and Online Strategies

Recent research on BBL principles has explored their effectiveness in both offline and online learning settings. While the research is still in its early stages, preliminary findings suggest that BBL can positively impact student learning outcomes in both modalities. However, some principles may be more effectively implemented in specific settings.

For instance, offline classes can better accommodate principles that require physical engagement, such as movement and physical activity, and the creation of a supportive learning environment. Online classes, on the other hand, offer opportunities to leverage technology for interactive learning, personalized instruction, and adaptive learning strategies.

Conclusion

Brain-based learning provides a valuable framework for enhancing learning outcomes in both offline and online settings. By understanding the principles that drive effective learning, educators can create engaging, personalized, and adaptive learning experiences that promote deeper understanding, retention, and long-term success. As technology continues to evolve, the integration of BBL principles into online learning platforms holds immense potential for unlocking new

References

1. Caine R.N., Caine G. Understanding a brain-based approach to learning and teaching // Educational Leadership. 1994. Vol. 57 (7). P. 66–76.

2. Jensen E. Brain-based learning: A reality check // Educational Leadership. 2000. Vol. 57 (7). P. 76–80.

3. Sousa D.A. How the brain learns. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.

4. Sprenger M. How to teach what matters: Two brain-based strategies for engagement and rigor. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2005.

5. Willingham D.T. Why don't students like school? A cognitive scientist answers. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2009.

6. Diamond M. The working memory brain: Strategies for learning, thinking, and living. New York, NY : Penguin Books, 2007.

7. Sousa D.A. The brain store: 10 things you and your brain need to know. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2010.

8. Jensen E. Brain-based learning in the classroom: Proven strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

9. Sousa, D. A. How the brain learns, expanded and revised. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2011.

10. Willis J. Brain-based teaching to maximize student potential. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2012.

11. Doidge N. The brain that changes itself: Stories of personal triumph from the frontiers of brain science. New York, NY : Penguin Books, 2007.

12. Ratey J.J. Spark: The revolutionary science of exercise and the brain. New York, NY : Little, Brown and Company, 2008.

13. Medina J. Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school. Seattle, WA : Pear Press, 2008.

14. Pink D.H. Drive: The surprising truth about what motivates us. New York, NY : Riverhead Books, 2009.

15. Siegel D.J. The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind. New York, NY : Penguin Books, 2012.

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей XXXIII Международной научной конференции
(16–17 ноября 2023 г.)

Редактор **Ю.П. Готфрид**
Оригинал-макет **А.И. Лелоюр**
Дизайн обложки **Л.Д. Кривцовой**

Подписано к печати 15.03.2024 г.
Формат 60×84 1/8. Бумага для офисной техники.
Гарнитура Times. Печ. л. 35,5. Усл. печ. л. 33.
Тираж 500 экз. Заказ № 5701.

Отпечатано на оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: http://publish.tsu.ru
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-907722-64-4