

ЯЗЫК ОБЩЕСТВО ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
IV Международной научно-практической
конференции «Лингвистические
и культурологические аспекты
современного инженерного образования»
памяти кандидата педагогических наук,
доцента Н.А. Качалова



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
IV Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические аспекты
современного инженерного образования»
памяти кандидата педагогических наук,
доцента Н.А. Качалова

15–17 ноября 2023 г.

Издательство
Томского политехнического университета
2023

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0
Я41

Я41 **Язык. Общество. Образование** : сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования» памяти кандидата педагогических наук, доцента Н.А. Качалова / под ред. Ю.В. Кобенко ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2023. – 273 с.

ISBN 978-5-4387-1165-0

В сборник научных трудов включены статьи участников IV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования» памяти кандидата педагогических наук, доцента Николая Александровича Качалова, проведённой 15–17 ноября 2023 года на базе отделения иностранных языков Школы общественных наук Национального исследовательского Томского политехнического университета. Научные труды посвящены актуальным проблемам современного языкознания, теории и практики перевода, литературоведения, методики обучения иностранным языкам, а также особенностям инженерной и межкультурной коммуникации.

Сборник предназначен для научных работников, переводчиков, преподавателей, аспирантов и студентов.

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0

Редакционная коллегия

Ю.В. Кобенко, д-р филол. н., профессор
(г. Томск, Россия; *главный редактор*);
П.А.Л. Мухика, д-р филос. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
Н.И. Курганова, д-р филол. н., профессор (г. Минск, Беларусь);
А.М. Ненадовец, д-р филол. н., профессор (г. Минск, Беларусь);
С.В. Гричин, д-р филол. н., профессор (г. Новосибирск, Россия);
О.В. Веремейчик, к-т пед. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
А.В. Коньшева, к-т пед. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
Н.П. Мартысюк, к-т филол. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
О.А. Лиденкова, к-т филол. н., доцент (г. Гомель, Беларусь);
Е.В. Ковалёва, к-т филол. н., доцент (г. Мозырь, Беларусь).

ISBN 978-5-4387-1165-0

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2023
© Оформление. Издательство Томского
политехнического университета, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

Актуальные векторы исследований и подходы в современной лингвистике	6
<i>Аксёнова Н.В. (НИ ТПУ, НИ ТГУ, г. Томск)</i>	
Neologisms and their evolvement in contemporary Australian English	7
<i>Бурмакова Е.А. (НИ ТПУ, г. Томск)</i>	
Аллюзия как средство реализации речеповеденческой стратегии дискредитации администрации Д. Байдена	13
<i>Волкова А.Б. (НИ ТПУ, г. Томск)</i>	
Модель суффиксации образования псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке	18
<i>Дмитриенко Е.В. (НГТУ, г. Новосибирск)</i>	
Комбинаторные девианты в аспектах межъязыковой интерференции	24
<i>Кобенко Ю.В. (НИ ТПУ, г. Томск)</i>	
Структурно-функциональные особенности глагольного гендиадиса в современном немецком языке	30
<i>Надеина Л.В. (НИ ТПУ, г. Томск)</i>	
Влияние исторических факторов на формирование лексического состава в диалекте английского языка <i>Scots</i>	36
<i>Персидская А.С. (ТГПУ, г. Томск)</i>	
Лингвокультурологический анализ лексем с компонентом * <i>ат</i> - «есть» в селькупском языке	43
<i>Полякова Н.В. (НИ ТПУ, НИ ТГУ, г. Томск)</i>	
Языковой выбор: причины, условия и факторы	48
<i>Романова М.Э. (НИ ТГУ, г. Томск)</i>	
Классификация реалионимов языка хинди	54
<i>Скворцова Е.Б. (НГТУ, Новосибирск)</i>	
Семантические, прагматические и синтаксические особенности прямых и косвенных речевых актов извинения (на примере английского языка)	60
<i>Соколова Э.Я. (НИ ТПУ, г. Томск)</i>	
Выразительные средства в общественно-политической коммуникации	67
<i>Чеснокова И.А. (НИ ТПУ, г. Томск)</i>	
Интенсификаторы в открытых письмах	72

РАЗДЕЛ 2

Профессия переводчика:

вызовы современности и опыт преподавания перевода	78
<i>БезнисЮ.В., Лапко О.А. (БНТУ, г. Минск)</i>	
Practical application of the flipped classroom technology in teaching translation to technical students	79
<i>Васильева Е.В., Хоменко Е.В. (БНТУ, г. Минск)</i>	
Art de traduire	84
<i>Ковалевская И.И. (БНТУ, г. Минск)</i>	
Обучение юридическому переводу на основе когнитивно-дискурсивного подхода	89

<i>Сафина Л.М. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Передача фразеологических единиц с лексемой «дело» в переводах повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» на английский, французский и татарский языки	95
<i>Соколова И.Н., Соколова В.С. (УлГУ, г. Ульяновск)</i> Способы перевода и образование современной англоязычной окказиональной лексики	101
РАЗДЕЛ 3	
Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам	107
<i>Аверкиева Л.Г., Плеханова М.В. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Инструменты самооценки как средство развития учебной автономии студентов в процессе обучения иноязычному общению в неязыковом вузе	108
<i>Болсуновская Л.М., Кублинский М.К. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Концепция инженерного образования, основанная на искусственном интеллекте (на примере атомной отрасли)	115
<i>Воронина Д.К., Шамов А.Н. (НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород)</i> Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей в концепции гуманитаризации технического образования	121
<i>Демьяненко Н.В. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> «Перевернутый класс» как стратегия преподавания при обучении иностранному языку	129
<i>Дружинина М.В. (САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск)</i> Личность и творчество Николая Александровича Качалова – импульс к педагогическим исследованиям молодых ученых	135
<i>Зайда А.В., Согуляк Я.А. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Problem of cheating with neural networks in language learning	141
<i>Кинева Т.А. (СТИ НИЯУ МИФИ, г. Москва)</i> Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку в техническом вузе	148
<i>Лантева И.Д., Астафьева И.С. (КГПИ Кемерово)</i> Лингвометодическая лаборатория как условие качества профессиональной подготовки и методического сопровождения учителей иностранных языков	154
<i>Маркова Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Типологическая модель организации адаптационного обучения в техническом вузе	162
<i>Поликарпова С.В. (СФУ, г. Красноярск)</i> Использование метода проектов на занятиях по английскому языку у студентов инженерного профиля для формирования универсальных компетенций	168
<i>Романова П.В. (БНТУ, г. Минск)</i> Интеграция изучения иностранного языка и художественной литературы	173

<i>Ростовцева В.М. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Тестовые технологии обучения иностранному языку: герменевтический аспект	178
<i>Рыманова И.Е. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Роль искусственного интеллекта в развитии умений академического письма	183
<i>Федюковский А.А. (СПбПУ, г. Санкт-Петербург)</i> Обучение иноязычной терминологии как метод повышения профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов	189
<i>Хоменко Е.В. (БНТУ, г. Минск)</i> Способы развития универсальных компетенций в процессе иноязычного образования студентов технического университета	194
<i>Щёголев М.А. (НГТУ, г. Новосибирск)</i> Особенности разработки образовательных программ в условиях микрообучения	199
<i>Щербакова П.О. (БНТУ, г. Минск)</i> Сравнительный анализ технологии универсального дизайна и дифференцированного подхода в системе образования	207
РАЗДЕЛ 4	
Взаимосвязи языка и культуры: общество, литература, перевод	213
<i>Коротченко Т.В. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Шекспировский текст в рассказе Ф.М. Достоевского «Бобок» в англоязычном переводе.	214
<i>Курило С.А. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Космо-Психо-Логос Сибири в травелогге И.А. Гончарова «Фрегат Паллада»	220
<i>Кучер В.В. (АлтГПУ, г. Барнаул)</i> Аудиальная составляющая полимодального перцептивного образа в англоязычном художественном тексте	227
<i>Ладухина Н.Р., Королёва С.Б. (НГЛУ, . Нижний Новгород)</i> Сочувствие в русской и японской лингвокультурах: национальная специфика коммуникативных норм	234
<i>Малахова Н.А. (Старооскольский филиал БелГУ, г. Старый оскол</i> А.С. Пушкин в переводе на английский	241
<i>Миронова В.Е. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Образ Гримсби Ройлотта в детективном рассказе «Пестрая лента» Артура Конан Дойла и специфика его передачи в переводе М.Н. Чуковской ...	247
<i>Стрельникова А.Б. (НИ ТГУ, г. Томск)</i> Эстетические предпосылки переводческого творчества Ф. Сологуба	253
<i>Швагрукова Е.В. (НИ ТПУ, г. Томск)</i> Образ и творчество Л.Н. Толстого в «Лекциях по русской литературе» В.В. Набокова	260
<i>Щуков Д.А. (НИ ТГУ, г. Томск)</i> Балладная модель В.А. Жуковского в повести Н.В. Гоголя «Вий»	267

РАЗДЕЛ 1
Актуальные векторы исследований и подходы
в современной лингвистике

Н.В. Аксёнова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Neologisms and their evolvement in contemporary Australian English

The Australian English has always been an amazing amalgamation of colourful words and expressions. This paper will delve into some new words that have found their way into Australian vocabulary illustrating the richness and fluidity of Australian English and, mainly, new neologisms connected with different foods will be taken into account in this paper.

Key words: Australian English; neologisms; vocabulary; cuisine and food; cultural events; COVID terms.

The language is always evolving and it is a living changing thing that adapt to the times and needs who use it. In this case, new neologisms are continuously being generated and may gain or lose popularity over time.

New words and phrases often arise to describe new phenomena, processes or language changes. When we consider Australian English, new words would typically have a cultural relevance to Australia. This could be words related to Australian politics, ecology, cultural events and etc. In this paper we would like to highlight new words appeared in such areas as cuisine (food), politics and cultural experiences. If a word or phrase has been created recently, it might not be officially defined as part of Australian English yet. Once a neologism gains a widespread usage, it can be added to dictionaries like the Macquarie Dictionary [4, 8] which is considered the authoritative source of Australian English.

For example, in the past some neologisms that have emerged include «*bushfire season*» – a phrase used to describe the period in which bushfires (wildfires) are traditionally expected to occur; or «*Aussie battler*» – a term of respect for someone who endures hardships and struggles but never gives up. These phrases all carry specific Australian cultural connotations.

The release of the 2nd edition of the Australian National Dictionary (AND) included more than 6000 new words and phrases appeared and lately recognized in Australian English (AE). The AND published by Oxford University Press Australia (OUP) and New Zealand and compiled at the Australian national University (ANU) is the 1st comprehensive update of the AND since 1988 that became an essential record of Australian culture and identity. As the chief editor Dr Bruce Moor mentioned that the AND shows

how Australian words tell us about the history, and importance, and values and how they have changed. «It is vital that these words be recorded. If language is a definer of nationhood and the character of a people, then this new edition illustrates what it means, in words, to be Australian» [6].

It is crucial to say a few words about the peculiarities of the language and the term «Australian vernacular» refers to the unique variety of English spoken by Australians. The most fascinating aspects that are of great interest for us in terms of studying neologisms are the following:

It is crucial to say a few words about the peculiarities of the language and the term «Australian vernacular» refers to the unique variety of English spoken by Australians. The most fascinating aspects that are of great interest for us in terms of studying neologisms are the following:

- *vocabulary* – Australian English is famous for a great variety of slang and idiomatic expressions, for instance, «*bikkies*» for *biscuits/cookies*, «*barbie*» – for *barbecue*;

- *diminutives* – an Australian habit of shortening words and adding -o, -ie to the end, for instance, «*brekkie*» – for *breakfast*, «*sunnie*» – for *sunglasses*, «*sarvo*» – *this afternoon*, «*evo*» – *evening*;

- *rhyiming slang* – Australian English includes rhyiming slang, for instance, «*Captain Cook*» – for *look*;

- *cultural references* – many Australian words are really unique Australian words in different spheres, for example: *food* – «*vegemite*», *cultural phenomena* – «*bush doof*», *local flora and fauna* – «*wombat*», etc.

Australian neologisms, especially informal words ending in -ie, have probably contributed to their greater use in northern hemisphere Englishes, and perhaps to the increasing colloquialisation of English worldwide [8]. While constructing their own unique words for the things that still exist, Australians try to refresh the words by combining with other meanings:

- «*chiko roll*» – *an Australian deep-fried snack inspired by the egg roll and filled with beef, celery, cabbage, barley, carrot, green beans and spices*;

- «*damper*» – *a traditional Australian bread, historically prepared by swagmen, drovers, stockmen, it is baked in the coals of campfire or in a camp oven*;

- «*fairy bread*» – *a popular Australian children's treat consisting of buttered bread sprinkled with «hundreds and thousands» sugar balls*;

- «*lamingtons*» – *an Australian cake made of squares of buttercake or sponge cake coated in an outer layer of chocolate*;

- «*chook*» = «*chicken*»;

- «*prawns*» = «*shrimps*».

In this paper we are going to talk further about neologisms appeared in the sphere of food and drinks and some specific words that were previously

used only in Australian English and now their influence is spreading all over other countries [4]:

- *Sanger (sandwich) – I fancy a steak sanger and a glass of amber;*
 - *googs (an egg usually when offered as food to a child) – Come on, eat up your googy-eggs;*
 - *snag (any type of sausage prepared using beef, pork, garlic, onions);*
 - *smashed avo (avocado) – used in breakfast/brunch menus;*
 - *rat – undersized crayfish / lobsters – Although the pot was full of rats we did get a sized cray to put in the coffin;*
 - *fruit box (any juice drink packaged in a small cardboard carton) – The boy went to the deli to buy a fruit box;*
 - *chop chop – illegal tobacco traded on the black market [5].*
 - *Boston or Chelsea Buns – An iced raisin loaf – Our baker makes lovely Boston buns (without potatoes);*
 - *afters – a dessert;*
 - *scroggin – a mixture of nuts, chocolate and dried fruit for nibbling during a bushwalk – I've got no scroggin left, can I have some of yours? Now a person who is fond of good eating is also called so.*
 - *Belgium sausage – a large usually sliced thinly and eaten cold;*
 - *wheel meat – Belgium sausage is also known as «wheel meat» – Could I have wheel meat please?;*
 - *«cabana» – sausage like cabanossi – Cabana makes a great snack;*
 - *deconstructed coffee – a new type of coffee served with coffee, milk and water separate in order to mix to their own liking;*
 - *American tea – An afternoon tea party held to raise funds. Common in the mid-decades of 20 C. Usually involved small stalls selling homemade items such as knitting, cakes and sweets. Usually organised and patronised by women – Mrs Jones is having an American Tea next Saturday afternoon, to raise money for...;*
 - *«goon» – cheap cask wine – We'd better get some goon for the girls;*
 - *«bag of death» – the contents of a cask of cheap wine, usually red – How about a sample of your bag of death?*
 - *«box monster» – cask of wine – I had a night with the box monster.*
- There are also some specific food names, namely (they are not the neologisms, but they show some unique food vocabulary):
- *vegemite – a popular yeast-extract spread that is iconic in Australia;*
 - *Tim Tam – a brand of chocolate biscuit made by Arnott's;*
 - *Anzac biscuits – traditional sweet biscuits particular made on Anzac Day. These biscuits are made from rolled oats, sugar, plain flour, butter, golden syrup, baking soda and boiling water;*
 - *pumpkin scones – a variety of scone that is popular in Australia, made with mashed pumpkin;*

– *Lamington* – a type of sponge cake coated in chocolate and desiccated coconut.

Some food names have got new meanings, for example:

– «*rock lobster*» – is a marine cray fish and an Australian \$20 note (because of its red colour);

– «*pudding*» is used as any type of dessert – Would you like jelly for pudding?

Some other names of things with a meaning different from that outside of Australia:

– «*bed*» – a group of trees, usually of the same type, growing together – a bed of Huon pines;

– «*bluetongue*» – a small child as they are close to the ground in height – I see that family has got a couple of blue tongues. Those blue tongues are noisy (in British English – a disease that affects some farm animals, especially sheep and cows, in which the mouth and tongue of the affected animals turns blue);

– «*dixie*» – a small container (approx. 100 ml) of ice-cream (in British English – the southern states of the US that fought against the northern states during the American Civil War).

Australia's food is vibrant and multicultural. The love for food has ushered in an era of lexical borrowing from various cuisines. Words like «poke bowl» (a raw fish salad served as an appetizer in Hawaiian cuisine), and «gochujang» (Korean chilli paste) indicate Australia's growing culinary diversity as it is usually said that «English itself is a voracious word thief» [3].

Of course, traditionally young people have a tendency to bring into life new words and the Global Language Monitor (GLM) estimates that every 98 minutes a new word is created and in 2020 Dictionary.com recorded 15 000 updates and added 650 new words [7]. Since 2006 Australian people vote annually each December [2] for a new word having appeared in their language that made a valuable contribution to Australian English and there are several rules to be the winner among other words.

One significant area of new word development has been influenced by the rise of digital technology and social media. For example, words such as «*instaworthy*» or «*dox*» have found their way into everyday conversation. An «*instaworthy*» thing or event is aesthetically pleasing enough to be posted on Instagram. To «*dox*» is to publicly identify or publish private information about someone on the Internet. Perhaps, the most prominent role among the new words used in our daily language is devoted to hybrids – words that blend the sounds and meaning of two others like «*podcasts*» (*iPod and broadcast*), «*cronuts*» (*croissant and doughnut*) and «*flexitarian*» (*flexible and vegetarian*).

Definitely, the global pandemic has not just impacted our lives – it has also shaped our language. Terms like «*quarantine*», «*zombombing*» and

«iso» (short for *isolation*) have become commonplace, illustrating how language evolves in response to world events:

- «quaz» – an informal abbreviation for «*quarantine*»;
- «Rona» – a slang term for «*coronavirus*»;
- «bubble» – in the context of Covid-19 this term becomes widespread almost everywhere and refers to «*a group of people, often a household*» [1];
- «Covid-normal» – a term for «*changes in everyday life that people stay to adopt as a result of the pandemic*».

In 2022 19 words and phrases were nominated to be the Choice Word 2022 such as «*skin hunger*», «*nepo baby*», «*yassify*», «*e-change*», «*spicy cough*», «*goblin mode*», «*bachelor's handbag*», «*teal*». The Committee consisted of Macquarie Dictionary Editors, Alison Moore and Victoria Morgan and Publisher, Melissa Kemble and David Astle, a writer and crossword maker, after a robust discussion of the shortlist, made a conclusion that the Word of the Year was agreed to be «*teal*». However, after a record-breaking number of votes and fervent online discussion from all walks of Australian life, the People's Choice Word of the Year 2022 was decided by Australia as «*bachelor's handbag*».

In conclusion, several trends may be identified in formation of new words in the Australian variety of the English language. The first one is abbreviation, often accompanied with fixation of a definitively non-standard variant of pronunciation. Words like «*sanger*» for sandwich and «*cabana*» for any cabanossi-like sausage follow this pattern. The second one is fixation of a free collocation as it acquires a set meaning, often in the context of generalizing a trade-marked or geographical names. The words that follow this pattern among the examples above are «*Lamington*», «*Tim Tam*», «*vegemite*», «*Belgium sausage*» and «*Boston buns*». They all convey the extended meaning of «something similar to this proper name».

Of course, it goes without saying that all collocations are really becoming widespread, and we should take into account that typically Australian slang words (or phrases) as «*bogan*» or «*flat out like a lizard drinking*» are worth remembering. From social media to the food scene and to global pandemic Covid-19, Australian English continuously evolves to encapsulate these changing paradigms. While these words provide a glimpse into a current socio-cultural landscape, it is worth mentioning that language never stands still. As our world continuously changes and evolves, so does the way we communicate – and Australian English is undoubtedly developed.

Литература

1. Аксёнова, Н.В. Особенности английских неологизмов понятийно-тематической области COVID-19 / Н.В. Аксёнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 9. – С. 172–176. – DOI 10.30853/filnauki.2020.9.31. – EDN ZTJUJT.
2. Australian words that defined a decade. – URL: <https://concisewriting.com.au/australian-words-that-defined-a-decade/> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
3. Bodle, Andy. How new words are born. – URL: <https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2016/feb/04/english-neologisms-new-words> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
4. Macquarie Dictionary Blog. – URL: https://www.macquariedictionary.com.au/blog/?article_word_search=new+words (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
5. Maxwell, Kerry. New words of the month. – URL: <http://macmillandictionaries.com/MED-Magazine/June2005/31-New-Word-BBQ.htm> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
6. New words for Australian national Dictionary. – URL: <https://www.anu.edu.au/news/all-news/new-words-for-australian-national-dictionary> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
7. Newspeak and neologisms: the evolution of language. – URL: <https://www.wellbeing.com.au/mind-spirit/newspeak-and-neologisms-the-evolution-of-language.html> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
8. Peters, Pam. Australian lexicography: defining the nation. – URL: <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/australian-lexicography-defining-the-nation> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

Е.А. Бурмакова
Национальный исследовательский Томский
политехнический университет

Аллюзия как средство реализации речеповеденческой стратегии дискредитации администрации Д. Байдена

В данной статье аллюзия рассматривается как средство реализации речеповеденческой стратегии дискредитации администрации Д. Байдена в политическом ток-шоу Т. Карлсона. Дискредитирующая аллюзия в английском языке представлена 5 группами по источнику аллюзивных заимствований. Аллюзия используется в следующих дискредитирующих тактиках: обвинения, негативного прогнозирования, обманутого ожидания, поляризации и тактика иронии.

Ключевые слова: дискредитация; речеповеденческая стратегия дискредитации; аллюзия; медиа-журналистика; английский язык.

В политической журналистике используются различные речевые стратегии для достижения определенных целей журналистов и политиков, включая манипулирование, аргументацию, самопрезентацию и убеждение. Стратегия дискредитации играет важную роль среди этих стратегий, суть которой заключается в попытке подорвать доверие и авторитет, лишить уважения и понизить социальный статус дискредитируемого лица (оппонента, политической партии) в глазах общественности с помощью использования различных приемов и тактик.

Воздействие на аудиторию может оказываться как в открытой форме, через открытое убеждение (например, прямое и аргументированное обвинение), так и в скрытой, имплицитной, подтекстовой форме (например, посредством метафор, сопоставлений, отсылок к прецедентным высказываниям, апелляциям). По мнению Н.Б. Руженцевой, негативная оценка политических фигур и событий обретает имплицитный характер в связи тенденцией перехода от прямой дискредитации к дискредитации косвенно-имплицитной [5, с. 23].

В данном исследовании рассматривается аллюзия как одно из средств реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политическом ток-шоу Т. Карлсона.

Речеповеденческая стратегия дискредитации понимается как осознанная траектория агрессивного речевого поведения, объективируемая в речи приемами, тактиками и языковыми средствами, с целью подорвать репутацию и имидж объекта дискредитации, вызвать у аудитории негативное отношение и сомнения в его профессионализме, компетенции, честности и т. д. При реализации дискредитирующих тактик оценочное суждение и его обоснование могут манифестироваться достаточно разнообразными средствами, к числу которых принадлежит и аллюзия.

Аллюзия – выразительное средство, «образная отсылка к известному историческому или культурному событию, литературному произведению или персонажу, реалиям общественного или политического уклада, фрагменту художественного или мультипликационного фильма и т. п.» [3, с. 64]. Языковые аллюзии отсылают к единицам фразео-паремиологического состава, а литературно-книжные аллюзии отсылают к мифам (яблоко раздора), библейским историям (Иуда), историческим событиям (Ледовое побоище) или философским концепциям (археология знания) [3, с. 64].

Общее свойство, которое служит основой номинации аллюзий, заключается в передаче дополнительной информации, связанной с денотатом аллюзии [4, с. 215]. Интертекстуальные связи возникают благодаря ссылкам на другие тексты, литературные произведения, исторические события, культурные явления. При классификации аллюзий учитываются следующие критерии: источник денотата аллюзивного заимствования, степень известности/узнаваемости аллюзии и наличие или отсутствие национальной окраски [1; 4]. Степень известности денотата может варьироваться от широко известных культурных отсылок до менее распространенных или узкоспециализированных аллюзий. Отсылка, содержащаяся в аллюзии, несет имплицитную информацию, которую реципиент должен идентифицировать, опираясь на свои собственные знания и опыт.

Аллюзия создает предпосылки для возникновения многообразных ассоциаций, служит средством выражения оценки, в том числе и негативной. Это позволяет рассматривать аллюзию в качестве инструмента актуализации стратегии РПС дискредитации косвенным (имплицитным) способом, что обусловлено природой рассматриваемого образного средства.

Как отмечает О.С. Иссерс использование литературных и исторических аллюзий (Буратино, Обломов, Гитлер, Садам Хусейн) является распространенным и продуктивным средством реализации дискредитирующих тактик, поскольку они эксплуатируют уже имеющиеся ассоциации и эмоциональные реакция по отношению к предыдущим историческим событиям или произведениям [1, с. 118]. Аллюзии современной агитационной рекламы основаны на персонажах популярных фильмов, сериалов, телепередач, сказочных или мультипликационных персонажей [2, с. 73].

Цель дискредитирующей аллюзии – создать негативные ассоциации с объектом дискредитации так, чтобы ассоциативные образы были понятны, а сами дискредитирующие «зашифрованные» послания были легко узнаваемы и убедительны, и при этом, не вызывали возможного сопротивления и даже отторжения со стороны аудитории.

Источником материала исследования послужили скрипты 114 передач «*Tucker Carlson Tonight*» за период с января по июнь 2021 года, общим объемом 424 страницы. Эмпирическая база представлена

217 дискредитирующими администрацию Д. Байдена контекстами, в которых реализованы аллюзии.

В попытке дискредитировать администрацию Д. Байдена в глазах зрителей Такер Карлсон использует аллюзии-антропонимы (непосредственно имена политических и исторических личностей, в том числе современных), намеки и сравнения с предшествующими правительствами и мировыми политиками, чьи решения были спорными, вызывали критику и неодобрение, чья деятельность считается в американском обществе отрицательной, неудачной либо спорной. Денотатом аллюзий также выступают библейские сюжеты, исторически значимые события, персонажи художественных произведений, сериалов, мультфильмов, видеоигр, реалии современной жизни (например, названия медицинских препаратов, социальных сетей) и др., чтобы создать негативное впечатление о деятельности администрации правящего президента Америки, в том числе для создания комического эффекта.

По денотату аллюзий, т. е. источнику заимствований исследуемые аллюзии, общим количеством 224 единицы, подразделяются на 5 групп:

– политические (49; 22%): *White supremacists, First Amendment, Bill of Rights, law and order, Qanon*;

– исторические (67; 30%): *Second World War, Fourth of July, 9/11, Athenian, Olympians, Rwandan genocide, Ottomans, ISIS, Al Qaeda, Mao Zedong, Leonid Brezhnev, Rooseveltian, Nazis*

– библейские / религиозные (21; 9%): *holy war, Amen, apple orchard, God, Jesus, shaman, Oath Keepers, Hallelujah*;

– кинематографические (25; 11%): *Chewbacca Man, Barbie, Paulie Walnuts, Mario, Klansmen, Scooby, James Bond*;

– аллюзии на факты повседневной жизни и явления массовой культуры (62; 28%): *Zoom, Georgetown Cupcakes, TikTok, methadone, Nicorette, COVID, MeToo, Narcissism, Marlboro, Wokeness, Wi-Fi, Coca-Cola*.

Согласно проведенному анализу, аллюзии задействованы в рамках актуализации таких тактик РПС дискредитации администрации Д. Байдена как тактика обвинения, негативного прогнозирования, обманутого ожидания, поляризации и иронии. Доминирующими тактиками выступают тактика обвинения (77 случаев; 35%) и тактика иронии (64 случая; 29%). Тактики негативного прогнозирования (28; 13%) и поляризации (31; 14%), реализованные аллюзиями дискредитирующей направленности, характеризуются средним уровнем частотности. Минимальной продуктивностью отличается тактика обманутого ожидания (17 случаев; 8%). Приведем соответствующие примеры.

(1) *Nancy Pelosi is our Jeane Dixon, a batty old soothsayer who just happens to run the Congress*. Джин Диксон – американский астролог,

прославившаяся в середине 20 века своими экстрасенсорными способностями и предсказаниями. В данном случае, аллюзия на Д. Диксон служит средством для наглядной характеристики и отрицательно оценки деятельности Нэнси Пелоси (спикера Палаты представителей Конгресса США), и, одновременно, средством создания комического эффекта. Наряду с аллюзией, тактика оскорбления реализуется с помощью лексических единиц (ЛЕ) отрицательной семантики *batty, old, soothsayer*.

Аналогичным образом посредством аллюзии на главу Советского Союза Леонида Брежнева ведущий создает предпосылки для возникновения многообразных негативных ассоциаций.

(2) *Russia's own Joe Biden was the late Leonid Brezhnev. Like Biden, Brezhnev was very clearly fading in his later years after a series of health problems. Also like Biden, despite his frailty and confusion, Brezhnev never lost his enthusiasm for pointless wars. He's the one who ordered the Soviet invasion of Afghanistan in 1979. In December of that year, Brezhnev addressed Soviet youth in a televised speech. There are blatant similarities between this speech and Joe Biden's. Keep in mind, Brezhnev was a full five years younger than Joe Biden is today.* Сравнение президента США с Л. Брежневым указывает на взаимосвязь между действиями и качествами двух лидеров, таких как физическое и психологическое угасание, утрата дееспособности. Оскорбительно-обвинительная аллюзия сопровождается фразеологизмом *lose enthusiasm* и ЛЕ отрицательной семантики *frailty, fading*.

(3) *At the heart of this great American family is a love story; a man and a woman united in the fires of passion that changed the course of our history. Not since Mark Anthony dined with Cleopatra in downtown Antioch before they killed themselves has a country witnessed a love story as moving and poignant as Jill and Joe's.* Сравнение истории любви Джо Байдена и его супруги Джилл с историей любви Марка Антония и Клеопатры в речи Т. Карлсона несет в себе значительную долю иронии, на что указывает, помимо знания контекста, употребление эпитетов *moving, poignant*. При помощи метафоры *the fires of passion that changed the course of our history* фокус с любовной истории переносится на значимые, и очевидно, негативные, по мнению Т. Карлсона, изменения, которые произошли в США за время правления нынешнего президента. Аллюзия на трагическую историю Марка Антония и Клеопатры может подразумевать негативные последствия как для амбициозной семьи Байден, так и для страны в целом.

(4) В следующем фрагменте обвинительная интенция реализуется путем косвенного сравнения правящей демократической партии США с османскими завоевателями, которым приписывают крайнюю жестокость и бессмысленные разрушения захваченных территорий. *Why are the Democrats so angry? They seethed for years while they were out of power, but*

winning seemed to enrage them even more. You would have thought they'd get to work fixing the country they inherited, as they promised. Instead, they set about breaking things and hurting people. What is going on here? Maybe it's intrinsic. There's a certain sort of low-character person who becomes more vicious in victory. Power makes them mean. The Ottomans destroyed the cities they captured, though there was never a good reason to do this. They did it because they enjoyed it. Аллюзия поддерживается ЛЕ отрицательной семантики *angry, mean, vicious, to enrage, to hurt, to destroy*.

(5) *If there's no more Donald Trump, that means you get to be Donald Trump.* Аллюзия на бывшего президента Дональда Трампа служит средством реализации тактики негативного прогнозирования путем моделирования негативного сценария, при котором, ввиду отсутствия Трампа на политической арене, рядовым американцам придется самим играть роль Трампа и стать объектом критики и ненависти со стороны администрации Д. Байдена.

(6) *Joe Biden's holy war of liberation continues. Even now, in this supposedly liberated time, groups of women still saunter to the ladies room together in restaurants across America with not a single man joining them in the stall. There are still sexually segregated public showers in this nation, not to mention dressing rooms in retail stores, that men aren't allowed to enter.* В данном фрагменте выражается критика и обвинение в адрес Д. Байдена через посредство аллюзии на «священную войну освобождения». Данная концепция существует в различных религиозных традициях и использовалась для оправдания и мотивации военных действий на протяжении всей истории человечества. Преследуя цель дискредитировать президента Америки, Т. Карлсон с иронией отмечает о наличии общественных мест (душевых, раздевалок), где все еще поддерживается идея половой сегрегации, что противоречит проводимой администрацией Байдена политике гендерной инклюзивности.

Таким образом, можно заключить, что аллюзия в английском языке является одним из средств реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политической журналистике. Обнаружено, что исторические аллюзии (30%) и аллюзии на факты повседневной жизни и явления массовой культуры (28%) преобладают по количеству над политическими, кинематографическими и библейскими/религиозными аллюзиями. Дискредитация администрации Д. Байдена при помощи аллюзии осуществляется имплицитным способом в рамках тактик обвинения, иронии, негативного прогнозирования, обманутого ожидания и поляризации. Тактики обвинения и иронии занимают лидирующие позиции.

Литература

1. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – Москва : Издательство ЛКИ, 2012. – 299 с.
2. Ковальчук, Л.П. Особенности аллюзии в американской политической рекламе / Л.П. Ковальчук // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2019. – № 2 (42). – С. 111–120.
3. Кобенко, Ю.В. Теоретические основы функциональной стилистики : учебник / Ю.В. Кобенко ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2023. – 296 с.
4. Оботнина, Е.В. Аллюзии: лингвокультурологический аспект / Е.В. Оботнина, Г. Шакирова // XVII Акмуллинские чтения : Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 02–03 декабря 2022 года. Том II. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 214–217.
5. Руженцева, Н.Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе / Н.Б. Руженцева ; Уральский государственный педагогический университет, – Екатеринбург, 2004. – 294 с.

Науч. рук.: Полякова Н.В., к-т филол. н., доц.

А.Б. Волкова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Модель суффиксации образования псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке

В статье даётся определение феномена псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке, а также рассматривается модель суффиксации образования исследуемых лексических единиц в немецком литературном языке по их сегментам и субклассам с перечислением используемых суффиксов.

Ключевые слова: псевдозаимствования; псевдозаимствованные онимы; немецкий литературный язык; язык-донор; модель суффиксации; лексический способ.

Немецкий литературный язык (НЛЯ) непрерывно стремился расширить свой словарный состав за счет заимствований из разных языков на протяжении всей истории своего развития. Характер заимствования иноязычной лексики являлся волновым, поскольку немецкий язык заимствовал словарный инвентарь престижных языков-доноров, считавшихся значимыми для его

развития в определённый период времени. Таковыми языками для НЛЯ в первую очередь являлись латинский, французский и английский языки; с течением времени появилась потребность в заимствовании морфемного материала из языков регионального характера: языков западнославянского ареала, а также голландского и итальянского языков. Тенденция расширения собственного языкового материала посредством заимствования иноязычной лексики стало характерной чертой развития НЛЯ, которая позволяла ему конкурировать среди прочих европейских языков и сохранять свою коммуникативную пригодность. На сегодняшний день престижность языков-доноров продолжает оказывать аналогичное влияние на НЛЯ, который стремится подражать коммуникативно устойчивым языкам.

Значительный прирост иноязычной лексики привёл к её бесконтрольному манипулированию и тем самым к образованию в НЛЯ новых лексических единиц (ЛЕ). Данные ЛЕ образованы из иноязычных морфем, но при этом отсутствуют в самом языке-доноре или же сочетают в себе морфемный материал нескольких языков-доноров [1, с. 2], ср. псевдоанглицизм *Goalgetter*, что означает «бомбардир», то есть игрок, забивающий много голов. В германском языкознании данные заимствования получили несколько обозначений, однако наиболее часто используемым из них выступает термин *псевдозаимствование* (нем. *Scheinentlehnung*). По мнению Л.А. Нефедовой, «интенсификация процесса заимствования в любом языке неизбежно приводит к распространению такого явления, как псевдозаимствование» [4, с. 122].

В то время как изучению апеллятивов в классе немецких псевдозаимствований в НЛЯ уделяется достаточное внимание, разряд онимов данного класса на сегодняшний день ещё не получил широкого освещения [3, с. 92], что влечёт за собой необходимость глубокого и последовательного рассмотрения данных лексических единиц. Таким образом, объектом нашего исследования являются псевдозаимствованные онимы (ПЗО) в НЛЯ. Под ПЗО понимаются лексические единицы, образованные из заимствованного морфемного материала языка-донора в языке-реципиенте и относящиеся к разряду *nomina propria* (именам собственным) [2, с. 25]. Необходимо отметить, что к главным отличиям ПЗО от псевдозаимствованных имён нарицательных относится возможность их образования из материала любых живых и мёртвых языков [3, с. 101].

Рассматривая словообразовательные признаки ПЗО, следует подчеркнуть, что данные ЛЕ являются продуктами гибридного образования, поскольку они сочетают в себе заимствованный и собственный морфемный материал, ср. псевдоитальянизм *Blumetta* (от нем. *die Blume* + ит. суффикс *-etta*), псевдогаллицизм первой группы *Hustinetten* (от нем. *husten* + фр. суффикс *-ette* + окончание мн. ч *-n*).

В центре нашего внимания находится модель суффиксации образования ПЗО в НЛЯ, которая относится к лексическому способу словообразования. Данная модель является предпочтительной для образования исследуемых единиц в НЛЯ, и такая востребованность, безусловно, имеет своё обоснование. Так, В. Фляйшер и И. Барц, анализируя возможности комбинаций экзогенных и исконных словообразовательных элементов в ряду «суффиксация – префиксация» пишут о том, что при сочетании иноязычной основы и исконного суффикса происходит интеграция основы языка-донора в немецкий язык, выступающий языком-реципиентом. Однако при слиянии исконной основы и экзогенного суффикса прослеживается обратное: посредством иноязычного суффикса, наоборот, происходит «отчуждение» немецкоязычной основы [5, с. 114]. Это позволяет предположить, что при таком сочетании ЛЕ приобретает иноязычное звучание и ассоциируется с языком-донором, нежели с немецким языком.

ПЗО, образованные по модели суффиксации, состоят из корневой морфемы и суффикса, ср. псевдоитальянизм *Knusperone* (от нем. глагола *knuspern* + ит. суффикс *-one*). При этом стоит отметить, что корневая морфема зачастую передаёт смысл, который содержит ЛЕ. Так, рассмотренный прагматоним *Knusperone* является названием марки такого продукта как кукурузные хлопья, соответственно немецкий глагол *knuspern* <хрустеть> был выбран не случайно, а с целью соответствия названия с его продуктом.

В настоящем исследовании модель суффиксации образования ПЗО в НЛЯ рассматривается в 9 сегментах и в совокупности встречается в 154 ПЗО. В значительной степени модель суффиксации используется в сегментах псевдолатинизмов (47 ПЗО), псевдоитальянизмов (44 ПЗО) и псевдогаллицизмов второй группы (27 ПЗО). Данная модель также встречается в сегментах псевдославизмов (15 ПЗО), псевдорусизмов (7 ПЗО), псевдогаллицизмов первой группы (6 ПЗО), псевдоанглицизмов (2 ПЗО), псевдоегиптизмов (5 ПЗО) и в промежуточном сегменте (1 ПЗО).

В сегменте псевдолатинизмов ПЗО, образованные по модели суффиксации, в основном являются антропонимами подразряда реалионимов (18 ПЗО) и антропонимами подразряда фикционимов (19 ПЗО). ПЗО субкласса антропонимов подразряда реалионимов имеют латинские суффиксы для образования женских и мужских имён, а также фамилий. Женские имена образованы посредством суффиксов *-a* (1 ПЗО, ср. *Karola*) и *-ia* (1 ПЗО, *Ottilia*), мужские имена посредством суффикса *-us* (13 ПЗО, ср. *Hubertus, Adelmus, Carolus, Livinus, Ramirus, Rudolphus, Segimerus, Vedastus, Nerthus, Guerinus, Cellarius* и др.). Латинизированные фамилии представлены суффиксами *-ius* (2 ПЗО, ср. *Vockius* и *Cellarius*) и *-i* (1 ПЗО, *Wilhelmi*). Псевдолатинские антропонимы подразряда фикционимов

представлены именами говорящими героев комиксов «*Asterix*» и «*Mosaik*». Данные ПЗО образованы с помощью суффиксов *-us* (9 ПЗО, ср. *Paxus, Obstinatus, Quadratus, Pedantus, Doktormabus, Supponius, Bombastus, Miracolosus, Schlumpfissimus*), *-ax* (2 ПЗО, ср. *Brabax, Abrax*), *-ius* (5 ПЗО, *Persilius, Schamponius, Devotius, Vandalius, Scharlatanius.*), *-ine* (3 ПЗО, ср. *Grüblerine, Popeline, Zechine*).

Кроме того, модель суффиксации данного сегмента встречается в субклассах эргонимов (7 ПЗО, ср. *Vivantes, Vectus, Vias, Cantus, Arskrippana, Seminus, Semigator*), прагматонимов (2 ПЗО, ср. *Wella, Nocticron*) и ойкодонимов (1 ПЗО, *Futurium*).

В сегменте псевдоитальянизмов модель суффиксации в наибольшей степени применяется при создании прагматонимов (36 ПЗО) с различными суффиксами: *-issimo* (ср. *Cremissimo, Profissimo, Cafissimo* и др.), *-ella* (ср. *Zottarella, Weissella, Sanella, Jogobella, Naturella*), *-essa* (ср. *Mildessa, Rotessa, Goldessa, Grandessa* и др.), *-one* (ср. *Knusperone*), *-o* (ср. *Rapso*), *-ess* (ср. *Bioness*), *-elli* (ср. *Kordelli, Gelatelli* и др.), *-ell* (ср. *Birell*), *-ina* (ср. *Sockina, Fixfruttina*), *-etta* (ср. *Blumetta*), *-ini* (ср. *Nussini, Salamini, Bonbini, Haselinis*), *-i* (ср. *Sarotti, Kordelli, Bonbini*), *-otta* (ср. *Biotta*), *-ello* (ср. *Labello*), *-ia* (ср. *Gusteria, Vitalitasia*), *-ino* (ср. *Frizzolino*).

Кроме того, модель суффиксации данного сегмента встречается в следующих субклассах: антропонимах подразряда фикционимов (4 ПЗО, ср. *Tranconi, Simsalani, Rettganso, Bell'Eugele*); тиронимах (2 ПЗО), которые образованы с помощью суффиксов *-ello* (ср. *Finello*) и *-ella* (ср. *Petrella*); зоонимах подразряда фикционимов (2 ПЗО, ср. *Gruffomundo* и *Gruffissimo*).

Модель суффиксации сегмента псевдогаллицизмов первой группы используется в прагматонимах (5 ПЗО), ср. *Schogetten, Almette, Luflee, Choceur, Hustinetten* и в единственном топониме подразряда фикционимов настоящего исследования, ср. *Aventurien*.

В сегменте псевдогаллицизмов второй группы все 27 ПЗО, образованных по модели суффиксации, являются говорящими именами героев в немецких переводах комикса «*Asterix*» и содержат суффикс *-ix*, ср. *Talentix, Praktifix, Grünix, Florix, Lügnix, Majestix, Methusalix, Alkoholix, Augenblix, Troubadix, Bossix, Praktifix, Schönfix, Kneipix, Automatix, Kokolorix* и др.

Все ПЗО сегмента псевдославизмов образованы по модели суффиксации. Антропонимы подразряда реалионимов, являющиеся фамилиями (4 ПЗО), образованы от топонимов, обладающих славянской этимологией, и славянских суффиксов *-ski* и *-sky*, ср.: *Grabowski, Kaminsky, Lassansky, Loschitzki* и *Poblotzki*. Остальные ПЗО данного субкласса, являющиеся меморативными фамилиями (4 ПЗО), образованы по аналогии с западнославянскими фамилиями, близкими по серийности к нарицательным, и содержат

суффиксы *-ski* и *-ek*, ср. *Kokoschinski*, *Kaputtski*, *Berufs-Besoffski* и *Püttek*. Так, к примеру, ПЗО *Kaputtski* состоит из корневой морфемы *kaputt* (от нем. *kaputt* <сломанный>) и суффикса *-ski*. Антропонимы подразряда фикционимов (4 ПЗО) образованы с помощью суффиксов *-ko* и *-a*, ср. *Stojko*, *Ljubinko*, *Ranko* и *Scharka*. Топонимы подразряда реалионимов (2 ПЗО) имеют суффиксы *-itz* и *-in*, ср. *Gröbenzin* и *Massowitz*. Стоит отметить, что все топонимы, оканчивающиеся на *-ow*, *-itz*, и *-in* в НЛЯ являются славянскими.

ПЗО сегмента псевдорусизмов настоящего исследования образованы исключительно по модели суффиксации. Данные ПЗО являются антропонимами подразряда фикционимов (7 ПЗО) и обозначают фамилии некоторых героев в немецком переводе В.Э. Приба романа «Евгений Онегин». Являясь продуктами перевода, данные фикционимы образованы с помощью различных суффиксов, имитирующих русскоязычные фамилии, ср. *Kleinigkow*, *Fratzlikow*, *Nagelatin*, *Keuchin* и др. Так, ПЗО *Kleinigkow* образовано от корневой морфемы *klein*- немецкого существительного *Kleinigkeit* <мелочь> и суффикса *-kow*, являясь переводом фамилии Пустяков. С помощью данного суффикса также образованы ПЗО *Hähnchenkow* (рус. Петушков) и *Fratzlikow* (рус. Харликов). Суффикс *-in* встречается в фикционимах *Nagelatin* (рус. Гвоздин) и *Keuchin* (рус. Пыхтин); суффикс *-ow* служит для образования фикционимов *Viehrindow* (рус. Скотинин) и *Grobjanow* (рус. Буянов). Антропоним *Grobjanow*, основа которого образована от нем. существительного *Grobian* <грубый>, являясь ПЗО, также относится и к ассимилятам, поскольку очевидно, что замена буквы *i* на *j* была сделана переводчиком с целью придания фамилии созвучия с русским именем существительным «грубиян».

ПЗО сегмента псевдоанглицизмов, образованные по модели суффиксации, относятся к подразряду фикционимов и являются именами говорящими (2 ПЗО). Одним из данных фикционимов выступает антропоним *Sniffler*, образованный от англ. глагола *to sniff* <вынюхивать> и нем. суффикса для образования существительных *-ler*. Вторым фикционимом является зооним *Quacky*, образованный от англ. глагола *to quack* и англ. суффикса *-y*.

В сегменте псевдоегиптизмов антропонимы подразряда фикционимов (5 ПЗО), также являющиеся именами говорящими, образованы с помощью суффиксов *-is* (ср. *Pyradonis*, *Zinedine Zidanis*, *Schraubzieris*, *Sekretaris*) и *-os* (ср. *Monopolos*).

В промежуточном сегменте единственный ПЗО, являющийся антропонимом подразряда фикционимов и состоящий из морфемного материала немецкого и итальянского языков, образован по модели суффиксации, ср. *Mogelini*. Данный ПЗО содержит основу «*mogel*» от нем. глагола *mogeln* <жульничать> и ит. суффикс *-ini*.

В заключении следует отметить, что модель суффиксации является часто используемой при образовании ПЗО в НЛЯ. Исследуемые в настоящей работе онимы, относящиеся к данной модели, содержат преимущественно иноязычные суффиксы. Исключение составляет единственный ПЗО *Sniffler*, выступающий антропоним подразряда фикционимов сегмента псевдоанглицизмов. Как было рассмотрено выше, данный ПЗО содержит немецкий суффикс для образования существительных *-ler*. Все остальные ПЗО, анализируемые в настоящей работе, содержат иноязычные суффиксы. Следовательно, можно сделать вывод о том, что иноязычный суффикс как морфемный материал предпочтителен для образования исследуемых ЛЕ в данном языке.

По мнению В. Фляйшер и И. Барц, иноязычные суффиксы в основном обладают теми же признаками, что и исконные, однако первые отличны той особенностью, что они обычно несут на себе словесное ударение [5, с. 102]. Суффиксы, находящиеся под ударением, можно встретить в составе ПЗО следующих сегментов: псевдоитальянизмов (ср. *Flausolini*, *Knusperone*, *Zottarella* и др.), псевдогаллицизмов первой группы (ср. *Schogetten*, *Choceur*, *Luflee* и др.), псевдогаллицизмов второй группы (ср. *Romantix*, *Talentix* и др.), псевдолатинизмов (ср. *Popeline*, *Zechine*) и псевдоегиптизмов (ср. *Sorabiat*). Особое внимание необходимо обратить на то, что чаще всего суффикс под ударением встречается в субклассе прагматонимов у всех ПЗО сегмента псевдоитальянизмов (36 ПЗО) и сегмента псевдогаллицизмов первой группы (5 ПЗО). Очевидно, что модель суффиксации при создании ПЗО субкласса прагматонимов предпочтительна тем, что иностранный суффикс, находящийся под ударением, позволяет сделать название товара ярким и запоминающимся посредством придания ему иноязычного звучания.

Литература

1. Волкова, А.Б., Кобенко, Ю.В. Сегменты и субклассы псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке / А.Б. Волкова, Ю.В. Кобенко // СибСкрипт. – 2023. – Т. 25. – № 1. – С. 1–9.
2. Волкова, А.Б. Критерии определения псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке / А.Б. Волкова // В сборнике: Язык. Общество. Образование. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Под редакцией Ю.В. Кобенко. – Томск, 2022. – С. 24–27.
3. Кобенко, Ю.В. Системно-структурные особенности онимов в классе немецких псевдозаимствований / Ю.В. Кобенко, О.В. Солодовникова, Е.С. Рябова // Научный журнал «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». – 2022. – Вып. 1 (53). – С. 91–104.

4. Нефёдова, Л.А. Псевдозаимствования в современном немецком языке: проблема презентации в толковом словаре / Л.А. Нефёдова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 1 (19). – С. 121–123.

5. Fleischer, W., Barz, I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Berlin/Boston : De Gruyter, 2012. – 484 S.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

Е.В. Дмитриенко

Новосибирский государственный технический университет

Комбинаторные девианты в аспектах межъязыковой интерференции

Данное исследование посвящено изучению проблемы комбинаторных девиантов с точки зрения когнитивного, психолингвистического, лингводидактического и социокультурного аспектов интерференции с целью вывить общие закономерности и взаимосвязь между их воздействием.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция; девиация; речевая ошибка, когнитивный аспект; психолингвистический аспект; лингводидактический аспект; социокультурный аспект.

Данное исследование проводится в рамках комбинаторной лингвистики, изучающей синтагматические связи языковых единиц и их комбинаторный потенциал [3]. Комбинаторная девиатология – раздел комбинаторной лингвистики, изучающий комбинаторные девиации и девианты, возникающие по причине межъязыковой интерференции.

Цель исследования – рассмотреть комбинаторные девианты в различных аспектах межъязыковой интерференции для определения причин их появления. Для этого потребуется дать определение термина «комбинаторный девиант», определить отношения между межъязыковой интерференцией и девиантами, и выявить взаимосвязь аспектов межъязыковой интерференции в контексте возникающей девиации.

Межъязыковая интерференция представляет собой отрицательное явление отклонения от языковых норм из-за влияния первой языковой системы на усвоение и использование второй, что оказывает негативное влияние на усвоение иностранных языков [1, с. 127]. Эти отклонения, или девиации, могут возникать на различных лингвистических уровнях, включая фонетику, фонологию, морфологию, синтаксис и семантику.

Девиация определяется как «когнитивный процесс, реализуемый в результате игнорирования (непреднамеренного, часто интерферентного)

системных и коммуникативных свойств единиц второй языковой системы всех его уровней [4, с. 12]. Возникновение девиаций, вызываемых межъязыковой интерференцией, подчеркивает проблемы, с которыми сталкиваются студенты при изучении нового языка. На появление этих отклонений могут влиять разные факторы, такие как сходства и различия между языками, уровень владения, ситуационный контекст и т. д. Таким образом межъязыковую интерференцию и девиацию объединяют причинно-следственные связи, где интерференция непосредственно влияет на возникновение девиации.

Комбинаторная лингвистика исследует проблемы сочетаемости единиц языка, природу сочетаемости, комбинаторные свойства языковых единиц и т. д. [2, с. 86]. Исходя из этого, речевые ошибки, нарушающие сочетаемость языковых элементов мы называем термином «комбинаторные девианты», т. е. в основе этих типов ошибок лежит нарушение синтагматических или парадигматических связей слов. С точки зрения комбинаторной лингвистики к ним будут относиться следующие типы нарушений:

– нарушение порядка слов – перенос порядка слов родного языка в иностранный; например, «*You like I*»* («ты мне нравишься») вместо «*I like you*»;

– нарушение грамматических структур, что выражается в использовании паттернов и структур родного языка в иностранном. Например, «*He suggested to do it*»* по аналогии с «Он предложил сделать это»; «*She beautiful*»* вместо «*She is beautiful*»;

– речевые ошибки в коллокациях (часто встречающиеся комбинации слов) – использование билингвом типичных для первого языка слов в словосочетаниях, например, «*to make a photo*»*, «*to take a decision*»*.

– речевые ошибки во фразеологизмах или же неправильный их перевод, например, «Сломай ногу»* (*Break a leg*), «*Keep your fists*»* вместо «*Keep your fingers crossed*» и т. д.

Исследование комбинаторных девиантов в аспектах межъязыковой интерференции дает представление о проблемах, с которыми сталкиваются изучающие язык, помогает выявить общие закономерности возникающих девиантов и разработать эффективные стратегии обучения для их устранения. Рассматривая девиации в различных аспектах изучения межъязыковой интерференции (психолингвистического, лингводидактического, когнитивного и др.), ученые получают представление о лежащих в её основе процессах и механизмах, что важно для получения всестороннего понимания проблемы, выявления закономерностей проявления девиации, разработки эффективных стратегий обучения, понимания индивидуальных когнитивных различий изучающих иностранный язык, исследования и разработки теории в области овладения вторым языком.

Психолингвистический аспект межъязыковой интерференции

Роль психолингвистических процессов в межъязыковой интерференции значительна, т. к. к ним относятся процессы обработки и воспроизведения языка в сознании человека, изучение которых играет большую роль в понимании когнитивных механизмов, лежащих в основе изучения и использования языка [11, с. 389]. При знакомстве с новым языком существующие лингвистические знания и когнитивные процессы, связанные с родным языком, могут повлиять на их понимание и воспроизведение этого языка.

При работе с новыми словами или структурами на втором языке, лексические единицы и структуры родного языка могут повлиять на выбор эквивалента. Использование неправильных или нестандартных форм, основанных на моделях родного языка, нередко приводит к комбинаторным девиантам, однако в зависимости от когнитивных способностей каждого индивида уровень проявления интерференции может различаться.

Таким образом, из-за влияния психолингвистических процессов могут появиться следующие виды комбинаторных девиантов: *лексические* («*do a mistake*»* – «совершить ошибку»), *синтаксические* (перенос структуры предложения, порядка слов), *грамматические* (пропуск окончаний, отсутствие артиклей) *семантические* («*red tape*» – «красная лента»*) и т. д.

Когнитивный аспект межъязыковой интерференции

Психолингвистические процессы задействованы в понимании и производстве языка, а также в когнитивных операциях, задействованных при изучении языка [11, с. 409], из чего можно сделать вывод, что психолингвистический аспект межъязыковой интерференции тесно связан с когнитивным.

Однако, несмотря на их взаимосвязь (поскольку языковая деятельность, психологические и когнитивные процессы тесно связаны друг с другом), между ними существует различие [12, с. 401]: когнитивные процессы затрагивают взаимодействие (и его последствия) между двумя соприкасающимися языками, а психолингвистические – познавательные, физиологические и психологические механизмы этого явления.

Когнитивные процессы, вызывающие межъязыковую интерференцию, варьируются в зависимости от конкретной задачи или контекста, однако можно выделить некоторые общие когнитивные процессы, нарушение которых приводит к появлению комбинаторных девиантов:

– торможение (*inhibition*) [7] – из-за одновременной активизации двух языков, билингвы должны подавлять влияние иностранного языка, выбрав релевантную языковую информацию (эквивалентные слова и структуры) [10]. Невыполнение этого процесса приводит к комбинаторным девиантам, т. к. при выборе неправильных лексических единиц происходит нарушение парадигматических и синтагматических связей.

– Когнитивный контроль билингвов играет важную роль в производстве речи. К процессам когнитивного контроля относятся контроль внимания и рабочая память, которые играют решающую роль в управлении межъязыковой интерференцией [6]. Билингвам необходимо эффективно распределять ресурсы внимания и сохранять соответствующую информацию в рабочей памяти для успешного переключения между языками и подавления влияния интерференции; при несоблюдении этого процесса возникают комбинаторные девианты.

Таким образом, комбинаторные девианты могут проявиться также и при несоблюдении когнитивных процессов, т. к. нарушаются парадигматические и синтагматические связи, например, «*She have* a cat*», «*I goed* to the shop*» и др.

Лингводидактический аспект межъязыковой интерференции

Существует несколько путей овладения более, чем одним языком – от изучения двух одновременно с последующим формированием билингвизма, до изучения языка в школе, вузе или на специальных курсах.

В методиках преподавания иностранного языка девиации стали рассматриваться как показатели личной стратегии обучения студента и как средство для достижения правильного высказывания [4, с. 78]. Многие лингводидактические исследования межъязыкового девиантного материала базируются на контрастивном анализе.

Можно выделить несколько факторов, касающихся влияния преподавания и изучения иностранного языка на возникновение комбинаторных девиантов: отсутствие анализа ошибок и обратной связи [9, с. 5]; игнорирование индивидуальных различий, таких как уровень владения языком, доминирующая языковая система и предыдущий опыт изучения; отсутствие стратегий управления интерференцией [13, с. 157], куда относится обучение языковым различиям, предоставление возможностей для практики и обратной связи с преподавателями.

В качестве фактора, снижающего процент появления комбинаторных девиантов, можно представить положительный межъязыковой перенос, когда знания и навыки родного языка облегчают изучение второго языка [8], что может быть использовано для улучшения изучения языка, явно подчеркивая сходства и различия между языками.

Таким образом, с точки зрения лингводидактического аспекта, комбинаторные девианты в основном вызваны несоблюдением методических факторов при изучении языка. При этом межъязыковая интерференция в данном контексте может также предоставить возможности для анализа и межъязыкового переноса.

Социокультурный аспект межъязыковой интерференции

Социокультурная интерференция – это процесс влияния первой языковой картины мира на вторичную языковую картину мира, что может быть обусловлено несколькими факторами: 1) несовпадение в тезаурусе обучаемых ряда понятий, 2) различия коннотативной семантики, 4) стереотипы, не соответствующие социокультурной действительности [5, с. 5].

В связи с этим процесс изучения иностранного языка должен быть направлен на формирование способности его использования в разных социально-детерминированных ситуациях, на адекватное восприятие другой картины мира и особенностей когнитивного тезауруса.

Социальные нормы различаются в разных культурах охватывают все сферы жизни от моральных ценностей до дресс-кода. Их незнание может привести к возникновению комбинаторных девиантов при использовании лексических единиц, специфичных для разных культур, к незнанию о существовании лакун, к неправильному использованию стилей, местоимений и обращений. Неосведомленность о социальных нормах может быть также вызвана неправильно подобранной методикой преподавания. Человек, овладевший коммуникативной компетенцией, формирует ее на основе всех своих знаний и всего языкового опыта, в котором известные ему языки взаимосвязаны и взаимодействуют [4, с. 40]. В обратном случае вероятность проявления комбинаторных девиантов есть даже при понимании и производстве письменных текстов, диалектов, например «*Goodbye*»* вместо «*yours sincerely*» в конце письма.

Данные всех аспектов можно представить в следующем виде (см. рис.):

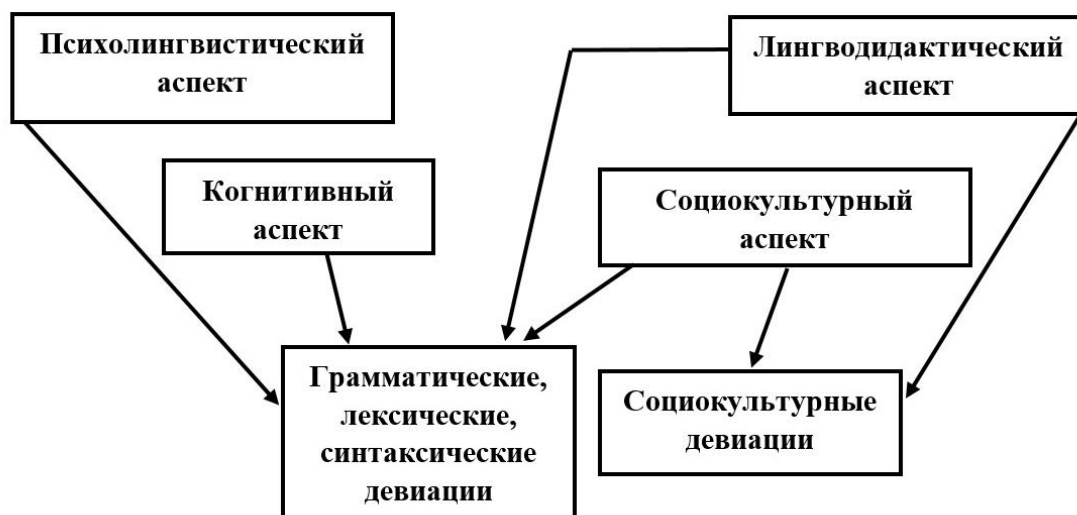


Рис. Взаимосвязь аспектов межъязыковой интерференции и комбинаторных девиаций

По итогам исследования можно сказать, что комбинаторные девианты – это речевые ошибки, нарушающие сочетаемость языковых элементов. При их возникновении происходит нарушение когнитивных, психолингвистических, лингводидактических процессов и нарушение социокультурных норм. Все эти процессы взаимосвязаны между собой, однако, что касается социокультурных норм, их нарушение может быть в большей мере вызвано социокультурным и лингводидактическим аспектами.

Грань между влиянием и нахождением превалирующего аспекта может быть сложна для нахождения, и потому в следующих исследованиях следует собрать большой корпус комбинаторных девиантов для распределения их по категориям и выявления доминирующего аспекта. Это позволит развить комбинаторную девиатологию, как отдельную отрасль комбинаторной лингвистики.

Литература

1. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Киев : Вища школа, 1979. – 263 с.
2. Влавацкая, М.В. Комбинаторная лингвистика в структуре науки о языке // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2010. – Т. 1. – № 3. – С. 86–94.
3. Влавацкая, М. В Языковая комбинаторика: аспекты изучения // Научный диалог, 2017. – № 5. – С. 21–32.
4. Дебрэнн, М. Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19 Новосибирск, 2006. – 375 с.
5. Папикян, А.В. Формирование компенсаторной компетенции как средства упреждения и преодоления социокультурной интерференции: немецкий язык, начальный этап языкового вуза: автореф. диссертации ... канд. пед. н.: 13.00.02, Пятигорск, 2011. – 23 с.
6. Fedorenko, E. The role of domain-general cognitive control in language comprehension // *Frontiers in psychology*, 2014. – V. 5. – 335 p.
7. Howard, S.J., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. Clarifying inhibitory control: Diversity and development of attentional inhibition. *Cognitive Development*, 2014. – V. 31. – P. 1–21.
8. Kulikova, O.V., *Linguistics and Linguodidactics in the Context of Changing Academic and Educational Environment. Foreign Language as a Language for Special Purposes (Лингвистика и лингводидактика в условиях изменения научно-образовательной среды. Иностранный язык как язык специальности)*, 2021. – URL: <https://ssrn.com/abstract=3845578> дата обращения: 16.10.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст : электронный.

9. Lay, K.J., Yavuz, M.A. Targeting Turkish-to-English interlingual interference through context-heavy data-driven learning //SAGE Open, 2020. – V. 10. – № 2. – P. 1–12.

10. Levelt, W.J.M., Roelofs, A., Meyer, A.S. A theory of lexical access in speech production // Behavioral and brain sciences. – 1999. – Т. 22. – № 1. – P. 1–38.

11. O'Grady, W., Dobrovolsky, M., Katamba, F. (ed.). Contemporary linguistics. – St. Martin's, 1997. – 720 p.

12. Rubert, I.B., Kapitonova, M.A. On the problem of interpreting-psycholinguistics interaction: interlinguistic interference // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 2017. – V. 3. – P. 400–408.

13. Rubis, N.M., Dumlaio, R. Interference of Compensatory Strategies in Oral Production of English Language Student in an ESL Classroom: Does Compensatory Strategy Play a Role in Academic Performance? //Journal of English Teaching, 2018. – V. 4. – №. 3. – P. 156–169.

Науч. рук.: Влавацкая М.В., д-р филол. н., проф.

Ю.В. Кобенко

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Структурно-функциональные особенности глагольного гендиадиса в современном немецком языке

В статье рассматриваются формальные и функциональные признаки гендиадисных единиц в классе немецкого глагола. Особенности глагольного гендиадиса признаны: сочинительная связь элементов, аффирмативность, слабая взаимозаменяемость компонентов и вариативность соединительной части; синонимичность компонентов и возможность использования клише во вложенных конструкциях.

Ключевые слова: современный немецкий язык; глагольный гендиадис; аллитерация; рифмование; ассонанс; редупликация.

В классе немецкого глагола гендиадисные единицы (ГЕ) составляют менее 8% от общего числа клише (103 ГЕ). Для установления данной величины в качестве материальной базы привлекался эмпирический корпус В. Гофмейстера в количестве 1301 ГЕ [3], составленный на основе ряда авторских источников, среди которых картотека Х.-Г. Мюллера, автора работы «*Adleraug und Luchsenohr. Deutsche Zwillingformeln und ihr Gebrauch*» (2009). При всей коммуникативной важности глагола такое

незначительное количество ГЕ не может не обратить на себя внимание исследователя. Безусловно, гендиадис как фигура множественности в первую очередь присуща именным частям речи. Очевидно, это связано с реализацией гендиадисом номинативной функции через создание синтаксической избыточности, при которой второй и последующие компоненты упоминаются, так сказать, для красного словца (ср.: *das Schiff versank mit Mann und Maus*) или полностью формализованы (ср.: *doppelt-gemoppelt, Techtel-Mechtel*). Использование фонем *-m-* или *-schm-* является, по-видимому, языковой универсалией, сигнализирующей коммуниканту о том, что добавочные компоненты ГЕ семантически несамостоятельны и создают ощущение полноты, весомости, убедительности фразы.

Однако данного объяснения, как представляется, недостаточно для ответа на интересующий языковедов вопрос «почему человек говорит что-то дважды?», во всяком случае, во всей его межъязыковой полноте. Тем не менее частные и частноязыковые аспекты изучения гендиадиса видятся камнями мозаики, достраивающими общую картину данного интересного явления, которое нельзя без остатка отнести ни к системной, ни к функциональной сторонам языка [1, с. 101]. Данное обстоятельство побуждает обратиться именно к той части фразео-паремиологического фонда современного немецкого языка, которая менее всего подвержена редупликации – глагольному гендиадису. Современный немецкий язык выступает здесь прецедентом вербоцентризма с фиксированным расположением частей сказуемого в предложении, чем и привлекателен для определения специфики гендиадиса в классе глагола.

Процедурная сторона вопроса предполагает выделение структурно-функциональных свойств ГЕ, обуславливающих, по нашему предположению, специфику глагольного гендиадиса в современном немецком языке. Для специалистов в области фразеологии не секрет, что системные особенности единиц нереконструируемого фонда языка никак не связаны с их функциональными свойствами. Другими словами, к какой бы предметно-тематической группе не относилось клише, его специфика определяется не тематическими характеристиками, а конструкционным и функциональным каркасом, в силу чего системные особенности глагольного гендиадиса, как то: тематическая отнесённость, семантическая типология (принадлежность к определённом классу), парадигмально-категориальные признаки и т. п., в данной работе опущены или изложены вскользь.

Пожалуй, единственным соображением, придающим рассуждениям системную огранку, можно считать следующее: с грамматической точки зрения, наличие основы предложения с двумя сказуемыми, образующими одно семантическое целое, в некоторой степени усложняет коммуникативную задачу, в силу чего не поддерживается синтаксисом безотносительно

к языку. Однако для реализации выразительной функции языка система допускает существование парных сказуемых, хотя и не благоприятствует им, что можно вывести из низких процентных долей глагольного гендиадиса в современных немецком (7,91%) и английском литературных языках (9,5%) [2, с. 216]. Выразительность речи, преодолевающая границы дискретности и множественности, является пропуском гендиадиса в «зацементированные» структуры немецкого синтаксиса и одновременно его ограничителем в функциональном полюсе языка. Это значит, что глагольные ГЕ целесообразно рассматривать как явления преимущественно функционального, а не системного генеза с учётом их репертуарных (функционально-стилистических) отличий.

Материалом исследования послужили глагольные ГЕ, в которых глагол является элементом редупликации, а не общим элементом, как, к примеру, в сочетаниях (*bei jmdm.*) *aus und ein gehen*, *weder aus noch ein wissen*. Исключались в том числе девербативы, которые в современном немецком языке принадлежат к классу прилагательных, например, (*von jmdm.*) *behütet und beschirmt (sein)*, *erstunken und erlogen*; причастия активные несовершенного вида, например, *lachend und weinend*, *sengend und brennend*, а также отглагольные субстантиваты вроде *auf Biegen und Brechen*, *Sinnen und Trachten*.

Ведущим критерием отбора выступает парность [1, с. 100], или *структурно-функциональная однородность*, то есть, во-первых, единство используемых форм глагола и, во-вторых, реализуемой функции изменяемой или неизменяемой частей сказуемого (*verbum finitum* или *infinitum*). Как известно, максимальное количество элементов ГЕ – пять. Максимальная лексическая длина связана с возможностью коммуниканта удерживать в памяти составляющие высказывания, и их число имеет предел, обозначаемый в языкознании грецизмом «гендиапентакис» (гр. *ἐν διὰ πεντάκις* – «одно через пять»). Однако в паремиологическом сегменте нереконструируемого фонда современного немецкого языка содержатся клише в формате предложений, которые включают пять глагольных элементов, не являясь при этом гендиапентакисом, ср.: *j-d entscheidet¹*, *wer leben² darf³ und wer sterben⁴ muss⁵* (WDR). Здесь становится очевидной необходимость критерия структурно-функциональной однородности (парности) для отбора единиц эмпирического корпуса: только при формальной и синтаксической гомогенности знаменательных элементов их можно признать формой гендиадиса.

Структурные признаки гендиадиса, общие для большинства современных языков, сохраняются и для ГЕ в классе немецкого глагола, ср. аллитерацию (*küssen und kosen*, *rühren und regen*, *schonen und schinden*) и рифмование, которое ввиду силлабического состава глаголов сливается с ассонансом (*kreuchen und fleuchen*, *rucken und zucken*, *schalten und walten*).

Практически во всех глагольных парах элементы связаны сочинительным союзом *und*, исключение составляют 3 ГЕ (2,9%) с разделительной и замещающей связью, ср.: (*weder*) *sitzen noch liegen können, landen oder stranden, klotzen statt kleckern*. Ничтожен и процент ГЕ, содержащих отрицание: в корпусе обнаружено всего 1 клише, в котором отрицание допускается, но не является семантической составляющей устойчивого сочетания, ср.: (*nicht*) *ruhen und rasten*. Собственно, отрицание одного глагольного компонента действительно и для другого компонента; прецеденты противоположного отмечены не были, так как вероятность отрицания одной из однородных частей сказуемого при общем значении исключается грамматикой.

Взаимозаменяемость компонентов у клише стабильно низкая, поскольку устойчивость сочетания (в том числе незаменяемость синонимами) является одним из существенных признаков фразеологических единиц. Данное правило распространяется и на сегмент глагольного гендиадиса, в котором зафиксирована всего 1 единица с взаимозаменяемостью знаменательных компонентов, ср.: *alles liegen¹ und stehen² lassen / alles stehen² und liegen¹ lassen*. Вариативность соединительной части в корпусе чуть выше и отмечается всего у двух ГЕ, ср.: *tun oder / und lassen; nicht kleckern, sondern klotzen / klotzen statt kleckern*.

Гендиадис интересен, в первую очередь, своей формальной избыточностью, которая достигается в том числе как за счёт различных парадигматических отношений сопряжённых единиц (к примеру, контрастности, так и логико-семантических связей обозначаемых понятий (например, гиперонимии, ср. ГЕ *wachsen und reifen, wachsen und gedeihen*, в которых первый глагол функционирует в качестве гиперонима второго глагола). Несмотря на то, что выделение таких семантических признаков недвусмысленно указывает на системный аспект анализа, речекомбинаторная (функциональная) сторона здесь предшествует клишированию, результатом чего становится редуплицирование по принципу симилиации (*recken und strecken*) или реже – контрастности (*tun oder lassen*) / контрадикторности (*versprechen und halten*). В пользу этого говорит и аблаут-редупликация образца *i–a* с «пустыми» глаголами (нем. *gelöschte Verben*) в качестве второго компонента, ср.: *zwicken und zwacken*, а также присущая главным образом немецкому языку – умлаут-редупликация образца *ö–o*, ср.: *fördern und fordern*. По этой причине отношения синонимии в корпусе значительно превосходят антонимические: 64: 7 ГЕ. При этом число идеографических синонимов ожидаемо низко (2 ГЕ), ср.: *vergeben und vergessen, verstehen und begreifen*. Промежуточную позицию занимают семантические типы комплементарности (*herzen und küssen, tanzen und springen, schäumen und zischen*), начала и конца (*kämpfen und sterben,*

säen und ernten, suchen und finden) и последовательности действия (*sagen und schreiben, teeren und federn, wirken und streben*).

Явлением сугубо функциональной природы выступает экспрессивность, реализуемая через глагольный гендиадис в современном немецком языке. Её традиционными средствами являются фигуры избыточности и гиперболизации, ср.: тавтологичные ГЕ *lügen und (be)trügen, hegen und pflegen, sich mühen und plagen*, а также элативы, передающие интенсивность действия, *rackern / arbeiten und schuften, holtern und poltern*. Симиляция, стоящая на службе и синонимии, и тавтологии, достигается нередко через сопряжение заимствованного и исконного слов, однако прецедент такого клиширования в корпусе всего лишь 1, ср.: *triumphieren und jubeln*. Единичным случаем в корпусе, но не единственным в речи выступает также модальность, ограниченная, во-первых, семантикой претерито-презентных глаголов в современном немецком языке, а во-вторых, возможностями выражения модальности гендиадисными клише, ср.: *wollen und können*. В речи же амплитуда парообразования с модальными глаголами значительно шире, что лишний раз иллюстрирует разницу между клишированным фондом и выразительными возможностями системы, ср.: *du kannst und darfst nicht Felix Mendelssohn heißen* (online.de); *ich muss und soll, will aber nicht* (Hueber); *kein Mensch muss müssen* (SWR); *seht her, wir können, wie wir wollen* (WDR).

Самым болезненным вопросом структурно-функционального свойства в данном сегменте словарного состава современного немецкого языка остаётся увеличение лексической длины, то есть добавление новых элементов, которое разрушает идиоматику клише и переводит гендиадис в разряд выразительных средств, ср.: *schmollen und grollen* → *schmollen, grollen, fröhlich sein* (Mauder). Будь то комбинаторное обыгрывание глагольных пар ли же создание новых аллитераций, данная особенность немецкого гендиадиса не оставляет сомнений в том, что парные клише могут интегрироваться как связные или расчленённые (дискретные) элементы в новые выразительные средства, поскольку вложенность, как известно, является одним из наиболее действенных инструментов множественности, ср.: *enteignet, entrechtet, vertrieben* (phoenix); *seine Länder waren verheert, verwildert, verarmt, entvölkert* (Th. Mann).

Множественность в современном немецком языке напрямую связана с образованием композитов (нем. *Zusammensetzungen*). В классе немецкого глагола любые композиты являются детерминативными, чем и отличаются от других знаменательных частей речи, в которых сегмент копулятивных образований распределён весьма неравномерно: к примеру, в именах прилагательных (*blaugrün*) он по понятным причинам несколько выше, чем в классе имён существительных (*Uhrenradio*), так как

сопрягать эквивалентные признаки в речи значительно легче, чем предметы. Потенциальные копулятивные глагольные конструкции автоматически распадаются на гендиадисные построения, ср.: *drehen und wenden, spinnen und zwirnen, schützen und stützen*. Примечательно, что к ним не относятся гендиадисные единицы с разделительным союзом *oder* (*friss oder stirb*) в силу слабой клишированности. Если в русском языке глагольный гендиадис может сохранять дефисное написание (ср. *ходить-бродить*), то в немецком языке данная опция исключена, следовательно копулятивные глагольные композиты ему не присущи. При этом коллоквиальное редуплицирование (*ich gehe und gehe...*) нельзя рассматривать в качестве копуляции как модели словообразования ввиду преодоления конструкцией границы слова, как и в прочих формах гендиадиса с различными типами связующих элементов (*mal schauen, mal gucken, mal sehen*). Попытки увязать копуляцию и метаплазмы, сконструированные из двух – необязательно глагольных – основ (нем. *verbaerbocken*), так или иначе заканчиваются образованием детерминативных композитов. К тому же метаплазмы в отличие от контаминаций (*verschlimmbessern*) не являются словарными единицами, так как конкурируют с уже имеющимися (*verbocken* → *verbaerbocken* (от фамилии *Baerbock*) и т. п.), решая особую выразительную задачу. Однако и они могут стать элементами словарного состава, если выиграют конкуренцию у регулярных единиц или способов выражения и будут образованы по регулярной (продуктивной) словообразовательной модели, ср. конфиксацию *verballhornen* (от фамилии *Ballhorn*). Итак, вложенность у немецкого глагола имеет только синтаксическое выражение. В морфологическом измерении она ведёт к образованию композитов и метаплазмов.

Таким образом, основными структурно-функциональными особенностями глагольного гендиадиса в современном немецком языке выступают: преобладание сочинительной связи между знаменательными элементами ГЕ; аффирмативность клише; слабая взаимозаменяемость компонентов и вариативность соединительной части; синонимичность компонентов глагольных ГЕ, пределом которой является тавтология, и возможность их использования во вложенных конструкциях. В пользу того, что немецкий глагольный гендиадис является фигурой множественности, говорит отсутствие опции образования копулятивных глагольных композитов, что подтверждается высоким процентом синонимии в данном сегменте корпуса (62%). Гендиадис с его классическими формами как никакое другое явление демонстрирует подвижность и реверсивность диады «клише ↔ клиширование», вектор в которой задаётся условиями речевой комбинаторики и неизбежно ведёт к синтаксической избыточности.

Литература

1. Кобенко, Ю.В. От гендиадиса до гендиатетракиса: опыт демаркации симптоматических явлений (на материале современного немецкого языка) / Ю.В. Кобенко // Германистика сегодня: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 16–17 октября 2018 г.) / под ред. М.А. Кульковой. – Казань : Изд-во КФУ, 2019. – С. 98–102.

2. Макаровских, А.В. Феномен гендиадиса в аспекте вербоцентристской теории / А.В. Макаровских // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ (11 апреля 2023 г.). – Курск : Изд-во КГМУ, 2023. – С. 215–218.

3. Hofmeister, W. Sammlung der gebräuchlichen Zwillingformeln in der deutschen Gegenwartssprache / W. Hofmeister. – Stand: 25.06.2010. – URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseite/hofmeister_wernfried/ZWILLINGSFORMELN_Hofmeister_25-06-2010.pdf (дата обращения: 22.05.2023). – Текст : электронный.

Л.В. Надеина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Влияние исторических факторов на формирование лексического состава в диалекте английского языка *Scots*

В статье исследуется влияние исторических факторов на словарный состав диалекта английского языка *Scots*. Результаты показали, что диалект, сохраняя многие языковые явления, относящиеся к разным периодам истории языка, дает возможность проследить путь появления в *Scots* не только иноязычных напластований, но и заимствований из других английских диалектов.

Ключевые слова: Шотландия; диалект; языковая ситуация; ареал; лексема; заимствования; лексико-семантическая сфера.

Чтобы проследить, как развивался и изменялся язык, лингвисты обращаются к процессам, как правило, происходившим в литературном языке, оставляя за рамками исследования такой огромный пласт как диалекты. Отмечая этот факт, констатируем, что многие очень важные языковые процессы могут оказаться недостаточно изученными, поскольку только при привлечении диалектных данных ученые имеют возможность воссоздать полную картину всех изменений. Во-первых, изучая данные

диалектов, исследователи, сделав экскурс в историю появления того или иного диалекта, могут увидеть, изучить и описать не только этапы развития языка в целом, но и проследить те общеязыковые направления, которые, бесспорно, более четко отражает диалектный язык. Во-вторых, диалект, являясь важной составной частью любого языка, предоставляет ученым данные, которые помогают показать детальную картину развития и распространения общеязыковых процессов.

Нельзя обойти стороной тот факт, что диалекты, которые распространены на территории Англии, постоянно привлекали к себе внимание лингвистов, а в настоящее время продолжают вызывать еще больший интерес ученых и деятелей культуры. Оценивая важность для науки диалектных данных, которые представлены живыми народными говорами, и, осознавая влияние урбанизации и технического прогресса на диалекты, ученые спешили собрать и сохранить материал, отражающий живую диалектную речь. Исследования затрагивали разные аспекты. Появлялись работы, связанные с определением диалектных ареалов, с попыткой четко нарисовать границы. Также были проведены исследования, которые содержали информацию о звуковом строе диалектной речи и сведения о морфологическом и синтаксическом уровнях. И, конечно, нельзя не сказать о усилиях диалектологов, опасавшихся, что произойдет утрата живой диалектной речи, призвать лингвистов сосредоточиться на составлении словарей (О.А. Бубенникова, Е.И. Энгель [2], Е.А. Денисова [3], И.Г. Жирова [4], М.М. Маковский [5], О.И. Бродович [1], А.Е. Павленко [7], Р. Trudgill [10], С. Upton, J.D.A. Widdowson [11] и мн. др.).

В своей работе мы фокусируем внимание на одном из диалектов английского языка, а именно, на шотландском диалекте *Scots*. Изучая культуру Шотландии, можно сказать, что язык *Scots* является основным элементом культурного наследия этой страны, так как имеет богатые устные и письменные традиции.

Научные работы, появляющиеся в настоящее время, предлагают посмотреть на диалект *Scots*, как на один из диалектов Шотландии, через призму системного описания. Проводившаяся в 2011 году перепись населения страны показала, что носителями *Scots* являются более 1, 5 миллиона человек из почти шестимиллионного населения страны. Исследователи в своих трудах пытаются обратить внимание на то, что современная языковая ситуация в стране разнородна и представляет достаточно пеструю картину.

В данной работе на шотландском диалектном материале предпринимается попытка изучить исторические события, которые внесли изменения, способствовавшие обогащению словарного состава вышеназванного диалекта. Актуальность темы заключается в том, что проблема изучения одного из диалектов английского языка, не являясь новой,

а давно и детально изучаемой, в настоящее время продолжает интересовать лингвистов. Это заставляет их рассматривать и решать проблему с опорой на те работы, которые появились в последние десятилетия, как в англоязычной диалектологии, так и в отечественной англистике.

Цель – описать связанные с историческими факторами изменения, происходившие в лексическом составе диалекта *Scots*. Для исследования заимствований, появившихся в *Scots* в результате исторических событий, которые происходили на территории Шотландии, были использованы словари: *Chamber's Scots Dictionary W. & R. Chambers, LTD. London* и *Warrack Alexander. Chambers Scots dictionary. Edinburgh*.

Знакомясь с работами зарубежных исследователей, которые пытались описать современное состояние языковой политики Англии, замечаем, что они смотрят на язык как «на непредсказуемую изменчивую среду», так как полагают, что не представляется возможным спрогнозировать будущие языковые изменения.

Если согласиться с этой идеей, что все изменения, которые происходят в языке, действительно, непредсказуемы, то, возможно, стоит пойти по пути детального изучения исторического прошлого для того, чтобы выявить закономерности развития языка.

Говоря о языковой ситуации, на данный момент сложившейся в Шотландии, можно констатировать, что она определена исторически. Исследуя шотландский диалект *Scots*, видим, что он, бесспорно, продукт как внутренних, так и внешних взаимодействий, потому что на территории Шотландии шла постоянная миграция, которая приводила к этническому смешению и языковой ассимиляции.

Заявления о том, что языковая ситуация менялась, не беспочвенны. Изучая исторические процессы, видим, как проходило освоение Шотландии, какие племена жили до V в. н. э. на ее территории, и что пришлось пережить населявшим Шотландию племенам к середине V в.

Исследователи, изучавшие этот период Шотландии, говорят о том, что именно в это время, после падения Римской империи, германские племена – саксы, англ и фризы – постоянно нападая на кельтские племена – бриттов и скоттов – вынудили последних уйти в северо-западные, гористые и холмистые районы – *Highlands*, а сами заселили юго-восточную, равнинную территорию Шотландии – *Lowlands*.

Следует отметить, что Шотландия, постоянно сопротивляясь нападению разных племен и ведя различные войны за независимость, долгое время не могла состояться как самостоятельное независимое государство. Здесь можно выделить две основные причины такой «несостоятельности»: это население, состоящее из представителей многих племен, а также природные условия страны.

Как было сказано выше, в результате столкновений с германскими племенами и их массивованными натисками, Шотландия была разделена на северную (гористую) и южную (равнинную) области. Естественно, что это были совершенно разные территории, как по этническому составу, так и по тому, как был устроен общественный быт, и как велась хозяйственная жизнь.

На севере, гористые области которого были преимущественно населены кельтами, люди разводили скот, а на юге, на равнинной и плодородной земле, германские племена занимались сельским хозяйством (земледелием).

Поскольку мы имеем дело с шотландским диалектом *Scots*, значит, мы будем говорить о населении равнинной Шотландии и экстралингвистических факторах, повлиявших на изменения словарного состава данного диалекта.

Нельзя не отметить такой факт, что соседство с гэлами-горцами северных районов (*Highlands*) приводило жителей южных территорий Шотландии к укреплению связей с близкими соседями и приобщению к их культуре. Следовательно, те, кто занимал равнинную территорию (*Lowlands*), общаясь с гэлами, старались перенять многие традиции и обычаи своих соседей. Поэтому конец XV – начало XVI в. ознаменовался «первой волной» гэльской лексики, которая стала проникать в шотландский диалект *Scots*. Видим, что слова, которые входили в диалект, представляли, в первую очередь, бытовую лексику. Например: 1) предметы домашнего обихода:

quaiçh «*a two-eared drinking-cup*» – «стакан для питья с двумя ушками-ручками»; *ingle* «*a fire in a room*» – «камин, очаг»; *tocher* «*the dowry brought by a woman at marriage*» – «приданое, которое женщина приносит, вступая в брак» и др.

2) пищу:

bladdoch «*buttermilk*» – «пахта»; *kebbuck* «*cheese*» – «сорт сыра»; *bannock* «*a thick, round, flat cake, generally of oatmeal*» – «овсяная лепешка» и др.

3) ландшафт, растительный и животный мир:

strath «*a valley or plain through which a river runs*» – «долина или равнина, через которую течет река»; *fail* «*a flat sod of turf*» – «дерн; плоский кусок торфа»; *glen* «*a daffodil*» – «нарцисс»; *capercailzie* «*the wood-grouse or mountain cock*» – «глухарь или горный петух» и др.

В XV веке в шотландский диалект проникает лексика из Франции, связанная, в основном, с теми же сферами, например:

1) еда, прием пищи, посуда:

vivers «*provisions, food*» – «провизия, еда»; *disjeun* «*breakfast*» – «завтрак»; *gardevin* «*decanter*» – «графин»; *tassie* «*a small glass*» – «маленький

бокал»; *ashet* «*a large, flat, oval dish*» – «большое плоское овальное блюдо» и др.

2) растительный и животный мир:

hoolet «*an owl*» – «сова»; *gean* «*the wild cherry; its fruit*» – «дикая вишня, ее плоды»; *groset* «*gooseberry*» – «крыжовник» и др.

3) одежда и головной убор:

eistiecor «*a jacket*» – «куртка; жакет»; *curch* «*a kerchief*» – «шаль, платок»; *biggonet* «*linen cap or coif*» – «колпак, женская шляпа, чепчик» и др.

Следует отметить такой факт из истории французских заимствований, что в шотландском диалекте *Scots* не столь репрезентативной оказалась лексика, представляющая термины из таких областей, как религия и юриспруденция, несмотря на то, что как раз в этих сферах развивались наиболее тесные контакты [2, с. 377]. Например, в словарях находим такие существительные, как: *carritch* «*catechize*» – «катехизис» и *dittay* «*an indictment, legal accusation*» – «обвинительное заключение, юридическое обвинение».

Нельзя обойти стороной голландский и фламандский диалекты, внесшие определенный вклад в словарный состав *Scots*. Известно, что в XV – начале XVI века, когда в Шотландии начала развиваться текстильная мануфактура, туда были приглашены ткачи из герцогства Брабант и графства Фландрия. В это время продолжали укрепляться торгово-экономические отношения. Таким образом, на территории Шотландии стали образовываться целые поселения из фламандских и голландских ремесленников, что также обогатило словарь шотландского диалекта. В диалект *Scots* в этот период проникают лексемы, обозначающие реалии прочных торгово-экономических отношений, например:

1) одежда:

nutch «*a woman's cap; an infant's cap; a man's night-cap*» – «женский капор с завязками; шапочка младенца; ночной колпак», *toy* «*woollen cap, with a deep fall hanging down on the shoulders*» – «шерстяная шапка, ниспадающая на плечи» и др.;

2) еда, напитки:

scone «*a flat, round cake of flour*» – «плоский круглый торт из муки»; *pinkie* «*the weakest small beer*» – «самое слабое пиво» и др.;

3) обращения:

callant «*a comrade, a fellow*» – «товарищ, парень»;

billie «*a brother; a comrade*» – «брат, товарищ» и др.

Что касается скандинавских заимствований, многие исследователи отмечают, что они в большинстве случаев не обозначали новые понятия, а были всего лишь синонимами исконных лексем. В диалекте *Scots* такого рода лексем обнаруживается достаточно много и, следует подчеркнуть,

что они преимущественно связаны с терминами, относящимися к земледелию и сельскому хозяйству. Думаем, что это не случайно, так как основная часть носителей данного диалекта были крестьяне, они жили и работали на равнинной части Шотландии, где климат и ландшафт позволяли заниматься именно этой деятельностью. Поэтому в словарном составе *Scots* появились лексемы, в основном обозначающие:

1) занятия земледелием:

melder «*the quantity of oats ground at one time*» – «количество овса, которое намолото за один раз»; *feer* «*to draw the first furrow in ploughing; to mark out the «riggs» before ploughing the whole field*» – «сделать первую борозду в вспашке; провести разметку «такелажа» перед вспашкой всего поля»; *throck* «*the lower part of a plough*» – «нижняя часть плуга»; *lea* «*unploughed, in grass*» – «невспаханый»; *arres* «*the tips of the little ridges laid by the plough*» – «самые маленькие гряды, заложенные плугом» и др.

2) занятия животноводством:

kindle «*used of small animals: to litter*» – «производить на свет потомство»; *lowse* «*used of a cow: to show signs of milk in the udder*» – «показывать признаки молока в вымени»; *graith* «*harness for horses*» – «упряжь, обвязка для лошадей»; *flit* «*to shift a tethered animal from one place in a field to another*» – «переместить привязанное животное с одного места в поле на другое» и др.

Подводя итоги, можно сказать, что шотландский диалект *Scots*, как и другие диалекты Англии, представляет собой «живую» систему, которая по-своему, «творчески», может преобразовывать веками накопленный богатейший материал [2, с. 319]. Известно, что у диалектов, как правило, складываются сложные отношения не только с литературным языком, но и между собой. Сфокусировав внимание на исторических факторах, способствовавших пополнению и обогащению лексического состава диалекта *Scots*, видим, что Шотландия, которая долгое время вела войны, сражаясь за независимость, после окончания войн стала налаживать очень прочные связи с Европой, и результаты таких контактов нашли свое отражение в диалекте.

Заемствования являются одним из важных источников пополнения словарного состава шотландского диалекта *Scots*. Бесспорно, эти заимствования охватывали разные лексико-семантические сферы, но наиболее многочисленными оказались группы, репрезентирующие слова, которые относятся к домашнему укладу, занятиям земледелием и скотоводством, ландшафту, животному и растительному миру.

Таким образом, полностью соглашаясь с утверждением, что в ходе исторического развития основное ядро лексики диалекта сохраняется, констатируем, что в то же время происходит и обогащение языка не

только за счет семантического развития исходных лексем, но и за счет пополнения его заимствованными элементами. В целом, все это обеспечивает преемственность различных периодов истории каждого языка [8, с. 65].

Литература

1. Бродович, О.И. Диалектная вариативность английского языка: Аспекты теории. – Изд. 2-е. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 194 с.
2. Бубенникова, О.А., Энгель, Е.И. Основные тенденции развития английского языка (древнеанглийский период – современная эпоха). – Москва : МАКС Пресс, 2008. – 428 с.
3. Денисова, Е.И. «Шотландский язык» и «шотландский диалект»: проблемы терминологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – № 2 (10). – С. 33–45.
4. Жирова, И.Г. Территориальная и социальная диалектическая вариативность британского английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 10 (88). – Ч. 2. – С. 290–294.
5. Маковский, М.М. Английская диалектология. Современные английские территориальные диалекты Великобритании. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2019. – 191 с.
6. Мультитран. Электронный англо-русский словарь. – URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 15.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
7. Павленко, А.Е. Региональный язык равнинной Шотландии (лингвистический и социолингвистический аспекты): дисс. ...д.филол.н. – Санкт-Петербург, 2004. – 411 с.
8. Ярцева, В.Н. История английского литературного языка IX–XV вв. – Москва : Наука, 1985. – 248 с.
9. Chamber's Scots Dictionary. – London : W. & R. Chambers, LTD, 1955. – 375 p.
10. Trudgill, P. The Dialects of England / P. Trudgill. – Cambridge : Basil Blackwell, 1990. – 145 p.
11. Upton, C., Widdowson, J.D.A. An Atlas of English Dialects / C. Upton, J.D.A. Widdowson. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 193 p.
12. Warrack, Alexander. Chambers Scots dictionary / Alexander Warrack. – Edinburgh, 1977. – 717 p.

Лингвокультурологический анализ лексем с компонентом
*эт- «есть» в селькупском языке

В статье проводится анализ лексем, в основе которых лежит компонент *эт- «есть». В результате исследования выявлены производные, относящиеся к различным частям речи, при этом среди них преобладают глаголы. Производные глаголы обладают коннотативными значениями при сохранении ядерной семы «есть» и характеризуются полисемантизмом, в котором проявляются особенности мировоззрения селькупов.

Ключевые слова: лингвокультурология; селькупский язык; индигенный язык; полисемантизм глаголов; глаголы питания.

Процесс питания является жизненно важной и базовой потребностью человека. Во всех языках мира существуют глаголы, отражающие данный процесс. Такие лексемы нередко обладают дополнительными значениями, через изучение которых раскрываются особенности мировоззрения представителей определенной культуры, например, носителей селькупского языка.

В селькупском языке глаголы, обозначающие процесс питания, происходят от общесамодийской основы *эт- «есть» [10, с. 15]. Нами выявлено 15 диалектных вариантов глаголов с общей семой «принимать пищу». В словаре для данных лексем зафиксированы такие варианты перевода как «есть», «съесть», «кушать», «питаться», «кормиться»: вас. *aβ'ešpəgu*; кет. *aββiɡu, amirɡu*; кет., об. Ч *aβərgu, aβrēšpugu, aorgu, aurgu, ambigū*; об., кет., тым., ел. *amgu*; об. Ш *aβ'ešpugu, aβəšpugu*; об. Ш, вас. *aβirɡu*; об. Ш, Ч, вас. *aβešpəgu*; тур. *amirıqo*; тур., ел. *amirqo* [7, с. 9–20].

Данные лексемы актуализируются в следующих контекстах: вас. *mat qajxe kajp aβešpak?* «я чем суп ем?»; ел. *ota amnet n'utimj č'undoγol' d'ara* «олень ест траву подобно лошади»; кет. *teppəla aβərgu omdatta* «они есть сели»; об. С *mat abl'eb'i* «я (пожалуй) съем»; об. Ч *qart aβərgu* «завтракать (букв. утром есть)», *man aβirɡbaŋ üdemən* «я ем вечером», *č'elžəŋž'öyend aβərgu* «обедать (букв. в полдень есть)», *üdet aβərgu* «ужинать (букв. вечером есть)», *nad'i šədə tänul n'ann'aqe t'aōk, aurgu amdaq* «вот две умные сестры приходят, есть садятся» (из ск.); об. Ш *konžrgbat, kužat qoryit baž'ip qip aβešpat, čenčjt*: «*Kβir bažem amgbat*» «увидят, если медвежье мясо человек ест, говорят: «Воронье мясо ест»»; об. Ш *mi aβəšpizit qβəlip* «мы ели рыбу», *tap kiɡa n'ajp amgu* «он хочет хлеб съесть»; тым. *aβəšpet, padi nünžand* «ешь, поди ты устал», *aptsul qβel ā amgbat!* «вонючую рыбу не ешь!». Глаголы с основой *эт- также используются в значении «принять лекарство»: об. Ш *tabletkaβ abl'el!* «таблетку выпей!» [7, с. 9–20].

Рассматриваемые лексемы используются для обозначения процесса питания как для человека, так и для животных и птиц: ел. *tebītip nenaqa amnotīn* «их комары **кусают**»; кет. *taβakka amgužit n'užem* «мышонок ел траву», *pek'e amgužit titt'in sβešqem* «рябчик ел кедровый орех»; об. Ч *aždala kundaqin aβarnadət* «олени далеко **пасутся**», *taben niŋkala aβ'ešpadət* «ее комары **кусают**», *tūmbane m'ezan'i tanopt'i amžan* «волк нас с тобой **съест**»; об. Ш *ačid'e n'užop aβešpa köndit taredik* «олень траву ест подобно лошади», *ab'ek aβ'ešpat sβečkar* «белка **грызет** орехи», *tabip niŋkala aβəšpāt* «его комары **кусают**». Так как приведенные примеры глаголов восходят к единой основе *эм- «есть» можем утверждать, что селькупы не акцентируют различия в способах поглощения пищи животными (жевать, клевать, сосать).

Для некоторых глаголов (кет. *abβedigu*, тым. *abβežigu*; об. Ч *amželgu*) зафиксировано значение особого варианта процесса питания – «объесть». При этом, они обладают и второстепенными значениями «обжечь», «ошпарить»: тым. *pötpel ött abβežit* «горячая вода **ошпарила** его»; об. Ч *pöl' üsse amželgu* «кипятком **ошпарить**». Дополнительные значения представляют собой метафоры, основанные на аналогии действия: **объесть** значит «лишить чего-нибудь, что было на поверхности», подобное действие происходит и при ошпаривании – повреждение верхних слоев тканей живого организма [3].

Интересен тот, факт, что в селькупском языке глагол, обозначающий процесс питания, может использоваться и для обозначения процесса горения: об. Ч *šogorm aβ'ešpad* «моя печь **топится**»; ел. *č'už amgu* «углю **нагореть**». Часто такие глаголы идут в сочетании с существительным об., кет., ел. *tū* «огонь»: об. С *a to t'u matem amž'it* «а то дом **сгорит**», об. Ш *štob tū eg amn'imt* «чтобы он не **сгорел**», об. Ч *kočeŋ n'už tū ambat* «много травы **сгорело**», об. С *madim tū abba* «дом **сгорел**». Таким образом, в данных примерах реализуется буквальное значение «огонь съел». В мировоззрении представителей многих культур огонь воспринимается как живое существо, которое нужно «кормить». В селькупской культуре огонь имеет глубокий сакральный смысл, относится к категории одушевленности и рассматривается селькупками как живой. Он может «есть» самостоятельно, а также для того, чтобы поддерживать «жизнь» огня его нужно «кормить»: *mat šinde pohe aβdimbak* «я тебя (огонь) дровами **кормлю**» [1, с. 11; 6, с. 55].

Нами выявлена другая группа глаголов с основой *эм- «есть» (35 лексем), связанная с процессом питания, но в данном случае действие направлено на другой субъект – для лексем зафиксированы значения «покормить», «угостить»: вас. *aβdigu, abdəgugu, aβdimbigu*; ел. *apsitiqo, apstal'd'iqo, apstil'd'iqo, apstil'd'iqo*; кет. *abstəgu, abstəmbugu, apstikugu*;

об. С *apstĩmbĩgu, apstəbugu, apstĩmbĩkugu, afstəgu, abĩstĩbũgu, abəstəmbũgu*; об. Ч *afdĩmbũgu, abdəgu, ařtũgu, abĩdĩmbũgu, afdĩgu*; об. Ч, вас. *abədũgu, abədəmbũgu*, об. Ш *apstěřpũgu, ařralžĩgu, ařralž'ěřpũgu*; об. Ш, Ч *abdəmbũgu*; об. Ш, Ч, тым., тур. *apstĩgu*; тым. *autəmbəgu*; тур. *amqo, apstaltəqo, apstĩmpĩqo*; тым. *autəku, autəkuku, abĩdeřpũgu* [7, с. 9–20].

Примеры контекстов, в которых актуализируются данные значения, свидетельствуют о том, что данные лексемы используются по отношению: 1) к человеку – вас. *mat abdəřak* «я угощаю», *mat ařdĩmbak* «я кормлю»; ел. *tem tebjm apstĩl'd'isit onđĩ qum tara* «она его **накормила** по-свойски»; кет. *abřtəgu ütčem* «**накормить** ребенка», об. С *kĩbamĩlam abĩstĩbũgu trudnaŋ eŋ* «детей **выкармливать** трудно», *sem'am nāda apstəbugu* «семью **прокормить** надо», *p'et'ej qřəlall'e qartĩ kařni t'el, qřəlp tũndakkus, qojamđĩ apstĩmbĩkuzat* «она щук ловила мордой каждый день, рыбу таскала, младшую сестру свою **кормила**», *sōs'kan ařstəgu keregeŋ* «хорошо **угостить** надо»; об. Ч *abdəl'end!* «**покорми** (его)!», *nadə kĩbāčep abdũgu* «надо ребенка **покормить**», *k'ek abədũgu* «сильно **обкормить**», *mi nadežnaŋřĩt öčka t'emn'ayont, tab mĩžut andembla* «мы надеемся на нашего младшего брата, что (он) нас **кормить** будет»; об. Ш *ařralžek mařep!* «**накорми** меня!», *tabjĩm əg ařralž'l'e, tab aza křĩřa* «его не **корми**, он не голоден», *mařep apstl'el řbā perendi qřəlze!* «меня **накорми** хорошей жареной рыбой!», *ařĩt kĩbajčep tēymĩzi řĩřĩt apstěřpat* «мать ребенка молоком коровы **кормит**»; 2) к животному – кет. *kanam sōŋ absĩmbat!* «собаку хорошо **кормите!**»; об. Ч *na bur'ėnuřkar qārt abədəlade* «эту буренушку утром **накормят**», *řĩrp abədəmbũgu* «корову **кормить**»; тур. *kanar čařkat sũnž'inoanĩ ģĩ apstl'el!* «собаку из чашки не **корми!**»; 3) к Богу – кет. *nom t'araq: «Qajngo niřan parĩm qařqol'dĩmbal, qajngo sim qařquzl'e apstĩkugal?»* «Бог сказал: «Зачем небо коптил, зачем меня дымом **кормишь?**» [7, с. 9–20].

В одном из примеров для рассматриваемых глаголов также зафиксировано значение приедасться: об. Ч *qřel a ařž'enž'a* «рыба не приедается».

У глаголов со значением «кормить», имеется второстепенное метафорическое значение – «заряжать ружье, патрон», т. е. буквально «кормить ружье»: об. Ч *abədəgu tũl'dem* «зарядить ружье»; тым. *a mat tũřřep karsetnikse apstĩmbar* «а я ружье дробью зарядил».

В культуре селькупов процесс питания и кормления имеет особое значение. Ел. *apsĩtiqo* «накормить» очень важное для селькупов понятие. Важнейшей этнической заповедью традиционного селькупского общества было: «Накорми всякого человека, пришедшего в твой дом». Неисполнение этой заповеди могло навлечь всевозможные беды, о чем напоминают многие фольклорные сюжеты. Так, божий сын подвешивает за косы жену, не накормившую гостей, а черт съедает женщину, посмевавшую предложить ему вместо еды собачий кал [4, с. 105]. Из приведенных

нами примеров контекстов следует, что ритуал кормления распространяется не только на живых существ, но и на объекты неживой природы (ружье) и религиозные фигуры (Бог).

При этом нами выявлено 5 диалектных вариантов глагольных лексем с основой **am-* «есть», для которых зафиксировано противоположное значение: кет. *amnamb'igu*; об. Ч *amnaž'ugu*, *amnačigu*, *amnatku*; тур. *amnatkuqo* «голодать». При морфологическом членении лексемы *am-na* выделяются два компонента: первый основа *am-* «еда», второй компонент *-na* материально совпадает с формантом отрицательных местоимений об. С *kaj-nj*, *kaj-ne*, *kaj-nej* «ничего» (при учете регулярных чередований гласных) [9, с. 37; 5, с. 177; 2, с. 62], где компонент *-kaj* может функционировать в селькупском языке как вопросительное местоимение об. С, Ч *kaj* «какой?» [7, 34]. Таким образом, внутреннее значение рассматриваемых глаголов – «(испытывать) отсутствие пищи».

Глаголы, обозначающие процесс питания, входят в состав некоторых словосочетаний (6), связанных с пищей: об. Ч *uruk aβtugu* «перекормить» (букв. «сильно кормить», где вас. *uruk* «очень», «сильно»); об. С *abl'e tadəragu*, об. С *abl'e tattirigu* «кусать» (букв. «поедая, унес», где об. С, кет. *abl'e* простое деепричастие, образованное от глагола об., кет., тым., ел. *amgu* «есть»); об. С, кет. *tadərgu* «унести»; об. С *abl'e übəragu* «начать есть» (букв. «поедая, начал», где об. Ч *übərgu* «начать»); об. Ш *aβirl'e kβatalž'igu* «начать есть» (букв. «поедая, начал», где об. Ш *aβirl'e* простое деепричастие, образованное от глагола об. Ш, вас. *aβirgu* «есть»); об. Ш *kβatalž'igu* «начать»), например, об. Ш *tabla aβirl'e kβatalž'imbat* «они **есть** начали»; об. Ч *amnak βarəgu* «морить голодом» (букв. «голодом держать», где об. Ч *amnak* наречие, образованное от глагола об., кет., тым., ел. *amgu* «есть»); об. Ш, Ч, вас. *βarəgu* «держат»). Примечательно, что для словосочетаний об. С *abl'e tadəragu*, об. С *abl'e tattirigu* зафиксировано второе значение «сжигать», что в очередной раз свидетельствует об «оживлении» огня в селькупской культуре [7, с. 24, 41, 226, 260, 261].

В селькупском языке от глагольной основы **am-* «есть» образованы причастия настоящего времени, которые могут функционировать в языке и как отглагольные прилагательные (6): об. Ч *abədəmbətəl* «кормящий»; вас. *aβ'ešpədəl*, кет. *amgund'i*, ел. *amditij*, тур. *amtił'*, *amitił'* «пищевой», «съедобный», например, ел. *amditij topr* «съедобная ягода»; кет. *amgund'i mandu* «съедобная ягода»; а также простые деепричастия (3): об. Ш *aβirle*, об. С, кет. *abl'e*, тур. *amirle*, например, тур. *amirle pule mat tūntak* «покушав, я приду».

От лексем со значением «голодать» (об. Ч *amnaž'ugu*, *amnačigu*; кет. *amnamb'igu*; об. Ч *amnatku*; тур. *amnatkuqo*) образовано причастие прошедшего времени со значением «истощенный»: тур. *amnatkumbil'*, например, тур. *amnatkumbil' ata* «истощенный олень».

Выявлено одно отымённое имя прилагательное, образованное от имени существительного **apsə* «еда» [8, с. 8): ел. *apsij* «мясной», например, ел. *apsij ken'* «мясной суп».

Кроме того, от основы **ət-* «есть» образованы качественные наречия, образованные с помощью добавления к глагольной основе (5): 1) суффикса *-galak* [5, с. 175] – кет. *aβirgun'd'alik* «от голода», об. Ш *aβgalk*, об. Ш Об. Ч *aβərgunž'alk* «голодом», «натошак»; например, кет. *qarimɨn qβənnɨ aβirgun'd'alik* «утром он ушел голодом»; об. Ч *tabla aβgalk kumbat* «они от голода умерли», *qajm mat t'eka nagərbam, nagur bar č'el aβərgunž'alk* «что я вам пропишу, три раза в день натошак (принимать)»; 2) суффикса *-ŋ* – тур. *amiqol'aŋ* «голодом»; 3) суффикса *-t* – об. С *augattɨ* «голодом», «впроголодь»: об. С *man ilan augattɨ* «я живу впроголодь» [7, с. 10, 11, 15, 20].

Итак, в селькупском языке от глагольной основы **ət-* «есть», которая восходит к общесамодийскому периоду происхождения, образованы три группы глаголов с разными значениями: 1) «есть» (15); 2) «кормить» (35); 3) «голодать» (5). При этом данные глаголы обладают метафорическими значениями, в которых проявляются культурные представления селькупского этноса о том, что объекты неживой природы рассматриваются как одушевленные и могут либо «есть» самостоятельно (вода, огонь), либо их нужно «кормить» (огонь, ружье). Рассматриваемая основа **ət-* «есть» выявлена также в составе словосочетаний (6), причастий настоящего времени / отглагольных прилагательных (6), простых деепричастий (3), причастии прошедшего времени, отыменного прилагательного, наречий (5), значения которых напрямую связаны с пищей.

Список сокращений:

вас. – васюганский диалект; ел. – елогуйский говор; кет. – кетский диалект; об. С – обские говоры сюсюкум; об. Ч – обские говоры чумылькуп; об. Ш – обский говор шёшкум и шёшкуп; таз. – тазовский диалект; тур. – туруханский говор; тым. – тымский диалект.

Литература

1. Байдак, А.В. Средства выражения категории одушевленности / неодушевленности в селькупском языке / А.В. Байдак // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 338. – С. 7–12.

2. Быконя, В.В. Происхождение средств выражения категории отрицания в селькупском языке / В.В. Быконя // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (145). – С. 61–66.

3. Карты слов и выражений русского языка: [сайт]. – URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/ошпарить> (дата обращения: 08.10.2023).

4. Мифология селькупов / рук-ль авторского коллектива Н.А. Тучкова. – Томск : Изд-во Томского университета, 2004. – 382 с.
5. Морфология селькупского языка. Южные диалекты. В 2 ч. Ч. 2 / под ред. Э.Г. Беккер. – Томск : Изд-во ТГПУ, 1995. – 284 с.
6. Полякова, Н.В. Образ огня в языковой картине мира селькупов / Н.В. Полякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6 (171). – С. 54–57.
7. Селькупско-русский диалектный словарь / под ред. проф. В.В. Быконя. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 348 с.
8. Alatalo, J. Sölkupisches Wörterbuch / J. Alatalo. – Helsinki : Société Finno-Ougrienne, 2004. – 465 S.
9. Dulson, A. Über die räumliche Gliederung des Sölkupischen in ihrem Verhältnis zu den alten Volkstumsgruppen / A. Dulson // СФУ. – 1971. – № 7. – С. 35–43.
10. Janhunen, J. Samojedischer Wortschatz (Gemeinsamojedische Etymologien) / J. Janhunen. – Helsinki : Helsingin yliopisto, 1977. – 186 S.

Н.В. Полякова^{1, 2}

¹Томский государственный педагогический университет,

²Национальный исследовательский

Томский политехнический университет

Языковой выбор: причины, условия и факторы

В статье рассматриваются термины «языковой сдвиг» и «языковой выбор». Выявляются и описываются причины, условия и факторы, влияющие на выбор языка. Акцентируется внимание на редуцировании речевой способности. Проводится анализ факторов, способствующих выбору языка у автохтонных миноритарных этносов Томской области.

Ключевые слова: языковой сдвиг; языковой выбор; факторы языкового выбора; исчезающие языки; миноритарные этносы Томской области.

Проблема языковой смерти и языкового сдвига относительно недавно стала объектом лингвистических исследований [1, 2, 3], несмотря на то, что данные явления фиксировались учеными в разных странах на протяжении длительного периода времени. Данный феномен может быть легко объясним целым рядом факторов: во-первых, на начальной и заключительной стадиях языковой сдвиг весьма сложно фиксируется (вначале изменения не носят системного и массового характера, а на заключительной стадии этнос уже сделал выбор в пользу иного языка), во-вторых, полевые

лингвисты, занимающиеся фиксацией эмпирических данных языков, находящихся под угрозой исчезновения, стремились собрать большой объем эмпирических данных, свободных от интерферирующего влияния другого языка.

Следует подчеркнуть, что степень витальности языков коренных миноритарных этносов Российской Федерации демонстрирует высокую степень дифференциации от стабильных и благополучных до исчезнувших, заснувших, засыпающих. Разработчики проекта «Языки России» относят стабильные языки к четвертому типу языковой витальности – язык способен к дальнейшему функционированию и развитию, заснувшие – к первой группе) [5].

Осознавая всю ответственность за сбор данных по исчезающим языкам, полевые лингвисты стремились зафиксировать максимально подробно, объемно данные «засыпающих языков». Для решения этой задачи полевые лингвисты работали преимущественно с носителями языка старшего поколения, поскольку именно они в полном объеме владели родным языком. Речь носителей языка среднего и младшего поколений практически не становилась объектом исследования, поскольку в этой речи наблюдалась языковая интерференция и ее результаты – значительные лексические, фонетические и грамматические изменения. Собирался «чистый» эмпирический материал, не подвергшийся интерферирующему влиянию. В случае, если языковая интерференция отмечалась и в речи представителей старшего поколения, это становилось достаточным основанием для отнесения языков, находящихся под влиянием интерферирующих факторов, к числу неполноценных и недостойных внимания исследователей.

Стремление полевых лингвистов зафиксировать данные исчезающих языков не может не заслуживать всесторонней поддержки и ободрения, однако сбор исключительно свободного от интерферирующего влияния эмпирического материала лишил возможности проследить разные этапы языкового сдвига.

На данный факт в 1972 году обратил внимание научной общественности Вольфганг Дресслер, назвав данный феномен «полевой слепотой», поскольку в стремлении фиксировать исключительно корректные языковые факты игнорировалась реальная языковая ситуация и не засвидетельствованы этапы языкового сдвига [6, с. 455].

Несмотря на наличие большого количества исследований сам механизм языкового сдвига, механизм влияния разных факторов на язык, его структуру и состояние, до настоящего времени не изучен.

К числу важнейших факторов, предопределяющих языковой сдвиг, относят: исторические, демографические, географические, социально-

структурные, институциональные и отношение (внутри- и внегрупповые отношения меньшинства) [1, с. 12].

Представляется весьма затруднительным провести ранжирование данных факторов по их значимости для возникновения языкового сдвига. Однако данные факторы ставят как отдельного человека, так и этнос в целом перевод языковым выбором. В социолингвистике языковой выбор рассматривается преимущественно по отношению к отдельному человеку как мотивация выбора того или иного языка из нескольких возможностей.

Н.Б. Вахтин выделяет три группы факторов, способствующих языковому выбору: прагматические факторы, мотивацию ожидания окружающих и мотивацию самоидентификации [1].

Прагматические факторы позволяют объяснить неиспользование родного языка и переход на другой язык из-за того, что ряд членов этнической общности плохо владеет языком своей национальности, поэтому испытывают затруднения в общении и стеснение перед теми, кто гораздо лучше владеет языком, другая часть представителей данной общности пассивно владеет или не владеет языком своих предков вообще.

Рассмотрим вопрос о степени владения языком более подробно. Данная проблема должна стать объектом отдельного лингвистического исследования, в рамках же настоящей статьи будут обозначены основные моменты, требующие детального анализа. Следует предположить, что в системе засыпающего языка могут и не происходить значительные изменения, однако у среднего и младшего поколений может фиксироваться значительное снижение степени владения этой системой в речевой деятельности в сравнении с представителями старшего поколения. Необходимо скрупулезно разграничивать системные изменения в языке и недостаточный уровень языковой компетенции его носителей. Степень владения языком рассматривают как речевую способность, т. е. способность использовать языковую систему в речевой деятельности (ср. термин «*language competence*») [3, с. 102–103].

В условиях языкового сдвига редукция речевой способности проявляется в порождении речи, т. е. способность понимать речь на языке своих предков сохраняется значительно дольше, чем способность порождать высказывания. Данные сведения позволяют утверждать, что процесс ревитализации языка будет особенно эффективен в том случае, если среди представителей этнической общности не только носители языка с нередуцированной речевой способностью, но и значительное количество людей, сохранивших способность воспринимать и понимать высказывания на этническом языке.

Ограниченное владение языковой системой проявляется у разных возрастных и социальных групп: в раннем возрасте, когда дети только

начинают говорить; у людей, страдающих афазией; у изучающих иностранный язык (преимущественно на начальных этапах его освоения). В этот перечень следует включить также тех, кто пассивно владеет языком своих предков и с высокой долей вероятности считающих его своим родным, но не способен передать его детям в качестве родного языка.

Наличие носителей языка с редуцированной речевой способностью не означает наличия в языке системных изменений, это свидетельствует о снижении коммуникативной мощности языка в связи с переходом представителей этнической общности на другой язык и утрате продуктивных речевых навыков.

Редуцированная речевая способность отражается на всех уровнях языка: в сокращении количества лексических единиц и синтаксических конструкций, образование единиц по правилам доминирующего языка, изменении в произношении и других.

Когда язык, подверженный угрозе исчезновения, лишается своих последних активных носителей, какие-либо системные изменения в нем становятся, по-видимому, вообще невозможными [3].

Другими словами, если подавляющее большинство представителей этнической общности демонстрируют ограниченную речевую способность, это исключает значительные изменения в языке. Для того, чтобы выстоять в конкурентной борьбе с социально доминирующим языком, необходимы значительные изменения в системе языка, что становится невозможным в связи с полным отсутствием активных носителей языка либо их чрезвычайно малым количеством.

Еще одним фактором, влияющим на языковой выбор, является мотивация ожидания окружающих. Н.Б. Вахтин подчеркивает неоднородность языкового окружения человека и выделяет в нем «своих» и «чужих» [1, с. 15]

Человек может осуществить языковой выбор в пользу одного из языков, стремясь соответствовать традиционным моделям поведения и образа жизни и получая одобрение в глазах автохтонного населения, или же перенимая инновационные нормы и модели поведения и хозяйствования, стремиться заслужить одобрение аллохтонного населения.

Однако на выбор языка может оказать огромное влияние государство. Это влияние может иметь как позитивные, так и негативные последствия для витальности языков, и подтолкнуть людей к выбору одного языка и отказу от другого языка. Если обратиться к анализу ситуации с языками автохтонных миноритарных этносов, проживающих на территории Томской области (подробнее см. [4]), то следует обозначить факторы, подтолкнувшие представителей селькупского, хантыйского, эвенкийского и чулымского этносов к выбору русского языка в качестве единственного средства

общения (за редким исключением данные языки не функционируют как средство коммуникации в неформальных и формальных ситуациях общения):

- приток русского населения на территорию Сибири;
- укрупнение и смешанное население поселков;
- разрушение традиционного уклада жизни, включая традиционные формы хозяйствования;
- преподавание в школах на русском языке;
- изъятие детей из традиционного семейного окружения и помещение их в интернаты с запретом на использование родного языка;
- большое количество смешанных браков.

Массовый приток русского населения в Сибирь не только способствовал интенсификации контактов автохтонных языков и русского языка, обладающих разными социолингвистическими статусами, но и привел к масштабным преобразованиям в укладе жизни и формах хозяйственной деятельности.

Разрушение традиционного уклада жизни и форм хозяйствования способствовало сокращению коммуникативной мощи языков коренных малочисленных народов и появлению билингвизма, который не получил массового распространения.

Государство стремилось предоставить возможность всем детям получить среднее образование. Для решения данной задачи создавались школы-интернаты, в которых обучались, в том числе, и дети коренных малочисленных этносов Томской области. Следует особо отметить отсутствие письменности на языках коренных малочисленных этносов, что способствовало использованию русского языка в процессе обучения: на нем шло преподавание всех предметов, выпускались учебники и книги.

Сворачиванию коммуникативной рамки языков миноритарных этносов Томской области способствовал поворот государственной политики в сторону всеобщей русификации населения, имевший место в середине 50-х годов прошлого века. К данному моменту полевые лингвисты фиксировали факты двуязычия, которые рассматривались ими как проявления языкового равновесия. Вместе с тем двуязычие не успело приобрести массовый характер, а установка на формирование единого советского народа принуждала представителей автохтонных этносов к отказу от этнических языков в пользу русского языка.

Третьей причиной, влияющей на выбор языка, является мотивация самоидентификации. Языковой фактор позволяет как отдельному человеку, так и этносу в целом подчеркнуть свою идентичность. Гимн Ассоциации коренных малочисленных народов Севера, Сибири и дальнего Востока Российской Федерации, написанный Верой Петровной Тузаковой,

подчеркивает стремление коренных народов сохранить свою национальную идентичность, что отражено даже в названии «Мы – коренные». Переход на другой язык может быть обусловлен стремлением этнической общности к интеграции, отказу от национальной самоидентификации и ее смене.

К прагматическим факторам можно отнести и сознательный отказ взрослых передавать родной язык своим детям. Причины такого отказа кроются в стремлении родителей облегчить своим детям процесс социальной интеграции и обеспечить прочный фундамент для профессиональной реализации.

Резюмируя всё вышеизложенное, следует отметить, что наличие одних и тех же факторов, оказывающих влияние на языковой выбор, может привести к разным социолингвистическим ситуациям: к отказу от языка этнической общности и переходу на другой язык или к возникновению устойчивого двуязычия. Самым мощным фактором, оказывающим существенное влияние на выбор языка, является политика государства. Именно государство способно создать условия для сохранения двуязычия и продолжения функционирования языков коренных малочисленных этносов.

Литература

1. Вахтин, Н.Б. Условия языкового сдвига (К описанию современной языковой ситуации на Крайнем Севере) / Н.Б. Вахтин // Вестник молодых ученых. Серия: Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 11–16.
2. Кобенко, Ю.В. Роль языкового выбора в развитии титульного языка / Ю.В. Кобенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3 (115). – С. 162–165.
3. Певнов, А.М. Язык на грани смены / А.М. Певнов // Языковые изменения в условиях языкового сдвига. Сборник статей / отв. ред. Н.Б. Вахтин. – Санкт-Петербург : Нестор, 2007. – С. 99–114.
4. Полякова, Н.В. Витальность языков коренных малочисленных этносов Томской области / Н.В. Полякова // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Сборник трудов кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации. – Москва, 2023. – С. 36–41.
5. Проект «Языки России». – URL: <http://jazykirf.iling-ran.ru/> (дата обращения: 10.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
6. Dressler, W. On the phonology of language death / W. Dressler // Papers from the Eighth Regional Meeting of Chicago Linguistic Society / Ed. By P.M. Peranteau, J.N. Levi and G.C. Phares. Chicago : Chicago Linguistic Society, 1972. – P. 448–57.

Науч. конс.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

М.Э. Романова
*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Классификация реалионимов языка хинди

В данной статье рассматриваются подходы к классификации реалионимов, предложенные С. Влаховым и С. Флориным, Г.Д. Томахиным, М.А. Люксембургом и другими. Особое внимание уделяется адаптации подходов С. Влахова, С. Флорина и М.А. Люксембурга к описанию реалионимикона языка хинди на основе выделения предметно-тематических областей и сегментации эмпирического корпуса по онимным субклассам.

Ключевые слова: реалионимы; реалии; язык хинди; реалионимикон; субклассы.

В современной лингвистической парадигме отмечается рост интереса к анализу и классификации реалионимов, или слов, обозначающих реалии окружающего мира в разных языках. Одним из наименее изученных объектов исследования в этой области выступает реалионимикон языка хинди, отражающий богатое разнообразие индийской культуры и содержащий уникальные десигнации реалий индийской культуры.

Реалия – это объект физической (экстралингвистической) реальности, предметы культуры, характерные для жизни одного народа и неизвестные представителям других культур [2, с. 48]. Замена данным термином понятия «реалионим» – лексемы, обозначающей данный объект, представляется устаревшим [7, с. 10]. Реалионимами наряду с фиктивными, т. е. обозначениями объектов вымышленного мира, занимается ономастика как ветвь лексикологии.

Язык хинди является государственным и одним из самых распространенных языков республики Индия. Он относится к индоевропейской языковой семье, индоарийской ветви индоиранских языков [4, с. 9]. Хинди является аналитическим языком, и характеризуется флективным строем с элементами синтетизма [3, с. 23]. Письменность – деванагари, представляющая собой разновидность консонантно-слоговой системы, используемой также для записи слов санскрита, маратхи и некоторых других индийских языков. Язык хинди обладает богатой историей и литературным наследием, поэтому его изучение призвано углубить понимание его грамматических, лексических и фонетических аспектов.

Особенность индийской культуры проявляется в ее разнообразии: на территории республики Индия соседствует множество народов с собственной культурой и традициями, а в различных штатах бытуют уникальные образцы музыки, танца, обычаев, одежды и т. д. Такое разнообразие реалий, и обозначающих их реалионимов обуславливает необходимость разработки их классификации.

В научной области ономастики после закрепления понятия «реалия» и позже – «реалионим» лингвистами предложены различные способы классификации реалионимов, на материале различных языков.

Так, одна из первых попыток классифицировать реалионимы в упорядоченную систему предпринята А.А. Реформатским, который предложил классификацию в зависимости от языковой характеристики и содержательной стороны реалионима. Он выделяет имена собственные, наименования монет, названия должностей и лиц, их занимающих, титулы, детали костюма и украшения, а также блюда и напитки [6, с. 75].

Болгарские переводчики С. Влахов и С. Флорин предлагают укрупненный подход с учетом культурных и географических аспектов реалий. Ученые выделяют и несколько категорий в зависимости от происхождения реалии, и ее влияния на культуру. Данные категории включают в себя реалии, связанные с историей, этнографией и географией. Данная классификация позволяет проследить и понять, как реалии взаимодействуют с языком и культурой. В основу своей классификации С. Влахов и С. Флорин кладут предметное, местное, временное и переводческое деления реалий. К предметному делению переводчики относят географические, этнографические и общественно-политические реалии; к местному – реалии в зависимости от их географического происхождения и локального расположения; к временному – реалии различного времени возникновения; в контексте переводческого деления – переводимость реалионимов на другой язык [2, с. 79].

Классификация, предложенная Г.Д. Томахиным, систематизирует реалионимы американской действительности. Г.Д. Томахин выделял этнографические реалии, включающие в себя особенности быта и устройства повседневной жизни американцев: одежда, жилища, напитки и еда, транспорт, особенности этикета, реалии связи, отдыха, обычаев и праздников, а также систему мер и денежных единиц; географические реалии, отражающие особенности местного рельефа, животных и растений; общественно-политические реалии, связанные с государственным устройством и системой управления, и, наконец, реалии образования, религии и культуры [8, с. 197].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают классификацию русских реалий с учетом истории, культуры, политики и фольклора страны. Ученые разделяют слова-советизмы, историзмы, слова-обозначения быта, фольклора, фразеологические единицы, антропонимы, топонимы, коннотативную и национально-специфическую лексику [1, с. 198].

Советский и российский переводчик А.М. Люксембург разработал классификацию реалий-реалионимов на материале современного немецкого языка, разделив реалии на пять групп: бытовые, географические,

общественно-политические, ономастические (имена и названия) и ассоциативные (символика, аллюзии) [5, с. 24].

Классификации реалионимов, применимая к реалиям индийской культуры, не была зафиксирована. В связи с этим в нашей работе используются подходы М.А. Люксембурга и С. Влахова и С. Флорина к классификации этнографических (бытовых) реалионимов.

Индийский реалионимикон можно сегментировать на следующие категории:

1. Еда и напитки, в том числе сладости, например: *Gannaras* – свежавыжатый сок сахарного тростника; *Jaljeera* – напиток, состоящий из воды с добавленными в нее специями (фенхель, зира, перец, мята и др.); *Kesar Badam Milk* – традиционный индийский напиток из молока, сахара и миндаля с добавлением шафрана; *Bhel puri* – вид индийского фаст-фуда из воздушного риса, вареного картофеля, лука, томата, соуса из специй и закуски из хрустящей жареной лапши из нутовой муки со специями; *Pani puri/Gol gappa* – «водянистый хлеб», представляющий собой хрустящие тонкие полые внутри хлебные шарики, с вареной картошкой, луком и другими мелко нарезанными овощами, которые обычно заливаются солоноватой жидкостью из специй и быстро помещаются в рот; *Samosa* – популярное блюдо индийской кухни. Запеченный или жареный в большом количестве пирог в форме треугольников с начинкой из овощей, бобовых и специй, иногда – с курицей; *Gulab-jamun* – индийская сладость в форме шариков из сухого молока, топленого масла и муки, которая подается в сахарном сиропе; *Jalebi* – закуска-десерт индийской кухни, представляющая собой небольшие хрустящие кружочки из обжаренного в большом количестве масла сладко-кислого теста; *Kaju Katli* – индийская сладость, сделанная из орехов кешью с сахаром и кардамоном, подается порезанной на тонкие ромбики.

2. Одежда и обувь, в том числе украшения и ткани, например: *Anarkali* – индийское платье разных стилей и длины, носится со штанами вне зависимости от длины; *Dhoti* – традиционная одежда для мужчин, особенно популярная на юге Индии, полностью закрывающая ноги; представляет собой отрез ткани, обычно белого цвета простого дизайна, обрабатываемый вокруг талии различными способами; *Lehenga* – богато украшенная индийская юбка в пол, надеваемая девушками по особым случаям и праздникам; *Kada/Kara* – металлический браслет, носимый с религиозным смыслом как женщинами, так и мужчинами, особенно распространен среди последователей сикхизма; *Mangalasutra* – священное золотое ожерелье, надеваемое женихом на невесту во время индуистской свадьбы, знак вечного объединения душ мужа и жены. Традиционно замужняя женщина должна его носить, не снимая; *Nath* – Традиционное

богато украшенное ювелирное изделие, кольцо, обычно с цепочкой, идущей к волосам, вдеваемое как пирсинг в левую ноздрю индийскими женщинами по особым случаям (в частности, на свадьбу); *Jutti* – вид индийской традиционной обуви, изготавливаемый вручную с богатой вышивкой, с заостренным прямым носом; *Kolhapuri chappal* – индийская обувь открытого типа, сандалии с перемычкой для большого пальца. Изготавливаются вручную с использованием натуральных красок; *Mojari* – вид индийской традиционной обуви, изготавливаются вручную, отличаются богатой вышивкой и заостренным загнутым носом.

3. Праздники и ритуалы, например: *Dussehra* – Праздник-фестиваль победы добра над злом. В этот день индуисты отмечают победу бога Рамы, воплощения бога Вишну, над асуром (демоном) Раваной; *Maha Shivaratri* – «Великая ночь Шивы» – ночь, в которую празднуется свадьба бога Шивы с богиней Парвати, представляет собой особый религиозный праздник в индуизме, в течение которого последователи соблюдают пост и проводят ночь в молитвах Шиве и Парвати; *Ram Navami* – праздник, в который индуисты отмечают день рождения бога Рамы – одного из воплощений бога Вишну; *Aarti* – индуистский ритуал поклонения богу в храме или дома, который производится путем выполнения круговых движений специального светильника с огнем (лампады) у изображения или статуи божества с торжественными пениями (гимнами), восхваляющими бога; *Abhisheka* – поливание каменной формы божества (т.е. Шивалингама) молоком или другими веществами, имеющими религиозное священное значение, в процессе почитания божества, а также название ритуала при коронации; *Pooja* – ритуал поклонения богам в индуизме, представляющий собой как ежедневные простые молитвы божествам, так и сложные торжественные молитвы с подношениями, проводимые по особым случаям.

4. Божества, например, *Annapoorna* – ипостась богини-матери, дающая питание и насыщение, проявляющаяся в форме богини пищи и приготовления пищи; *Bholenath* – одно из имен бога Шивы, форма, в которой он, подобно ребенку, наивен и невинен, и почитается как бог, которого нетрудно удовлетворить через молитвы и получить благословения; *Sati* – богиня в индуизме, жена Шивы, совершившая саможжение из-за оскорбления отцом ее мужа, а также – ритуал саможжения, запрещенный законом, совершаемый вдовами при похоронах ее мужа, чтобы быть сожженной вместе с ним на погребальном костре; *Prithvi* – богиня земли, связана с богиней благополучия и удачи Лакшми, которая, согласно писаниям, в форме коровы разрешила человечеству использовать ее молоко на благо человечества.

5. Легендарные места, например: *Ayodhya* – место рождения бога Рамы, столица легендарного царства Кошала и одно из семи основных

священных мест индуизма; *Kurukshetra* – место, на котором, согласно легендам, произошла легендарная битва из эпоса «Махабхарата»; *Dwarka* – один из священных городов индуизма, имеющее большое религиозное значение, так как, согласно Махабхарате, в этом городе жил бог Кришна, также является центром паломничества для многих последователей.

6. Музыкальные инструменты, например: *Basuri* – индийская флейта, сделанная из бамбука, является атрибутом бога Кришны; *Damaru* – маленький двухсторонний барабан с бусиной на веревочке посередине. Этот инструмент считается одним из атрибутов бога Шивы и играется одной рукой – при вращении запястья, бусина ударяется то в одну, то в другую сторону барабана, издавая характерный звук; *Shehnai* – духовой музыкальный инструмент Северной Индии средних размеров, напоминающий дудочку с широким концом.

7. Танцы, например: *Mohiniyattam* – «Танец Мохини» (божественной танцовщицы) – индийский классический танец штата Керала, при исполнении которого положение частей тела имеет значение и через движение зрителю рассказывается религиозная история; *Odissi* – разновидность индийского классического танца, возникшего в штате Одisha в Восточной Индии, выделяющееся тем, что каждое движение и положение частей тела имеет значение, что позволяет через танец передать зрителю истории и сюжеты из индуистских религиозных текстов; *Sattriya* – вид индийского классического танца с религиозным смыслом, в котором через движения тела, рук и выражений лица рассказывается религиозная история.

8. Песни и музыка, например: *Bhajan* – духовное песнопение, восхваляющее богов, которое обычно поется группой людей, повторяющих за ведущим певцом; *Japa* – медитативное повторение мантр или имен богов, обычно с использованием четок; *Karnataka sangita* – классическая музыка южноиндийского штата Карнатака.

9. Единицы меры: *Karor/karod* – мера индийского исчисления, равная 10 миллионам; *Lakh* – мера индийского исчисления, равная 100 тысячам.

10. Хозяйственная утварь, предметы быта, например: *Pankha* – вентилятор, встроенный в потолок в каждой комнате в Индии, управляемый выключателем с регулятором скорости, расположенным рядом с выключателем света; *Tawa* – небольшая круглая плоская сковородка с равномерным прогревом, которую часто используют для приготовления индийских лепешек без масла или с малым количеством масла; *Thali* – большой круглый плоский металлический поднос, используемый для сервировки индийских блюд. Он содержит комплекс из нескольких индийских блюд, таких как овощи и подливы, налитые в небольшие металлические чашки и составленные на большом металлическом подносе, и обычно подается с рисом и/или лепешками, которые также размещаются на этом подносе.

Изучение реалионимов – одна из актуальных проблем лингвистики и переводоведения, особенно в таких экзотических языках, как хинди – одним из языков республики Индия. Реалинимикон разделяется на предметно-тематические категории, которые, в свою очередь, подразделяются на ономастические субклассы. Таким образом, при описании (классификации) индийского реалинимикона использовалась следующая схема: реалинимикон – предметно-тематическая область – ономастический субкласс. Работа с реалионимами языка хинди помогает понять культуру Индии, ее культурные особенности и традиции людей, говорящих на этом языке, позволяет лучше адаптировать и переводить тексты, учитывая их локальную специфику.

Классификация реалионимов имеет большое научное и практическое значение. Она позволяет лингвистам и культурологам установить и изучить связи между языком и обществом, а также изучить влияние культурных особенностей на языковое выражение. Кроме того, классификация реалионимов способствует изучению реалинимикона как важнейшей составляющей словарного состава определенного языка.

Литература

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1983. – 320 с.
2. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 2009. – 360 с.
3. Зограф, Г.А. Хинди язык / Г.А. Зограф // Языки мира: Новые индоарийские языки / РАН. Институт языкознания. ред. колл.: Т.И. Оранская, Ю.В. Мазурова, А.А. Кибрик и др. – Москва : Academia, 2011. – 896 с.
4. Катенина, Т.Е. Язык Хинди / Т.Е. Катенина. – Москва : Издательство восточной литературы, 1960. – 103 с.
5. Люксембург, М.А. Реалии в немецком медиатексте. Проблемы лингвокультурологического осмысления и перевода / М.А. Люксембург. – Ростов-на-Дону : Логос, 2008. – 203 с.
6. Реформатский, А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформатский; под ред. В.А. Виноградова. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
7. Тайдонова, С.С. Структурные классы томских реалионимов в транслатологической перспективе (на материале русского, немецкого и английского языков) : специальность 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / С.С. Тайдонова; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Новосибирск, 2021. – 24 с. : – Место защиты : Ин-т филологии СО РАН.

8. Томахин, Г.Д. Реалии – американизмы : пособие по страноведению : учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / Г.Д. Томахин. – Москва : Высшая школа, 1988. – 239 с.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

Е.Б. Скворцова

Новосибирский государственный технический университет

**Семантические, прагматические и синтаксические особенности
прямых и косвенных речевых актов извинения
(на примере английского языка)**

В статье проанализированы семантические, прагматические и синтаксические особенности речевых актов извинения, уточнение которых предлагается рассматривать как первый этап при исследовании соответствующих характеристик РФИ в английском языке. Проводится сопоставление прямого и косвенного речевого акта извинения с точки зрения рассматриваемых особенностей.

Ключевые слова: речевой этикет; речевая формула; коммуникант; лексическая единица.

Речевой акт (далее – РА) извинения относится к классу экспрессивных РА, в которых их исполнитель выражает внутренние состояния определенного типа – а именно «чувства», «эмоции», «мнения» в широком смысле слова – и потому имеют особую социальную значимость в процессе межличностной коммуникации.

РА извинения является важнейшей составляющей речевого этикета и находит воплощение в специфическом для каждого языка наборе шаблонных выражений – этикетных речевых формул извинения (далее – РФИ). Данные речевые формулы, как правило, не являются равнозначными и обладают собственным функциональным спектром. Кроме того, наблюдается такое явление как косвенный РА извинения, при реализации которого не используются стандартные речевые формулы. В то время как, осуществляя прямой РА, коммуникант «имеет в виду буквально то, что он говорит», косвенный РА реализуется посредством другого РА [3, с. 195–196].

С нашей точки зрения, высокая частотность, с которой реализуется РА извинения вкупе с его стереотипностью открывает большие возможности для научного исследования: на материале языкового корпуса возможно отследить огромное количество реализаций РА извинения в различных контекстах, определив закономерности использования разных

РФИ, и установить, каким образом происходит их функционирование в реальном речевом взаимодействии коммуникантов. Для английского языка подобное исследование представляет особенный интерес и в силу большого разнообразия РФИ, каждая из которых отличается собственными семантическими, прагматическими и синтаксическими характеристиками.

Таким образом, уточнение семантических, прагматических и синтаксических особенностей РА извинения в целом является первым этапом при исследовании соответствующих характеристик РФИ в английском языке. Подобное исследование необходимо для понимания общих закономерностей использования указанных единиц.

До сих пор различными исследователями уделялось немалое внимание семантическим, прагматическим и синтаксическим особенностям РА извинения, однако, как правило, данные особенности рассматривались по отдельности, в основном с упором на прагматику [5; 7; 10]; кроме того, не проводилось сопоставления прямого и косвенного РА извинения с точки зрения указанных особенностей, которое предполагает данное исследование.

Рассмотрим сначала более детально семантические особенности РА извинения на примере английского языка.

Семантические особенности РА извинения

Ввиду стандартной формы выражения прямого РА извинения любая РФИ, независимо от значения её составляющих, автоматически имеет семантику извинения и является готовым языковым средством, которое соотносится в сознании коммуникантов с речевой ситуацией извинения. Адресат идентифицирует в речи адресанта данное языковое средство, иными словами, речевую формулу, которая служит своего рода сигналом и воспринимается как нечто целостное.

В отличие от прямых РА извинения, косвенные РА извинения имеют семантику, в принципе отличную от извинения. К основным тактикам косвенного РА в английском языке относятся: **интенсификация вины** (РА самопорицания, признания вины); **минимизации вины** (РА оправдания); **предложение компенсации ущерба**; **обещание исправиться** [2, с. 117; 11, с. 59]. При этом, несмотря на то, что варианты реализации косвенного РА извинения могут быть неограниченно разнообразны, в подобных случаях в английском языке наблюдается отчётливая тенденция к использованию устойчивых выражений, например, *I didn't mean it; I'll never do it again; let me do sth for you* и т. п. [10].

Прагматические особенности РА извинения

Основной функцией РА извинения является восстановление социального баланса или гармонии между коммуникантами [9, с. 125]. Такие

факторы как социальная дистанция между участниками коммуникативной ситуации, степень причиненного ущерба, количество времени, прошедшего с момента причинения ущерба, а также ряд других факторов, менее существенных, будут прагматическими детерминантами извинения, совокупность которых влияет на характер извинения. Различные комбинации этих детерминант образуют огромное количество вариантов реализации РА извинения, которые могут быть классифицированы разными способами.

Наиболее распространенным является деление извинений по критерию интенсивности иллокутивной силы. Основываясь на данном критерии, чаще всего исследователи выделяют две группы извинений:

1. Формальное извинение (в разных терминологиях называемое также конвенциональным, рутинным; ритуальным; фатическим).

2. Просьба о прощении, (также называемая извинением по существу; эмфатическим извинением; искренним извинением).

Извинения первой группы произносятся в связи с незначительными нарушениями этикета и служат для сохранения социальной гармонии в определенном обществе, характеризуя говорящего как адекватного члена социума, соблюдающего его правила. Поводами для конвенциональных извинений могут служить: ненамеренный телесный контакт; причиненное беспокойство и т. п.; нарушение договоренностей и т. п. В нашей классификации, стремясь избежать двусмысленности, мы называем подобное извинение **извинением за незначительное негативное действие**.

Главными факторами при осуществлении извинения второй группы являются: высокая степень серьезности нанесенного адресату ущерба, принятие говорящим ответственности за этот ущерб, эмоциональное отношение говорящего к совершенному им проступку, желание говорящего загладить свою вину перед адресатом. Как правило, подобное извинение вызвано причинением серьезного материального и/или морального ущерба. В нашей классификации мы называем подобное извинение **извинением за серьёзное негативное действие**.

Чёткого разграничения между двумя видами извинений, описанными выше, не существует. Как утверждает В. Ланге, степень тяжести проступка зависит, кроме прочего, от таких факторов как личная дистанция, социальный статус говорящего и адресата и оценка совершенного действия [8, с. 71]. По сути, серьёзным будет считаться проступок, который является таковым в восприятии одного из участников коммуникативного процесса, либо обоих участников.

В классификации М. Дойчманна, основанной на «степени искренности» адресанта, выделяются также конвенциональные извинения с дополнительными функциями, которые могут звучать в ситуациях, где

негативное действие незначительно, а извинение служит для смягчения просьбы или привлечения внимания; также М. Дойчманн выделяет «лицоугрожающие» извинения, в которых извинение произносится для выражения несогласия [7, с. 67].

С нашей точки зрения, классифицировать извинения по степени искренности не совсем корректно, поскольку искренность не обязательно определяется тяжестью проступка; тем не менее, классификация М. Дойчманна примечательна тем, что он выделяет извинения, несущие дополнительные функции.

На основании описанных подходов мы можем осуществить классификацию извинений на основе их прагматических особенностей в многоступенчатом виде:

– На первой ступени извинения, являющиеся главной целью высказывания, будут отделяться от извинений, несущих в высказывании дополнительные функции: выделяются группы **Извинение как главная функция высказывания** и **Извинение как второстепенная функция высказывания**;

– На второй ступени извинения, являющиеся главной целью высказывания, разделяются на извинения за **незначительное негативное действие** и извинения за **серьёзное негативное действие**.

– Извинения, несущие дополнительные функции, далее классифицируются согласно основному намерению адресанта: это может быть установление коммуникативного контакта; привлечение внимания, завершение коммуникативной ситуации и т. д.

Следует отметить, что так же, как и в случае с семантикой, прагматика прямых РА извинения отличается от прагматики косвенных РА извинения, что связано с формой их выражения. В то время как РА извинения со стандартной формой выражения имеют чётко заданный набор РФИ, в использовании этих РФИ наблюдается достаточно широкий спектр функций. Напротив, РА извинения с нестандартной формой выражения, то есть, косвенные РА извинения, имеют неограниченное количество форм выражения, однако служат для выражения смысла прототипического извинения, поскольку в противном случае адресант не сможет их идентифицировать. Таким образом, диапазон использования косвенного РА извинения строго ограничен рамками группы **Извинение как главная функция высказывания** и будет приноситься в большинстве случаев за **серьёзное негативное действие**.

3. Синтаксические особенности РА извинения

Синтактика естественного языка исследует синтаксис в самом широком его понимании, как зафиксированные в системе языка правила порождения различных языковых феноменов (высказываний, текстов и т. д.) [1].

Синтаксис в том значении, которое вкладывает в него семиотика, может подразумевать любую сочетаемость: в частности, сочетаемость семантических элементов, например, внутри смысловой (содержательной) структуры речевых отрезков. В данном исследовании нас интересует сочетаемость компонентов РА извинения, осуществляемого как в виде одной лишь РФИ, так и в сочетании данной формулы с дополняющими речевыми ходами, а также другими РА, произносимыми участниками коммуникативной ситуации.

Синтаксические особенности РА извинения во многом определяются его местом по отношению к проступку, который может как предшествовать РА извинения, так и следовать за ним.

С точки зрения следования до или после проступка любое извинение может быть отнесено к **проспективному** и **ретроспективному** [4, с. 144]. В то время как ретроспективное извинение выступает средством урегулирования конфликта, проспективное извинение является средством предупреждения конфликта, поскольку «является попыткой компенсации ущерба, который может быть потенциально нанесен слушающему» в связи с планируемым действием, наносящем ущерб его имиджу [4]. Здесь прослеживается взаимосвязь синтаксических особенностей РА извинения с его прагматическими особенностями.

Так, ретроспективное извинение типично для высказываний, в которых оно является основной целью высказывания, что соотносится с группами **Реальное извинение** и **Конвенциональное извинение** в классификации М. Дойчманна, в то время как проспективное извинение несёт в себе дополнительные функции, соотносясь с группой **Конвенциональное извинение с дополнительными функциями** указанной классификации.

Проспективное извинение предваряет негативное, с точки зрения адресанта, действие, как правило, речевое – и поскольку не является основной целью высказывания, то и реакция адресата, собственно, на извинение не предполагается. Основное внимание как адресанта, так и адресата сфокусировано на высказывании, которое следует за РА извинения, нередко произносимом машинально.

Прототипическим, тем не менее, является РА извинения, осуществляемый после того, как проступок совершен (ретроспективное извинение). В таком случае извинение может быть вербально стимулировано другим коммуникантом либо принесено адресантом по собственной инициативе; кроме того, от адресата может предполагаться некая вербальная реакция на принесенное извинение. Последовательность указанных действий может быть условно зафиксирована в следующей схеме:

Негативное действие (НД) → РА извинения → реакция адресата

В то время как **проспективное** извинение в большинстве случаев сводится лишь к употреблению РФИ, **ретроспективное** извинение в значительном количестве случаев содержит комментарий, необходимый, с точки зрения адресанта, чтобы дополнить РФИ. Это может быть объяснение, самопорицание, оправдание и другие речевые действия, в коммуникативной ситуации извинения входящие в РА извинения.

Дополняющие речевые действия, используемые в прямом РА извинения вместе с РФИ, относятся к тем же тактикам, которые применяются в косвенном РА извинения: **интенсификация вины; минимизация вины; предложение компенсации ущерба; обещание исправиться**, например:

НД → [*I'm sorry* + **оправдание** + **объяснение** + *I'm sorry*]

«I know you're not pleased, but I thought it would be a good opportunity to say I'm sorry. I was suffering from shock at losing Snowy. I ought never to have accused you of letting him die. I'm really very, very sorry». [6].

В приведенном примере коммуникант приносит извинение посредством РФИ *I'm sorry*, после чего прибегает к тактике **минимизации вины**, оправдывая свои действия трагическими обстоятельствами (потеря питомца), вызвавшими неадекватное поведение. После этого коммуникант выдвигает обвинение в собственный адрес, прибегая таким образом к тактике интенсификации вины (*самопорицание*) и вновь произносит указанную РФИ.

Так же, как и прямой РА извинения, косвенный РА извинения может быть осуществлён по инициативе адресанта либо предварительно вербально стимулирован другим коммуникантом. При этом адресант может прибегнуть как к одной, так и к нескольким тактикам косвенного извинения. Рассмотрим следующий пример:

НД → [**самопорицание** + **обещание исправиться** + **оправдание**]

«Lucy», he said hoarsely, desperate to connect with her again on this one thing. He took a step toward her and squatted. «Baby, we can fix this», he reasoned. The irony was that there was nothing repairable about any of this. «I know you're scared, and I don't blame you. I shouldn't have hit you, but» Ed reminded himself that he hadn't meant to hurt Lucy. «It won't happen again», he promised. It felt as empty as it sounded. «There's a lot that you don't know or understand. I've been under a great deal of pressure lately». [6]

После того, как адресант избил свою девушку, он порицает себя, а затем пытается оправдать себя, ссылаясь на обстоятельства. Таким образом, адресант приносит косвенное извинение, сочетая тактику интенсификации вины с обещанием исправиться и с тактикой минимизации вины.

Рассмотренные нами выше семантические, прагматические и синтаксические особенности прямого и косвенного РА извинения отражены в следующей таблице:

Таблица

*Семантические, прагматические
и синтаксические особенности РА извинения*

	Прямой РА извинения	Косвенный РА извинения
Семантические особенности	Семантика извинения	Семантика, отличная от извинения
Прагматические особенности	Широкий спектр дополнительных функций	Единственная функция – принесение извинения
	1. Извинение как главная функция	
	а) Извинение за серьёзное НД б) Извинение за незначительное НД	–
Синтаксические особенности	2. Извинение как второстепенная функция	
	1. Ретроспективное извинение:	
	<i>НД → РА извинения</i>	<i>НД → Косвенный РА извинения</i>
	2. Проспективное извинение: РА извинения + НД	–

На основании приведенной классификации может быть произведен комплексный анализ семантических, прагматических и синтаксических характеристик речевых формул извинения в английском языке. С нашей точки зрения, высокая частотность, с которой реализуется указанный РА, вкупе со стереотипностью коммуникативного акта извинения в целом и РА извинения в частности открывает большие возможности для научного исследования: на материале языкового корпуса возможно отследить огромное количество реализаций РА извинения в различных контекстах, определив закономерности использования разных РФИ, и установить, каким образом происходит их функционирование в реальном речевом взаимодействии коммуникантов.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Синтактика / Н.Д. Арутюнова, Г.Б. Гутнер / Гуманитарный портал: Концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002–2023. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6934> (дата обращения: 30.10.2023). – Текст : электронный.
2. Бочкарев, А.И. Основные стратегии косвенного редуцированного извинения в английском языке / А.И. Бочкарев, Е.Б. Скворцова // Научный диалог. – 2020. – № 2. – С. 113–126.

3. Серль, Дж. Косвенные речевые акты / Дж. Серль // Новое в зарубеж. лингвистике. – Вып. 17. – Москва: Прогресс. – 1986б. – С. 195–223.
4. Трофимова, Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: Монография / Н.А. Трофимова. – Санкт-Петербург : ВВМ. – 2008. – 376 с.
5. Aijmer, K. Conversational Routines in English: Convention and Creativity / K. Aijmer. – London : Longman, 1996. – 251 p.
6. BYU – COCA (Brigham Young University – The Corpus of Contemporary American English). – Available from: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 4.04.2021).
7. Deutschmann, M. Apologising in British English / M. Deutschmann. – Umeå : Umeå Universitet, 2003. – 262 p.
8. Lange, W. Aspekte der Höflichkeit. Überlegungen am Beispiel der Entschuldigungen im Deutschen / W. Lange. – F.a.M. (u.a.) : Peter Lang Verlag, 1984. – 199 S.
9. Leech, G. Principles of Pragmatics / G. Leech. – New York : Longman, 1983. – 264 p.
10. Ogiermann, E. On apologising in negative and positive politeness cultures. – Amsterdam : John Benjamins, 2009. – 302 p.

Науч. рук.: Колесов И.Ю., д-р филол. н., доц.

Э.Я. Соколова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Выразительные средства в общественно-политической коммуникации

В статье анализируются выразительные средства, используемые в общественно-политических текстах. Выявлено, что отбор указанных средств осуществляется в зависимости от решаемых экспрессивных задач. Установлено, что метафоры являются наиболее продуктивным средством речевой выразительности.

Ключевые слова: общественно-политическая коммуникация; выразительные средства; экспрессивная задача; метафоры; функциональный репертуар.

Общественно-политическая коммуникация играет важную роль в жизни общества, поскольку репутация страны, ее роль и место на международной арене, также как и успешность в выстраивании международных отношений во многом зависит от позиции политических кругов, общественных деятелей и лидеров стран. Общественно-политическая коммуникация

представляет собой процесс передачи и обмена информацией через общественно-политические институты, медиа-пространство, охватываемым средствами массовой информации, а также формальные и неформальные контакты. Следует отметить, что изменения в общественно-политической ситуации вносят определенный вклад в естественную эволюцию языка.

Основными текстовыми жанрами, репрезентирующие общественно-политическую коммуникацию, являются: 1) политические документы официального характера (постановления, законы, указы); 2) политологические научные публикации; 3) публицистические тексты и ораторские выступления государственных, партийных и общественных деятелей [4, с. 148].

Общественно-политический текст, как инструмент общественно-политической коммуникации, является особым проявлением стиля публицистики и прессы и характеризуется целенаправленностью, информативностью, фактологичностью и конкретностью (апелляция к числовым данным и историческим фактам), аргументированностью, экспрессивностью (призывностью и эмоциональностью речи), а также «симбиозом объективности и эмоциональности» [3, с. 160]. Целевая аудитория общественно-политических текстов отличается неоднородностью по ряду признаков: возраст, национальность, пол, политическая принадлежность и т. д.

Функциональный репертуар общественно-политических текстов представлен системой выразительных средств, отбор которых осуществляется в соответствии от «решаемых в речи экспрессивных задач»: заострить внимание, создать образ, настроить на миролюбивый диалог, разрядить обстановку [3, с. 50].

Материалом исследования послужили выразительные средства отобранные методом целевой выборки из публицистических текстов СМИ: *The Spectator* – еженедельник, издающийся в Великобритании, *The Washington Times* – консервативная газет, издающаяся в США, *Politico* – американская медиа-организация в области политической журналистики, *The Financial Times* – международная деловая газета, *The Independent* – британское интернет-издание, авторская передача Н. Михалкова *Бесогон TV*, авторская программа В. Соловьева «*Вечер с Владимиром Соловьевым*».

Анализ общественно-политических текстов позволил сделать вывод о разнообразии выразительных средств, применяемых в общественно-политической коммуникации, и выделить группу средств, частотность которых особенно высока. К ним следует отнести: 1) средства создания образности и 2) средства описания и выделения / умаления признака.

1. Средствами создания образа являются: а) метафора; б) метонимия; с) сравнение и д) аллюзия.

А. Метафора – это стилистическая фигура вторичной номинации и всегда продукт нового познания, которая рождается в сближении

речевых представлений [1, с. 242–243]. Основные функции политической метафоры – когнитивная (использование образов для моделирования абстрактной и сложной для осмысления информации), номинативная (называние явлений и предметов), прагматическая (манипуляция с целью воздействия на потенциальную аудиторию, распространения определенной идеологии и ценностей, формирования определенной политической картины мира и поведенческого кода, мобилизации общества) и эмотивная (воздействие на эмоционально-волевую сферу адресата). Новая семантическая фактура, которая образуется при пересечении конкретики и образности, обладает особой эстетической выразительностью: *град на холме* (про США и исключительную роль как международного гегемона). Метафора обладает наибольшим неогенным словообразовательным потенциалом, так как она создает «новое обозначение» [3, с. 57].

Выделены следующие группы ассоциативных общественно-политических метафор, связанные:

– с медициной: *смерть мозга НАТО* (Э. Макрон – интервью журналу *The Economist*, ноябрь 2022 г.), *Europe's strategic impotence* (Европейская стратегическая импотенция) (*Politico*, июнь 2023 г.); *digital autism* (цифровой аутизм, как явление, когда в реальной жизни отсутствует навык общения и неспособность устанавливать контакты); *mental quarantine on Russian culture* (ментальный карантин для русской культуры – термин, введенный Министром культуры Литвы, 04.01.2023 г.);

– спортом: *политическое айкидо*; *рокировка в правительстве*; *предвыборный марафон*; *политические аутсайдеры*; *на старте предвыборной гонки*;

– с социально-политической сферой: *американский обком*; *цифровой ГУЛАГ* (про Интернет); *наркофюрер* (про Зеленского); *Russiagate* (Рашагейт); *технологическое порабощение*; *диктатура демократии*; *Russism (also known as Ruscism, Rashism)* (Рашизм);

– с театральной жизнью: *железный занавес*;

– с техногенными катастрофами и природными катаклизмами: *цифровая Факусима* (Док-ток. Выпуск от 17.11.2021 г.); *водоворот событий*; *поток информации*;

– с экономикой: *кредит доверия*; *девальвация духовных ценностей*; *финансовый обмен «военнопленными»*;

– с животными (зоосемизмы): *panda diplomacy* (дипломатический метод, используемый КНР);

– с военной тематикой: *ментальная война* (война умов), *информационная блокада*; *карбоновый полигон*; *информационная атака*; *информационное орудие*;

– с литературными персонажами: *Trumpenstein* (Трампенштейн), где экс-президент США Трамп сравнивается с чудовищем Франкенштейна (2019 г.).

– с действующими политическими лидерами: *the Putinization* (в названии статьи «*The Putinization of the situation of women and children during the 2022 Russian invasion of Ukraine*» [7, с. 50]; *Putin's puppet* (марионетка Путина). В указанном контексте метафора выполняет коммуникативную функцию, давая понять адресату, что Трамп является ставленником Кремля, который работает в интересах России;

– а также по цветовому сходству: *красная линия; серая зона; черная суббота* (об атаке ХАМАС на Израиль).

В. Метонимия по количественному отношению (синекдоха) – это замена частного общим: *коллективный Запад; коллективный Сорос; the global majority; the global South* (глобальный Юг) (заголовок статьи в *The Financial Times (FT)*, 21.10. 2023 г.); *the Kremlin* (Кремль) (*Boris Johnson claims «the Kremlin has singled out the UK for sanctions on Russia»* – Борис Джонсон утверждает, что «Кремль особо выделил Великобританию, за санкции против России» (*The Independent* 09.03. 2022 г.), *West* (Запад) [6].

Эпономазия, как частный случай синекдохи – превращение имен собственных в нарицательные: *иольшиизм; Bidenomics* (Байденомика) (*Bidenomics Is Working. While our work isn't finished, Bidenomics is already delivering for the American people* – Байденомика работает. Хотя наша работа еще не завершена, Байденомика уже приносит пользу американскому народу) [8]. Авторство термина *Bidenomics* приписывают СМИ.

С. Сравнение – это образное сопоставление и соотношение разных свойств, предметов и состояний: *Vladimir Putin and Hamas* (Владимир Путин и ХАМАС, сравнение которое сделал Байден в своей речи из Овального кабинета: «*both want to completely annihilate a neighboring democracy*». ХАМАС и Владимир Путин – это разные угрозы, но все же между ними есть нечто общее: оба хотят полностью уничтожить демократию (*The Washington Times*, 19.10. 2023 г.); «*I may be Irish, but I'm not stupid*» (Я может быть и ирландец, но я не тупой) (из речи Байдена, *Mail Online*, 17.12.2022 г.).

Д. Аллюзия – образная отсылка к историческому событию: *General Armageddon* (генерал Армагеддон про С.В. Суровикина в *The Guardian*, 10.10. 2022 г.); *There's Americans For Prosperity and Moms For Motherhood* (аллюзия, которую использует Б. Обама, критикуя рекламную кампанию республиканцев (2010 г.).

2. Среди средств описания и выделения / умаления признака, которые выполняют экспрессивную задачу, были выделены: а) перифраз на основе умаления признака (эвфемизмы); б) перифраз на основе преувеличения (гипербола), в) эпитеты.

А. Перифраз (эвфемизм): *специальная военная операция; conflict* (про войну), *pacification* (подавление, усмирение); *integrated containment* (интегрированное сдерживание) (о методах подавления конфликтов);

Над пропастью во лжи (вместо оригинального названия «Над пропастью во ржи» Сэлинджера) про американскую агрессивную политику, а также название одной из авторских передач Н. Михалкова на Бесогон TV «Над пропастью во лжи» (от 6 июня 2020 г.), как критика последствий новомодных программы развития образования и социального устройства.

В. Перифраз на основе преувеличения (гипербола) – метафорическая гипербола, представленная двух или трехкомпонентными конструкциями, используется для усиления эмоционального фона, критики позиции или действий политических оппонентов (эвалюативная функция) и выполнения персуазивной функции (убеждения) [2, с. 195–197]. В качестве примера перифраза приведена цитата из речи Б. Джонсона: «*the Kremlin began pumping out a deluge of lies almost as soon as Sergei and Yulia Skripal had entered intensive care*». (Кремль начал «выкачивать» поток лжи практически сразу после того, как Сергей и Юлия Скрипали попали в реанимацию) [6].

С. Эпитеты – это образное определения предмета или явления посредством сопутствующего слова. Различают эпитеты с положительной и отрицательной коннотацией [5, с. 247–248]. В общественно-политической коммуникации отмечается превалирование эпитетов с отрицательной коннотацией: *около политическая деятельность; туманная перспектива; беспощадное истребление; властолюбивый самодур* (о Б. Ельцине); *западная колониальная экспансия; hyper information environment* (гиперинформационная среда).

Одним из стилистических приёмов, зафиксированным в общественно-политических текстах, является оксюморон как сочетание взаимоисключающих слов: *гуманитарная интервенция; гуманная война, неуправляемый технический прогресс; информационный фастфуд; cancel culture* (культура отмены – культура исключения, политический термин, обозначающий форму ostracism).

Таким образом, общественно-политический текст – это многомерное образование выполняющий определенную коммуникативно-прагматическую и экспрессивную задачу, актуализация которых осуществляется соответствующим набором выразительных средств. Стилль изложения общественно-политических текстов характеризуется наличием гиперболизации, экспрессивности и персональных оценочных комментариев. Следует отметить, что метафоризация является продуктивным словообразовательным способом и источником языкового прироста посредством неологизации, в результате «метафорического переноса» [3, с. 55]. Установлено, что метафоры являются наиболее продуктивным средством речевой выразительности, усиливающие коннотативную сторону обозначения путем наделения его тонально-выразительными характеристиками с целью эмоционального воздействия, увеличения информативной ценности речи, создания образности сообщения с помощью различных ассоциаций, вызываемых переносным употреблением слова.

Литература

1. Виноградов, В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – Москва : Русский язык, 1980. – С. 240–249.
2. Голубева, Т.М. Персуазивность гиперболы в политическом дискурсе (на материале высказываний британских политиков) / Т.М. Голубева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. – 2019. – Т. 18. – № 3. – С. 195–205.
3. Кобенко, Ю.В. Теоретические основы функциональной стилистики : учебник / Ю.В. Кобенко; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2023. – 296 с.
4. Никулина, Д.Е. Политический дискурс как объект лингвистического исследования / Д.Е. Никулина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – 2017. – № 9 (75). – С. 147–149.
5. Сурова, М.Н. Эпитеты с положительной и отрицательной коннотацией в политическом дискурсе / М.Н. Сурова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 3–2 (27). – С. 245–255.
6. Johnson, B. West takes a stand to halt reckless ambitions: article by Boris Johnson // Gov.uk. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/west-takes-a-stand-to-halt-reckless-ambitions-article-by-borisjohnson> (дата обращения 22.10.23). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
7. Pietrzak, P., Russo, V. In Statu Nascendi. Journal of Political Philosophy and International Relations – 2022. – Vol. 5. – No. 2. – 210 p.
8. The White House –. URL: clck.ru/36Dkic (дата обращения 21.10.23). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

И.А. Чеснокова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Интенсификаторы в открытых письмах

В статье рассмотрены интенсификаторы, используемые в открытых письмах в сети Интернет для повышения экспрессивности. Эти письма наиболее приближены к нормам публицистического стиля, целью которого является эмоциональное воздействие на адресата. Отмечается частое использование интенсификаторов со сниженной коннотацией, что обусловлено тематикой и целью письма.

Ключевые слова: открытое письмо; публицистический стиль; экспрессивность; интенсификаторы; прагматика усиления.

Создание любого типа текста требует определенного жанрового и стилистического оформления. Открытое письмо традиционно трактуется как жанр

публицистики, а именно, публичное обращение к статусной личности в ответ на общественно значимое событие. Данная ситуация предполагает соблюдение пишущим стандартов публицистического (с элементами официально-делового) стиля. Однако канонические открытые письма, распространяемые через официальные средства массовой информации (печать, телевидение, радио) уступают по популярности текстам на сайтах открытых писем в Интернете, предоставляющим право голоса любому человеку. Правовой статус Интернет-сайтов, как некой совокупности информационных ресурсов, самостоятельно созданных определенным лицом, не предполагает их принадлежности к СМИ (хотя и не исключает такой возможности при желании правообладателя). В связи с этим, особый интерес вызывают структурные, функциональные и языковые трансформации открытых писем, под влиянием изменившейся сферы общения.

В рамках статьи мы проанализируем открытые письма, размещенные на специализированных сайтах (<https://opnltr.com/>) и (<http://archive.thecitizen.com/>) в разделе *Politics*, тексты которых априори должны быть приближены к нормам публицистического стиля. В структурном плане письма сохраняют основной жанрообразующий признак – эпистолярную рамку (приветствие и прощание). Эпистолярная рамка, как элемент наиболее резистентный к изменениям, организует пространственно-временной континуум текста и обеспечивает его целостность, связность и когерентность. В заданных таким образом границах разворачивается диалог автора и адресата, способный принимать разную стилистическую окраску, т. е., оформление речевого произведения с помощью разноуровневых средств языка, направленных на достижение определенной цели общения.

В рассмотренных нами письмах отмечены следующие особенности публицистического стиля: использование общественно-политической лексики, специальной терминологии, речевых клише, риторических вопросов, восклицательных и императивных конструкций, сложных предложений. Однако, в первую очередь, внимание привлекает ярко выраженная эмоционально-экспрессивная окраска используемых лексических единиц. Экспрессивность, напрямую связанная с выразительностью, оценочностью, образностью, считается одним из важнейших средств индивидуализации высказывания, что особенно важно для открытого письма. По мнению М.М. Бахтина «экспрессивный момент, то есть субъективное эмоционально оценивающее отношение говорящего к предметно-смысловому содержанию своего высказывания» является важным фактором, определяющим стиль всякого жанра [1, с. 278]. Эмоциональная, граничащая с аффективной, реакция на конкретное общественно-значимое событие, является тем самым катализатором, который подталкивает большинство авторов открытых писем в сети Интернет к вступлению в эпистолярный

диалог с известными личностями. Статусность фигуры адресата, при этом, не всегда становится сдерживающим фактором, побуждающим авторов соблюдать нормы публичного общения, как того требует основной принцип публицистики – сопряжение экспрессии и стандарта [3].

В связи с этим, интересно проанализировать использование авторами открытых писем средств усиления (интенсивности) воздействия на адресата и выявить их прагматический потенциал. Интенсивность в философии – это категория меры, выражающая диалектическое единство качественных и количественных изменений объекта [4, с. 7]. Изменения предполагают градацию признака (состояния) на шкале интенсивности: от точки нейтральности по противоположно направленным векторам в сторону усиления либо ослабления. Любое отклонение от нормы неизбежно привлечет внимание в силу своей атипичности, нестандартности, оригинальности.

В лингвистике под интенсивностью понимается «эмоциональное выражение социальной ориентации к пропозиции, выраженной средствами языка» (В. Лабов) [6]; «количественная характеристика качественной (экспрессивной) стороны речи» [2, с. 8]. Интенсификаторы, в свою очередь, определяются как разноуровневые единицы языка, усиливающие количественный или качественный признак действия или состояния, которые выходят за пределы обычного или ожидаемого, принося понятие об особенном, исключительном, чрезмерном (В. Матезиус) [2, с. 7]. Иными словами, это слова или фразы, которые добавляют эмфазу высказыванию [5, с. 121]. Средствами реализации интенсификации могут выступать единицы разного уровня: морфологические и лексические языковые средства, интонационно-просодические элементы, грамматические формы, графические способы маркирования.

В рамках данной статьи мы предлагаем проанализировать интенсификаторы в письмах с помощью следующей классификации, предложенной О.Е. Филимоновой [5]: прототипические, квантитативные, качественные, компаративные, эмотивные и эвиденциальные.

Прототипические (базовые, чистые) интенсификаторы (*very, quite, pretty, terribly*), для которых характерна десемантизация качественных и эмотивных компонентов значения, встречаются в письмах довольно редко. Среди них можно отметить наречия *very* (*So, my very humble advise to you is Change yourself*), *quite* (*you are quite happy to sit on the fence, and flap on about press freedom*) и *pretty* (*That's pretty important to us both as well*). Такую низкую частотность употребления можно объяснить сниженной экспрессивностью данных единиц, не позволяющей выразить необходимый спектр эмоций.

В группе **квантитативных** интенсификаторов, усиливающих количественные характеристики, наблюдается большее разнообразие (*little,*

slightly, enough, much, a great deal, greatly, too и т. д.). Преимущественно усиление направлено на одушевленные лица, обозначающие количество единомышленников автора, поддерживающих его позицию, либо читателей, испытывающих схожие с ним проблемы. Помимо привлечения внимания, цель использования интенсификатора заключается в оказании давления на адресата, который должен осознать массовый характер, предъявляемых ему претензий: (*Me and millions of other taxpayers; in front of millions of television viewers; plunge thousands of innocent people into poverty; LIKE SO MANY of your colleagues*). В последнем примере лексическая интенсификация подкреплена на графическом уровне капитализацией букв. Среди визуальных интенсификаторов отметим растягивание слов (*The place is sooooooooo beautiful and life here feels like what life should be in Nigeria if we could just put in a little effort*) и выделение жирным шрифтом отдельных слов и целых абзацев письма (*We at CAFE FOR CHANGE believe you have a «Lincoln problem». President Lincoln was fighting to abolish slavery while the White House, where he lived, and the US Government over which he presided, were buying products made by slaves*).

Усилению могут также подвергаться количественные характеристики времени и пространства (*week after week saying that*), абстрактные понятия (*They have security issues just as much as every other country does*), денежные единицы (*but the pound's gone downhill at twice that rate*), неодушевленные объекты (*it may affect the target people you are trying to discourage from drinking excess alcohol*), а также сила чувств и эмоциональных состояний (*I get a little worried*).

Отдельного упоминания заслуживает частое использование в открытых письмах наречия *too*, акцентирующего избыточность качеств или действий адресата. Преимущественно, данные высказывания несут отрицательную коннотацию и балансируют на грани оскорбления (*You are too lazy to address the issue; Or is your salary or your ego too big?; Too little too late*).

Квалитативные интенсификаторы совмещают в своей структуре признаки качества и интенсификации (*completely, dramatically, utterly* и т. д.): (*my fellow Sister Americans may be being unjustly and unduly influenced; But listening to your shamelessly audacious garbage...*). В этих примерах оценка признака вновь дерогативная, выражающая авторское презрение и пренебрежение к адресату и неудовлетворенность результатами его действий.

В следующем примере использован сложный по составу квалитативный интенсификатор *long and hard*, повышающий степень интенсивности состояния, что придает высказыванию дополнительный смысл: *I hope that you will look long and hard at what has happened*.

Компаративные интенсификаторы совмещают признаки сравнения и интенсификации. Наряду со стандартными сравнениями (*you can once*

again be seen as one of the world's leading ambassadors for peace) встречаются оригинальные контекстуально-обусловленные варианты: *this proposal is as flawed as alcohol-free wine*. Интересно, что для авторов открытых писем характерны уничижительные сравнения взрослых опытных политиков с детьми (*you looked like a petulant child who had been caught with your hand in the cookie jar; That a thinking adult would employ a juvenile Twitterism like this in making any argument is laughable; Take away funding from the UN like a spoilt child*). Предполагается, что ироничный оттенок подобного сравнения заденет самолюбие адресата и спровоцирует необходимую реакцию.

Эффективным способом является интенсификация с помощью метода контрастирования, когда эмоциональный накал побуждает автора использовать сниженную лексику (мера экспрессивности которой значительно выше, чем у нормативной лексики) после нейтральной лексической единицы: *The ever increasing evidence, which is damn blatant, and amazingly obvious, while continuing to mount*.

Встречающиеся в открытых письмах **эмотивные** интенсификаторы репрезентируют физические и психические состояния. За редким исключением (*but the American's have a fabulous saying you may have heard; no taxation without representation*), это слова с отрицательной коннотацией, что, вероятно, можно объяснить злободневностью обсуждаемых тем и отсутствием в нашей подборке комплиментарных писем, адресованных известным личностям (*Sadly, I'm expecting if you do read this – I believe you are the ONLY viable candidate that can bring the changes America is desperately seeking; I demand to never permit anyone to witness such repulsively vulgar gestures like yours*).

Показательна высокая частотность употребления **эвиденциальных** интенсификаторов **true**, **truly** и **really**, как маркеров силы воздействия онтологической реальности на идеи, значения и смыслы. Цель их употребления заключается в стремлении подчеркнуть весомость и объективность своих высказываний (*We really know who they work for, and it's not the NHS; The pound has steadily devalued to the point where it's not really worth much at all, not any more*), подкрепить достоверность используемых фактов, а также, качество и полноту информации (*Tell me why you won't enshrine our rights. Unless the reality is that we truly haven't got any; Show true diplomacy; you truly fascinate me*).

Любое усиление, как известно, подлежит развитию, что обуславливает использование цепочек интенсификаторов, по мере развертывания которых возрастает уровень количественного изменения признака: *You guys are good. Real good. You are truly a force on World Wide Web and I tip my hat to you; We respect people who think things through carefully. We're*

sure you'll carefully consider the meaning of what we've told you, then make the right decision. Этой же цели служит редупликация с использованием сравнительных конструкций: *But you made a big mistake. Your mistake is even bigger than picking Dennis' nose.*

В конце хотелось бы привести примеры слов-интенсификаторов, образованных префиксальным способом с помощью приставок *super-, over-, sub-, sur-, under-*: *The real men of this ultra-modern society; to beat the rest of the true super rich club members; I congratulate you for bringing out the nakedness of a sub-culture of men.* Подобные клише и термины, характерные для публицистического стиля, зафиксированы во многих открытых письмах.

Таким образом, стремясь повысить экспрессивность своих высказываний, авторы открытых писем в сети Интернет, используют разнообразные средства интенсификации, характерные для публицистического стиля. Частое использование интенсификаторов с отрицательной коннотацией обусловлено тематикой писем (актуальные, злободневные события) и желанием усилить воздействие на адресатов.

Литература

1. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – Москва : Художественная литература, 1975. – 502 с.
2. Безрукова, В.В. Интенсификация и интенсификаторы в языке и речи (на материале английского языка): автореферат дис. ... кандидата филологических наук / В.В. Безрукова // Воронеж. гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2004. – 24 с.
3. Костомаров, В.Г. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – Москва : Наука, 1974. – 146 с.
4. Савичева, Х.Н. Категория интенсивности и ее отражение в русской фразеологии (в сопоставлении с башкирским языком). автореферат дис. ... кандидата филологических наук / Х.Н. Савичева // Башкирский гос. пед. ун-т. – Уфа, 2004. – 24 с.
5. Филимонова, О.Е. Интенсификаторы в современном английском языке / О.Е. Филимонова // *Studia Linguistica. Язык и человек в фокусе современной науки* – 2013. – XXIII. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 121–127.
6. Labov, W. *Intensity. Meaning, form and use in context: linguistic applications.* – Washington D.C. : Georgetown University Press, 1984. – P. 43–70.

РАЗДЕЛ 2
Профессия переводчика:
вызовы современности и опыт преподавания перевода

Ю.В. Безнис, О.А. Ланко

Белорусский национальный технический университет

Practical application of the flipped classroom technology in teaching translation to technical students

The article discusses the possibilities of using the innovative technology of flipped classroom in introducing theoretical topics in the discipline «Translation of specialized technical literature» to non-linguistic university students which lead to a significant improvement in the quality of language training and an increase in the effectiveness of the educational process.

Key words: modern educational technologies; flipped classroom methodology; blended learning; technical text translation.

Contemporary system of higher education is marked by the implementation of different advanced teaching technologies in the process of academic studies, the main goal of which is to upgrade and enhance the general effectiveness of students' vocational expertise and cultural competence as well as their ability for self-development and self-education. Among the variety of educational techniques used in the educational process, the technology of blended learning seems to be the most realistic and effective for application. This educational model is an interconnected combination of information, communication and interactive technologies, which makes it a unique environment, the purpose of which is to develop the cognitive capabilities of students.

Today, the most distinctive peculiarity of the educational process is that both tutors and students can get access at any time and any point to all available teaching materials and handouts, educational multimedia complexes and packets, having different structures, content and layout. But unfortunately, the availability of teaching materials doesn't create the prerequisites for students' successful mastering of necessary knowledge and skills. That's why special attention should be paid to the opportunities provided to the students to keep in touch with the tutor for communicating and getting any kind of online and offline assistance and advice as well as to get personal guidance in studying compulsory and optional subjects.

This unique opportunity has appeared precisely due to the implementation of information and communication technologies (ICT) in the learning process. Researchers note that the use of ICT increases students' motivation to study, their productivity, academic achievements and progress.

Thus, according to the experimental data obtained by experts during the study of the training effectiveness in a non-linguistic technical university, improved information technologies of teaching can increase the productivity of practical and laboratory classes in subjects of natural science and linguistic profile

by about 30%. Academic performance in the control groups, in which training was conducted using educational ICT, was usually higher by an average of 0.5 points (with a five-point evaluation system). At the same time the rate of foreign language vocabulary enlargement increased by 2–3 times, the formation of the work stock being based on the use of computer technologies.

It is obvious that ICT creates an opportunity to introduce changes to the educational process pattern as it implements the transition from reproductive learning to a creative and interactive learning model [1]. In this regard, there is a need to find ways to optimize and intensify the learning process, as well as to introduce innovative methods of teaching foreign languages in institutions of higher technical education. One of the well-known and quite effective interactive innovative techniques is the so-called flipped classroom model that is widely used for organizing classes that include both theoretical and practical components.

The proposed training scheme based on flipped classroom model is determined by the interrelated alternation of full-time and distance (electronic) training components. At the same time, due to the fact that students have got access to varied electronic educational materials and resources provided by the tutor, the initial learning process is implemented outside the educational institution, i.e. outside the classroom, which creates the possibilities for students to develop the skills of independent study work. On the other hand, practical activity is organized by the tutor during the actual class conducting in the presence of the students' group.

Relative accessibility both to tutors and students, ease of implementation and practical application in the educational process favourably distinguish the flipped classroom technology within a large scope of blended learning models. Among the basic principles underlying this methodology, the following can be marked out: a significant reduction of the time allotted for explaining the material to the entire study group; increasing students' motivation through interactivity and the use of modern technologies; the formation of learning and working skills in cooperation; the organization of students' joint project activities. In the flipped classroom educational model, the work is organised so that a university tutor creates a file with a lecture or theoretical material so that students get an idea of the topic long before the actual class will be conducted [2]. The transition to such a learning model marks the change of the role of the tutor and the student in the training process from teacher-centered to learning-centered, it means teachers in cooperation with students develop a constantly altering teaching methodology aimed at achieving individual learning goals.

In our opinion, the flipped classroom educational model has a number of benefits, in comparison to the conventional class conducting organization, for instance, the tutor has an opportunity to set more complex professional goals in the classroom, such as the development of language skills, consolidation and detailed

deepening of knowledge acquired by students during independent extracurricular work due to the time saved on explaining the material in the classroom.

There are obvious additional opportunities offered to students by such a learning model: a) they can re-read, re-listen to or revise an incomprehensible or confusing part of a lecture or theoretical material as many times as it is required; b) students can use any additional reference books and materials; c) students have got a possibility to share information concerning the studied theme in the discussion module; c) they can prepare and send questions to the tutor via e-mail in order to get clarifications before the real classroom discussion. This educational model makes it possible to realize the individualization of the educational space, which, according to experts, will be one of the main trends in education of the twenty-first century [3].

In practice, we implement the flipped classroom model to introduce theoretical topics concerning some basic aspects of translation practice to the third-year students of the Faculty of Mechanical Engineering, BNTU while teaching the academic discipline «Translation of Specialised Technical Literature».

It is obvious that in order to teach students to translate skilfully and adequately or to assist them to acquire translation skills, it is necessary to familiarise students with the basic techniques and methods of translation, to help them master basic translation concepts, otherwise the translation process will remain at an intuitive amateur level, often not meeting the requirements of adequacy and equivalence.

The target of this course is to introduce basic translation concepts, lexical and grammatical transformations that students should master and use in practice. It is the flipped classroom model that we apply for organising the process of students' studying the theoretical materials. The tutor sends by e-mail to the joint e-mail address of the group the topic title and a description of a certain translation technique or concept with a great number of analyzed and translated examples taken from professionally-oriented texts. At home, students study the material, each at their own pace, and in class they give their own examples on a specific topic. In the classroom in mutual cooperation, we pay attention to the specifics of using translation techniques, we discuss examples found by the students and their variants of prepared translations. All the questions concerning any difficulties or misunderstandings are discussed during the cooperative work of the tutor and students.

Very often at the tutor's request some students select videos in the form of news reports or parts of presentations, lectures on their speciality, and in the classroom, they perform the roles of experts and control the understanding and translation of other students. As most video materials have English or Russian subtitles and students-experts have an opportunity to study them at home before the class they are quite energetically involved in the process of

correcting inaccuracies in the translation into the Russian language by other students. In some cases, the video can be selected by the tutor, taking into account not only the specialization of students, but also a number of other factors, such as the clarity of the speaker's pronunciation of the text, reinforcement by the visual range, the predominance of general scientific vocabulary, the absence of numerous numbers, names.

Our use of this technique signalizes students that we trust them to independently study and master the educational material in an individual, convenient mode for them. However, at the initial stages of the model implementation, certain difficulties arose due to the fact that not all students were responsible for the preliminary preparation for various reasons: some students did not understand what they were supposed to do, others thought it was too difficult to deal with the material on their own, someone simply forgot about the task. The unpreparedness of students for the class led to the fact that the tutor had to rearrange the class course, look for ways to organize the educational process in such a way that all students of the group were familiar with the topic being studied and took part in the work. Just in case, the tutor had pre-prepared presentations on theory and additional handouts in the form of cards with examples from authentic technical literature. It is also advisable to use such cards if students have independently picked up not quite correct examples or in insufficient quantity. The function of the tutor is not limited to providing students with material to study. The tutor is also an active participant in the educational process in a practical class: the tutor asks clarifying questions, asks to explain a particular lexical, grammatical phenomenon, stimulates students to think and analyze.

Gradually, students appreciated the advantages of this learning method, as it became obvious that all the study time in the classroom can be entirely devoted to practical work, which is usually more interesting and productive. In addition, since the main forms of organizing students' interaction in the classroom in this case are pair and group work, tutors have the opportunity to vary the composition of pairs and groups, distributing students in them depending on their level of language training, areas of interest, similarities and differences of selected text examples.

It should also be noted that since the translation of a scientific and technical text involves the use of not only knowledge of a foreign language and translation theory, but also knowledge gained in all disciplines of the vocational block, as well as background knowledge, the application of the flipped classroom method helps to implement the principles of interdisciplinary interrelation with the possibility of students' participation in interdisciplinary research work.

Analyzing the practical experience of using flipped classroom technology to develop non-linguistic students' skills in translating professionally-oriented

engineering and technical texts, we can highlight a number of positive aspects. Firstly, in conditions when there is a reduction in the teaching hours allocated to the discipline «Translation of Specialised Technical Literature», namely, three academic hours of practical classes per week, the absence of the need to explain new theoretical material increases the amount of time that a tutor can devote to practice, i.e., actual translation of both educational and authentic texts. Secondly, students' personal responsibility and their ability to self-actualize increases, as they cease to be passive participants in the educational process, as when writing theoretical material under tutor's dictation. Thirdly, the tutor's selection of adequate educational material, both theoretical and practical, ensures the individualization and differentiation of the learning process, gives each student an opportunity to work at their own pace. Fourthly, students develop a skill of working with information which is very useful in the modern society, as in addition to studying the material prepared by the tutor, they turn to other sources, independently look for examples and samples of texts.

It should be noted that this training model will work only if tutors and students are ready for innovations. Both tutors and students should have technical means for work organization, first of all, a free access to digital devices and the Internet. The tutor should know modern technologies and computer programs, be a good organizer, be ready to take on additional work in preparing and conducting practical classes. Students are required to be willing to take on part of the responsibility for the educational process, the ability to seek help from groupmates and a tutor if such a need arises, the awareness that the material is studied not just for marking, but for obtaining practical knowledge, which is one of the main goals of organizing the educational process in a higher educational institution.

Литература

1. Варис, Т. ИКТ в профессионально-техническом образовании: Аналитическая записка ЮНЕСКО. – 2011. – URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214697.pdf> (дата обращения: 20.09.2023). – Текст : электронный.

2. Назарова, Г. Применение технологий смешанного обучения в процессе профессиональной подготовки по иностранным языкам в вузе. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-tehnologiy-smeshannogo-obucheniya-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-po-inostrannym-yazykam-v-vuze/viewer> (дата обращения: 29.09.2023). – Текст : электронный.

3. Фирсова, П. Перевернутый класс: технология обучения XXI века / П. Фирсова. – 2016. – URL: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka> (дата обращения: 20.09.2023). – Текст : электронный.

Т.И. Васильева, Е.В. Хоменко

Белорусский национальный технический университет

Art de traduire

L'article est consacré à l'analyse du rôle du composant créatif dans le processus de la production de la traduction adéquate du texte technique. Les voies d'augmentation de l'intérêt pour la discipline étudiée sont considérées. Le rôle du travail en équipe et la prise en compte des particularités individuels sont présentés. La contribution de le professeur au développement de la créativité traductrice est analysée.

Mots-clés: traductologie; littérature technique; intérêt; ambiance stimulante; créativité.

L'une des conditions les plus importantes pour la formation des compétences professionnelles d'un spécialiste ayant terminé un établissement d'enseignement supérieur de tout profil, y compris technique, est la connaissance d'une langue étrangère à un niveau qui facilite une participation réussie à la communication professionnelle interculturelle. Cela est souligné dans les Normes éducatives de la République de Biélorussie, parmi les normes professionnelles de base [2]. À l'Université nationale technique de Biélorussie l'enseignement des langues étrangères s'effectue en 1^{ère} et 2^{ème} années (cours de base) et. pour les cours supérieurs de certaines spécialités, l'étude de disciplines académiques spéciales telles que la «Traduction scientifique et technique» est également prévue. En générale, les étudiants ayant choisis le profil technique ne sont pas motivés pour l'apprentissage des langues et ne pensent pas qu'ils puissent faire leur carrière au niveau international. Il existe même une telle blague des étudiants de la spécialité «Exploitation minière à ciel ouvert»: Je ferai ma carrière dans une carrière en Biélorussie.

Nous formons de futurs ingénieurs qui par leur destination doivent être créatifs. Ça provient de la définition même du terme *ingénieur*. Avant tout il provient du latin *ingenium* qui est lié entre autres à l'intelligence et au talent d'un spécialiste qualifié et à ce qu'il peut inventer. Notre expérience pratique montre que notre cours pourrait contribuer à la réalisation du *homo faber* (une personne créative).

Les enseignants cherchent des moyens de convaincre les étudiants que la connaissance des langues étrangères les aidera à devenir des professionnels performants et recherchés sur le marché international du travail. Nos ambitions sont d'augmenter l'intérêt pour la discipline étudié, de faire les étudiants comprendre que la traduction est le processus tout à fait sérieux qui exige beaucoup d'efforts mentaux et de responsabilité.

Traduire un texte, ce n'est pas tout simplement prendre un dictionnaire quelconque et sélectionner au hasard des mots «appropriés», selon l'opinion d'un

amateur. Nous faisons savoir aux étudiants qu'il existe une science bien développée, la traductologie qui comprend de nombreux aspects spécifiques dont il faut rendre compte si l'on s'efforce d'obtenir de bons résultats. Dès le début nous les initions à utiliser consciemment des termes spéciaux désignant des techniques de traduction (par exemple, structure thématique-rhématique d'une phrase, ajouts, omissions, compression, etc.), à comprendre l'essence de la connotation et son lien avec les composantes culturelles de la langue, le rôle des connaissances de base acquises au cours de la cognition du monde environnant et de la comparaison des caractéristiques socioculturelles de différentes langues. En ce qui concerne l'étymologie du terme *ingénieur* avant tout il provient du latin *ingenium* qui est lié entre autres à l'intelligence et au talent d'un spécialiste qualifié et à ce qu'il peut inventer. Notre expérience pratique montre que notre cours pourrait contribuer à la réalisation du *homo faber* (une personne créative).

Un des facteurs contribuant à la réussite de notre travail pédagogique est une gamme de tâches assignées clairement limitées et désignées. Nous basons notre cours de traduction sur les soi-dites «formules» (ci-après F), axées spécifiquement sur le développement de l'intérêt dans le processus de l'assimilation du cours étudié et, par conséquent, sur la formation de la «pensée de traduction». Les étudiants doivent comprendre que l'exactitude de la traduction est d'une grande importance. Une traduction incorrecte peut conduire à une mauvaise compréhension de la situation et provoquer des échecs de travail, ce qui peut parfois entraîner de gros problèmes. En effet, dans les cas graves, le traducteur porte la responsabilité légale de son travail.

Notre principale «formule» F1: *Le traducteur ne doit pas dire «je le pense, je le crois, je le sais, je le dis toujours», il doit dire «j'en suis sûr»*. Par exemple, lors de la traduction du terme *industrie de l'emballage*, les étudiants, sans analyser la situation décrite dans le texte technique, ont proposé la seule option de traduction: «упаковочная промышленность». Après la recommandation du professeur de clarifier de quel pays il s'agit et s'il existe un ministère correspondant (pas de ministère – pas d'industrie), les étudiants ont trouvé les informations pertinentes et ont déclaré «avec confiance»: s'il s'agit de la Fédération de Russie (où il y a le ministère correspondant), alors c'est «упаковочная промышленность», et s'il s'agit de la République de Biélorussie (où il n'y a pas de ministère correspondant), alors c'est «упаковочная индустрия». Les étudiants déjà «sûrs» et responsables des résultats de leur travail ont navigué dans les sites biélorusses concernant ce domaine. Ils ont constaté qu'on utilisait deux variantes pour désigner ce terme. Leur professeur leur a rappelé qu'il fallait utiliser des sources d'information bien solides ou bien leurs compétences de traducteurs.

Les trois autres «formules»: F2: *Transmettre toutes les unités d'information* (faits, liens de causalité, statique/dynamique des éléments,

composantes évaluatives). F3: *Ne dites rien de superflu*. Il faut comprendre que le traducteur n'est qu'un intermédiaire entre l'auteur du texte et son destinataire, aucun ajout ni dérogation n'est donc autorisé. F4: *Ne pas déformer les informations*.

Nous avons défini les deux «formules» suivantes comme «paradoxes de traduction» – F5: *Penser – ne pas penser*. F6: *Avoir peur – ne pas avoir peur*.

Les «formules» F5 et F6 découlent des trois premières «formules». Le principe de «ne pas avoir peur» est associé à l'utilisation des techniques de traduction: ne pas avoir peur d'effectuer les transformations appropriées, de modifier la structure de la phrase, de faire des ajouts, des omissions, des substitutions grammaticales et lexicales, etc. Comme l'ont montré nos nombreuses années d'expérience, c'est le caractère cliché de ces «formules» qui contribue à une compréhension claire des principes de base de la création d'une traduction adéquate et de leur assimilation réussie et durable [2].

Un facteur important contribuant à la maîtrise réussie du cours est la création d'un environnement activateur dans la classe, basé sur le respect de l'opinion de chaque élève, même si elle est absurde et déraisonnable. Cet environnement est basé sur une sorte de «partenariat égal» du professeur et de l'étudiant. L'atmosphère détendue qui s'en dégage est un stimulant pour intensifier le travail du groupe et de chacun de ses participants. Les principes «*déchaînez vos langues*» et «*n'ayez pas peur de dire des bêtises*» s'appliquent bien ici. C'est de la pure incarnation du principe du travail qui est valable non seulement pour les groupes des enfants mais pour ceux des adultes – «*on apprend en s'amusant*».

Les situations les plus curieuses contribuent à la maîtrise de la discipline. Un exemple: au cours de la traduction d'un texte français sur la mécanique appliquée le groupe a travaillé avec le terme technique *application*. Un des étudiants, sans y réfléchir à deux fois, a utilisé ses «connaissances de base» acquises à l'école primaire au cours de travail manuel – *application* «*апликация*» (collage) – et a traduit ce mot comme «*поделки*» (bricolage).

Au cours d'anglais quelques étudiants ont choisi la première variante de la traduction donnée dans le dictionnaire – «*заявление*». Il est à souligner que cette variante de traduction n'est pas présent en français. Après que le professeur a rappelé que le texte était toujours lié à la mécanique appliquée «*прикладная механика*» et les groupes (français et anglais) ont d'abord donné la traduction «*приложение*», puis après avoir analysé le microcontexte (*l'application en pratique/application in practice*), est parvenu à un consensus sur le fait que la version finale serait «*применение на практике*».

Encore un exemple lié aux connaissances de base de la jeune génération contemporaine qu'on appelle souvent «les enfants nés avec des gadgets à la main». Les étudiants sans hésitation ont traduit la phrase *This fact was*

mentioned in his report comme «Этот факт был упомянут в его жалобе»/ *This fact was mentioned in his complaint*». Lorsque le professeur a demandé d'où était cette certitude, les élèves ont répondu qu'elle venait des jeux informatiques. Quand ils transforment les commentaires anglais en russe on leur donne cette variante. Quelques semaines plus tard un des groupes créatifs qui avait déjà commencé à s'impliquer au processus de la formation de la traduction adéquate, c'est-à-dire à réfléchir, a complété cette consigne en informant le professeur que le même processus est propre aux plate-formes en ligne telles comme, par exemple, YouTube ou Telegram. Le professeur leur a conseillé de consulter le dictionnaire et d'analyser la situation de traduction. Le dictionnaire donne des variantes suivantes: «доклад, отчет, рапорт, репортаж, сообщение донесение, протокол», donc, un document quelconque. Au cours de la discussion collective on a dégagé quelques situations de traduction: le document est présenté lors d'une conférence (*доклад*), lors d'une réunion de reportage et d'élections ou avec le patron (*отчет*), les mass-média (*репортаж*), une situation «militaire» (*рапорт, донесение*), etc.

De cette manière, les étudiants apprennent à analyser de manière globale la situation de traduction décrite dans le texte et à ne pas s'appuyer inconsidérément sur leurs connaissances de base, encore peu approfondies. Pour le professeur qui enseigne en parallèle deux langues c'est une bonne occasion d'approfondir ses propres connaissances. Dans le processus de partenariat égal entre enseignants et étudiants, un enrichissement mutuel du monde spirituel se produit, des incitations efficaces à la créativité apparaissent sous tous leurs aspects, depuis les cours de langues étrangères, en passant par l'organisation d'événements éducatifs et culturels, jusqu'à la participation aux recherches scientifiques.

L'assimilation active et consciente du matériel est facilitée par l'utilisation de la pensée figurative, une autre technique qui aide à mieux comprendre les spécificités du processus de traduction – le développement de la pensée qui est mise en œuvre à l'aide du mécanisme de représentation et transmet non pas de détails individuels de la situation décrite, mais forme son image holistique.

A titre d'exemple, donnons une description figurative du processus de traduction. C'est ce qu'on appelle le «Conte d'une maison en briques rouges»: Il était une fois à l'étranger une petite maison en briques rouges, le propriétaire l'a vendue et le nouveau maître a commencé à réfléchir à la manière de la transporter jusqu'à chez lui sur le sol russophone. Il l'a démontée en briques, à tout prix, n'a rien perdu, n'a rien pris de plus, l'a ramenée dans son pays, et pour que tout lui devienne familier, il a repeint ces briques avec ses propres peintures. Puis il s'est mis à les assembler, comme il est d'usage dans son pays natal: il a placé la cinquième brique en premier, la troisième en sixième, et ainsi de suite. Ensuite, il les a connectées avec une solution qu'il a faite lui-même. Et après il a fait les travaux de finition. Et la maison est devenue son propre foyer à lui.

Le conte est bien accueilli non seulement par le public étudiant (les écoliers d'hier), mais aussi par les adultes. Les postulats de la théorie de la traduction, interprétés dans notre cours de la traduction technique dans une version simplifiée (transmettre toutes les réalités, ne rien oublier, ne rien dire de superflu, ne pas déformer l'information, mettre le texte en conformité avec les normes de la langue cible) s'incarnent dans les images.

Un des facteurs qui stimulent les activités mentales liées à la créativité c'est l'attitude bienveillante de le professeur envers chaque membre du groupe créatif, qui tient compte de ses caractéristiques individuelles, des spécificités de ses stéréotypes de pensée et de comportement, l'acceptation bienveillante des fruits de son travail, parfois même absurdes et ridicules. Au fil du temps, cela contribue à l'activation même des étudiants les plus renfermés ou paresseux, qui commencent à se sentir à la fois comme des individus et, en même temps, comme membres d'une équipe, dont les opinions sont écoutées et prises en compte lors de la prise de la décision finale. Citons comme exemple la chaîne de raisonnement d'une élève concernant la traduction d'une phrase *These values of freedom are light and true for every person*. Son point de départ était le mot *freedom* qu'elle connectait en une seule image avec le mot *person*: *freedom* «свобода → несвобода → рабство → рабы». Et la traduction était complètement celle «de l'auteur»: Свобода является ценностью для каждого раба (ici, elle a concrétisé le mot *personne* dans sa propre compréhension).

Le professeur dévoué à sa discipline fait tout son possible pour que les étudiants puissent comprendre, ressentir et en fin de compte accepter le fait que la traduction est un processus créatif qui stimule les ambitions d'élargir et d'approfondir les connaissances de base à travers une approche critique aux variantes trouvées au cours du travail de recherche. Le travail en équipe sous la direction d'un enseignant expérimenté aide à optimiser l'activité mentale de chaque participant du processus de la production d'une traduction adéquate, à augmenter son estime de soi, à former la pensée traductrice et la perspicacité linguistique, et à développer le sens de responsabilité envers les résultats de son travail.

Литература

1. Васильева, Т.И. Изучение переводческих дисциплин в техническом университете: пути к творчеству / Т.И. Васильева, С.А. Хоменко // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции (21 апреля 2020 г.) / под ред. М.В. Золотовой. – Н. Новгород : Нижегородский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 59–63.

2. ОСВО 1-36 01 03-2018. – URL: http://www.edustandart.by/media/k2/attachments/os_1-36-01-03_171218.pdf (дата обращения 12.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

И.И. Ковалевская

Белорусский государственный экономический университет

Обучение юридическому переводу на основе когнитивно-дискурсивного подхода

Формулируются рекомендации по использованию когнитивно-дискурсивного анализа юридического дискурса в процессе обучения его переводу. Обосновывается применение метода построения денотатного графа и отдельных методических приёмов для формирования когнитивной составляющей и других профессионально значимых компонентов коммуникативной компетенции юридических переводчиков.

Ключевые слова: юридический перевод; когнитивно-дискурсивный подход; компетенция; концептуализация; денотатный граф.

Юридический перевод представляет собой одну из наиболее востребованных в настоящее время дискурсивных практик и имеет особое прикладное значение для лингвистов, переводоведов, переводчиков, преподавателей перевода и собственно специалистов в правовой сфере. Подготовка юридических переводчиков, способных к эффективной работе на уровне международных стандартов, «соотносится с прагматической направленностью современного образования, так как отвечает интересам государства, работодателя и будущего специалиста» [1, с. 220].

В условиях модернизации высшего образования возрастает необходимость приобретения будущими переводчиками компетенций, позволяющих осуществлять эффективное взаимодействие представителей различных областей деятельности в правовой сфере. Особую значимость для формирования этих компетенций имеют подходы, предусматривающие тесную взаимосвязь обучения с современными социальными, культурными, политическими, экономическими и правовыми реалиями. Целью данной статьи является исследование лингводидактического потенциала когнитивно-дискурсивного подхода к обучению юридическому переводу.

Когнитивный и дискурсивный подходы сохраняют свою актуальность в отечественной лингвистике и лингводидактике для изучения межъязыкового взаимодействия в соответствующих измерениях. Интегрирование двух подходов в рамках комплексного анализа предполагает исследование юридического дискурса с точки зрения его концептуальной организации, с одной стороны; а также формы, функции, социокультурной и ситуативной обусловленности, с другой.

Юридический переводчик, выступающий в функции посредника в процессе межкультурного взаимодействия представителей разных правовых культур, должен обладать способностью структурировать информацию

«в соответствии со способами концептуализации знаний не только в родной, но и в изучаемой лингвокультуре» [6, с. 17].

Понятие концептуализации весьма широко трактуется Р. Лангакером, который подразумевает под ней как традиционные концепты, так и новые представления; чувственный, кинестетический и эмоциональный опыт, а также собственно восприятие контекста (социального, психологического и лингвистического) [8, р. 30].

Посредством описания отношений (сходства, различия и иерархии), в которые вступают по отдельным своим признакам выявленные в дискурсе концепты, возможно построение его концептуальной модели, обобщающей знания в конкретных сферах деятельности, в том числе и правовой. В одной из предыдущих публикаций автора подчёркивается значимость концептуализации правового дискурса, предусматривающей выявление связей между его базовыми концептами как элементами единой системы и имеющей особую значимость для достижения адекватного перевода [4, с. 12].

С опорой на коммуникативно-релевантные знания в определённой правовой области в процессе обучения юридическому переводу осуществляется интерпретация смыслов, заключённых в оригинале, которая является необходимым условием для качественного перевода юридического документа.

Для выявления этих смыслов на этапе восприятия переводчиком исходного текста возможно применение метода денотатного графа, позволяющего представить основные элементы содержания первичного текста, т. е. оригинала, и связи между ними в соответствии с моделируемой предметной ситуацией.

Несмотря на то, что денотатом называют то, что обозначают слова, и он в таком понимании сближается с понятием концепта, между ними есть принципиальное различие, проявляющееся в принадлежности денотата к сфере языка и его объективном значении, а концепта – в его внеязыковой интеллективной сущности [5, с. 333–335].

На примере высказывания из международной конвенции о юрисдикции и приведении в исполнение судебных решений по гражданским и коммерческим делам рассмотрим специфику построения денотатного графа. Его вершинами служат имена денотатов, а ребра отражают предметные отношения между ними: «*In respect of liability insurance or insurance of immovable property, the insurer may in addition be sued in the courts for the place where the harmful event occurred...*».

Опорными денотатами, репрезентирующими базовые концепты в данном фрагменте правового дискурса, служат «*insurance*», «*liability*», «*immovable property*» и «*insurer*». Выделенные денотаты указывают

на отдельные аспекты содержания исходного текста. Для отражения специфики предметных связей между ними граф денотатной структуры исходного высказывания можно представить следующим образом:

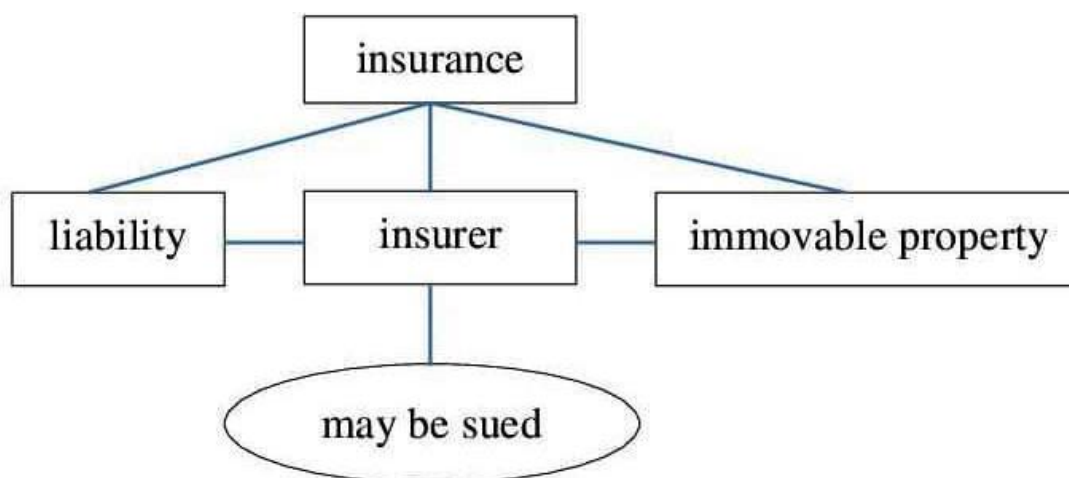


Рис. 1. Граф денотатной структуры

Построение денотатного графа способствует наглядному отражению концептуальной структуры исходного высказывания, поэтому используется в качестве одного из методических приёмов формирования когнитивной компетенции юридических переводчиков, под которой подразумевается совокупность умений и способностей мыслить и решать познавательные задачи в процессе межкультурной коммуникации в соответствующей сфере деятельности. Формирование когнитивного компонента как обязательного в структуре коммуникативной компетенции способствует развитию способностей к анализу, синтезу и обобщению поступающей информации, владение которыми предусмотрено требованиями к профессиональной подготовке переводчика [3, с. 211].

В процессе концептуализации исходного дискурса осуществляется выбор переводческих соответствий для выражения базовых концептов, который в предложенном примере высказывания не представляет особой сложности ввиду относительно короткой истории страхового права в отечественном законодательстве. Исходные понятия передаются главным образом путём калькирования: *insurance* – *страхование*, *insurer* – *страховщик*, *immovable property* – *недвижимое имущество*; и конкретизации: *liability* – *риск ответственности*.

Комплексный характер когнитивно-дискурсивного подхода к обучению юридическому переводу предполагает на этапе интерпретации исходного документа, кроме выявления структурно-содержательных характеристик базовых концептов и связей между ними, также анализ основных параметров дискурса. Среди них в качестве наиболее значимых

выделяются: участники, цель дискурса, его хронотоп, ценности, коммуникативные стратегии, жанр и дискурсивные формулы [2, с. 73].

Особого внимания заслуживают задания на выявление способов актуализации хронотопичности правового дискурса. В частности, при переводе высказывания, следующего за рассмотренным выше, трудности могут возникнуть при выборе переводческого соответствия для хронотопа «contingency»: «*The same applies if movable and immovable property are covered by the same insurance policy and both are adversely affected by the same contingency*». Согласно предложенной в кембриджском толковом словаре дефиниции, под выделенным понятием понимается «*an event or situation that might happen in the future, especially one that could cause problems*» (рус. событие или ситуация, что может произойти или сложиться в будущем, и именно то, что может вызвать проблемы) [7]. Для сохранения негативной коннотации допускается возможность применения контекстуальной замены *contingency* заимствованием с более широким значением *инцидент*.

Хронотопы выступают средствами репрезентации концептов, отражающих специфические фрагменты языковой картины мира, и наряду с другими концептами могут найти отражение в структуре того же денотатного графа при их добавлении:

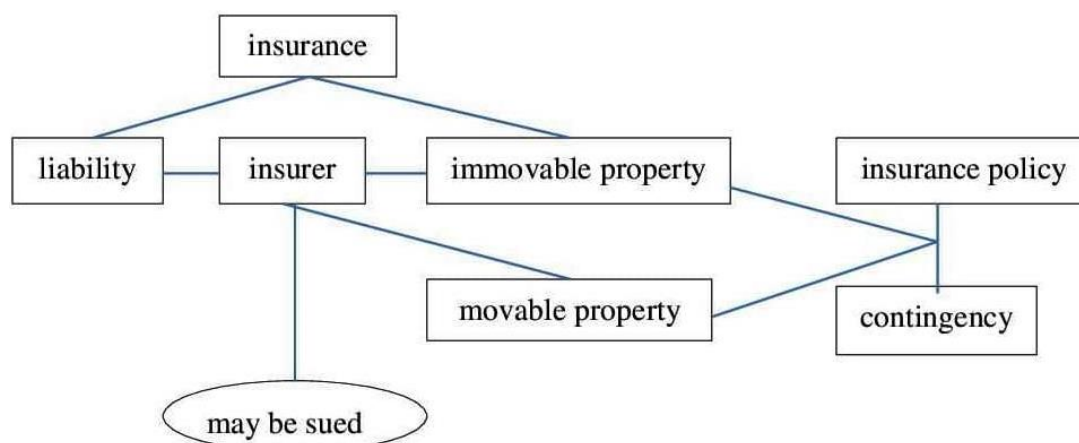


Рис. 2. Граф дополненной денотатной структуры

С целью определения основных дискурсивных параметров могут использоваться методические приёмы, направленные на формирование основополагающей коммуникативной компетенции, «включающей прагматические знания условий высказывания, принятые в определённом обществе». Данные приёмы ориентированы, кроме когнитивной составляющей, на ряд других компонентов коммуникативной компетенции, в структуре которой также выделяются:

– собственно дискурсивный, который выражается в способности соединять предложения в связное сообщение, т. е. дискурс;

- стратегический, проявляющийся в умении использовать вербальные и невербальные стратегии;
- социокультурный, включающий знания национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка;
- интерактивный, проявляющийся в готовности к непосредственному взаимодействию;
- энциклопедический, охватывающий знания кодов для интерпретации и умения использовать эти коды;
- социальный, предполагающий умения вступать и поддерживать общение;
- речевой, находящий выражение в умении формировать и формулировать мысли;
- ситуативный, который входит в речевой и подразумевает умения использовать язык в рамках определённых типов речевого общения [3, с. 211].

Вариативность приёмов для развития коммуникативной компетенции юридических переводчиков определяется характером проблем, решение которых должны предложить студенты на этапе предпереводческого анализа. В частности, перед ними могут быть поставлены задачи: 1) выявить специфические для двух языков лингвистические средства, обусловленные жанровой принадлежностью юридического текста; 2) определить, к какому языковому уровню они относятся; 3) на основе сравнительного анализа параллельных юридических текстов описать способы стилистической адаптации их перевода.

Исходя из представленной денотатной структуры графа двух высказываний, студентам рекомендуется предложить в обобщённом виде сформулировать условия, изложенные в анализируемом фрагменте договора, и затем выполнить его письменный перевод.

Применительно к переводческому анализу первого высказывания студенты должны вспомнить о вербоцентричном характере англоязычного договорного дискурса, проявляющимся в частом использовании глаголов и их неличных форм. В этом, собственно, состоит отличие от русскоязычного договора, в котором значительно возрастает количество отглагольных существительных, в связи с чем при переводе на русский язык первого высказывания возникает необходимость их добавления и свёртывания придаточного определительного предложения в редуцированный предикат, ср. «*При страховании риска ответственности или страховании недвижимого имущества страховщик может быть дополнительно привлечен в качестве ответчика в судах по месту причинения ущерба*».

При переводе второго высказывания от студентов потребуются вспомнить об определённых узуальных нормах русского языка и отказаться от буквального перевода предикатных конструкций, чтобы не допустить

нарушения этих норм, а также прибегнуть к замене предиката и модуляции: *«Это применяется и в тех случаях, когда движимое и недвижимое имущество включено в один страховой полис и данному имуществу нанесён вред в результате одного и того же инцидента».*

Таким образом, включение элементов когнитивно-дискурсивного анализа в процесс обучения юридическому переводу предполагает комплексное применение методических приёмов, способствующих формированию коммуникативно релевантных компонентов профессиональной компетенции будущих переводчиков. Полагаем, что изложенные выше рекомендации по применению этих приёмов будут служить ориентиром для комплексного решения многих задач, возникающих в процессе обучения переводчиков не только в правовой сфере, но и других сферах профессиональной деятельности.

Литература

1. Атабекова, А.А. Обучение юридическому переводу в вузе: новые образовательные стандарты и лингводидактические задачи / А.А. Атабекова // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 5. – С. 220–222.

2. Карасик, В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус / В.И. Карасик // Известия ВГПУ. Серия: Филологические науки. – 2015. – № 1(96). – С. 73–79.

3. Ковалевская, И.И. К вопросу о профессиональной подготовке переводчиков экономического профиля / И.И. Ковалевская // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2022. – № 27–1. – С. 210–213.

4. Ковалевская, И.И. Концептуализация дискурса договорного права и её применение в переводе / И.И. Ковалевская // Вестник МГЛУ. Сер. 1. Филология. – 2023. – № 1 (122). – С. 7–14.

5. Коровина, И.В. Соотношение понятий «знак», «денотат» и «концепт» как основных элементов референции / И.В. Коровина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 4 (1). – С. 332–336.

6. Тарнаева, Л.П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования)»: автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Тарнаева Лариса Петровна; Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – 32 с.

7. Cambridge Dictionary. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/contingency> (дата обращения: 12.10.2023).

8. Langaker, R.W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites / R.W. Lanfaker. – Stanford : Stanford University Press, 1987. – 540 p.

Л.М. Сафина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

**Передача фразеологических единиц с лексемой «дело»
в переводах повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»
на английский, французский и татарский языки**

В статье рассматриваются стратегии фразеологического и нефразеологического перевода ряда паремий, использованных английским, французским, татарским переводчиком при работе с повестью Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». Трехязычные фразеологизмы сопоставляются с точки зрения конвергентности тексту оригинала. Критериями выступили адекватность и эквивалентность как качественные и количественные характеристики перевода.

Ключевые слова: стратегии перевода; фразеологические единицы; паремии; конвергентность; эквивалентность; адекватность.

В повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» содержится корпус фразеологических единиц с лексемой «дело», входящих в разряд предикативных фразеологических сочетаний со значением действия.

Слово «дело» в составе фразеологизмов широко употребляется в разговорной речи и используется автором в произведении народно-эпического жанра более 30 раз: «доброе дело», «дело принялись доказывать кулаками», «поднять на дело»; «приняться за дело» «заняться делом»; «дело неправое»; «известное дело»; «дело есть»; «в чем дело»; «жаркое становилось дело»; «с ляхами попробовать дела»; «пошло дело на мечи да на копья»; «славную задать переделку»; «учинить позорное дело»; «не погибнет великодушное дело»; «вечное восхваление запорожских дел»; «будут дела великой казацкой доблести»; «дела великого поту» и др.[4].

Отметим, что слово «дело» употребляется в двух основных значениях: 1) положение вещей, обстоятельства; 2) вещь, явление [8, с. 150].

Рассмотрим их употребление в следующих фразеологических единицах: 1) доброе дело; 2) жаркое становилось дело; 3) пошло дело на мечи да на копья; 4) иметь дело; 5) дела великого поту на примере английского, французского, татарского переводов.

Применяя классификацию С. Влахова, С. Флорин, выделим различные стратегии перевода: фразеологический перевод (полный или частичный эквивалент; аналог) и нефразеологический перевод, к которому относят такие приемы, как лексический перевод, калькирование, описание, контекстуальные замены [3, с. 114]. Рассуждая о категориях эквивалентности и адекватности перевода, Ю.В. Кобенко разграничивает формальный (системный) и содержательный (функциональный) подход, в основе которых лежат количественные и качественные характеристики единиц перевода [7, с. 2].

1) доброе дело.

«Гости поздравили и Бульбу, и обоих юношей и сказали им, что доброе дело делают и что нет лучшей науки для молодого человека, как Запорожская Сечь» [4, с. 6].

Фразеологический оборот «доброе дело» в сочетании с тавтологическим предикативом «делать» является устойчивым выражением, несущим в себе положительную коннотацию полезного, нужного явления, предприятия. С помощью данной единицы Н.В. Гоголь передает нравы, устои, традиции казачества в лице товарищей Тараса: окружение главного героя одобряет идею воспитания молодого поколения в «военно-полевых» условиях. Использование писателем приема аллитерации и ассонанса (чередование согласного [д], гласных [о], [е]) подчеркивает ритм и звуковое сплетение всей фразы.

Английский перевод: «*The guests congratulated Bulba and both the young men, and told them they were engaged in good business, and that there was no better knowledge for a young man than a knowledge of the Zaporozhian Syech*» [13, p. 39].

И. Хапгуд применяет стратегию фразеологического аналога, используя сочетание «engaged in good business» (заняты, вовлечены в хорошее дело), что сохраняет смысл высказывания, однако лишает фразу поэтического звучания вследствие игнорирования ее ритмической организации в оригинале. Лексема «*business*» эквивалента «делу» в значении «затя», «занятие», «предприятие» [12, p. 108].

Французский перевод: «*Les visiteurs feliciterent et Boulba et les deux jeunes gens, en leur assurant qu'ils feraient fort bien, et qu'il n'y avait pas de meilleure école pour la jeunesse que le zaporojié*» [14, p. 7–8].

Л. Виардо использует стратегию фразеологического аналога: сочетание «*faire fort bien*» в переводе означает «делать очень хорошо» [2, с. 106]. В данном случае сохраняется смысл высказывания, однако синтаксическая форма меняется: предикатив в сочетании с наречиями «fort bien» буквально переводится «сильно хорошо». Отметим, что переводчик постарался воспроизвести аллитерацию исходной фразы с помощью консонант [f], [r].

Татарский перевод:

«*Кунактар Бульбаны һәм улларын котладылар, дөрес эшлисез, диделэр, яшь кеше өчен Запорожье Сече кебек гыйлемнэн дэ өстен гыйлем юклығын эйттелэр*» [11, с. 6].

Ахмет Файзи также применил стратегию фразеологического аналога. Сочетание «*дөрес эшлисез*» в переводе означает «правильно делаете» [10], что не искажает смысла фразеологической единицы «доброе дело», однако лишает его оригинального коннотативного нюанса: прилагательное «доброе» и наречие «правильно» относятся к разным частям речи и стилистически отличаются друг от друга.

2) жарко становилось дело.

«...но чувствовали ляхи, что густо летели пули и жарко становилось дело» [4, с. 49].

3) пошло дело на мечи да на копья.

«И ударили со всех сторон козаки, сбили и смешали их, и сами смешались. Не дали даже и стрельбы произвести; пошло дело на мечи да на копья» [4, с. 41].

Выражение «жарко становилось дело» представляет собой фразеологическую единицу, близкую по своему значению и структуре к поговорке. Однако согласно замечанию А.И. Карпенко, автор редко использует готовые фольклорные формулы, предпочитая на их основе индивидуальные афористичные образы и понятия [5, с. 278]. Функционируя в трансформированной фразовой структуре, народный символизм в указанных сохраняет свое традиционное значение и придает повествованию торжественное звучание, пафос которого близок военной тематике.

И. Хапгуд использует стратегию калькирования в обоих примерах: «the engagement was growing hot»; «it came to swords and spears at once».

«...the Lyakhs felt that the bullets were flying thickly, and that the engagement was growing hot» [13, p. 184].

«They did not even give them time for fire; it came to swords and spears at once». [13, p. 175].

Оба перевода по смыслу и фразообразованию конвергентны оригиналу, однако ввиду отсутствия аналогичных эквивалентов в языке перевода лишены афористичности и применимости в повседневной жизни. К тому же во втором случае лексема «дело» выпала из контекста, будучи преобразованной в безличную конструкцию «it came...», то есть «пошло, вышло...» [12].

Л. Виардо применяет стратегию контекстуального перевода или опущения паремии, решив, что фразеологическое сочетание «жарко становилось дело» необязательно для передачи и без того живописной по своей визуальности сцены, буквальный перевод которой звучит: «но чувствовали поляки, что пули лились плотным (густым) дождем».

«...*mais les Polonais surtout sentaient que les balles pleuvaient épaisses...*» [14, p. 80].

В передаче другого «военного» фразеологизма переводчик постарался использовать неполный эквивалент «*On ne faisait usage que des sabres et des lances*» с попыткой сохранения оригинального ритма за счет ассонанса [а] в существительных *usage, sabres, lances*. Лексема «дело» выпадает из фразы в языке перевода в безличной конструкции «*on ne faire usage que...*», которая в переводе означает «использовали только» [2, с. 139].

А. Файзи в татарском переводе применяет фразеологический эквивалент: «*эшнең кыза барганын*», который является неполным ввиду отличной от оригинала синтаксической конструкции: «...*ләкин пуяларның куерак очканын һәм эшнең кыза барганын ляхлар сизенделэр*» [12, с. 47]. Перевод всей фразы звучит «но то, что пули густо летят и дело становится жарко, ляхи почувствовали» [10].

Во следующем примере переводчик на татарский язык применяет стратегию калькирования: «*Атарга да бирмэделэр; эш кылычка һәм сөн-гегэ кучте*» [11, с. 74], где ключевая лексема «*эш*» в значении «дело», «работа» [10] полностью сохранена.

4) иметь дело.

«Все знали, что трудно иметь дело с буйной и бранной толпой...» [4, с. 25].

Выражение «иметь дело с кем, чем-либо» означает «встречаться, сталкиваться, связываться с кем-либо». Широко употребляемое в разговорной речи клише в контексте приведенного высказывания указывает на его фольклорный характер и соответствие народно-эпическому жанру повести.

Отметим, что этимологически идиома представляет собой кальку с французского «*avoir affaire avec qn*» с первоначальным значением о ведении совместных коммерческих дел и подобных действий. [1, с. 151]. В связи с этим перевод «*avoir affaire avec...*» из предложения «*Tout le monde savait qu'il n'était pas facile d'avoir affaire avec cette foule aguerrie comme combats...*» [14, p.71], выполненный Л. Виардо, является итерацией или полным фразеологическим эквивалентом текста оригинала.

И. Хапгуд также пользуется полным лексическим эквивалентом выражения «иметь дело» – «*deal with smb*» [6, p. 110]: «*Everyone knew that it was difficult to deal with the wild and warlike horde known by the name of the Zaporozhian army*» [13, p. 115].

Фразеологическая единица «*эш иту*» в татарском переводе является эквивалентом рассматриваемого выражения, однако не совсем полным ввиду обратного порядка слов в синтаксическом построении фразы, которая в переводе с татарского звучит: «То, что с буйной и бранной толпой

тяжело иметь дело, все знают» [10]: «Атаклы чая һэм сугышчан халык белэн эш итунец читенлеген һэркем белэ...» [11, с. 43].

5) дела великого поту.

«Перед нами дела великого поту, великой козацкой доблести!» [4, с. 47].

Фразеологический оборот «дела великого поту» демонстрирует авторскую трансформацию Н.В. Гоголя, где определение к слову «дела» не ограничивается эпитетом «великие», а соотносится с другой многозначительной лексемой, имеющей в русской фразеологии коннотации с тяжким, непосильным трудом («до седьмого поту», «потом и кровью», «в поте лица»). Таким образом словосочетание приобретает индивидуальное афористичное звучание. Наряду с предыдущими примерами данное выразительное средство служит общей задаче сохранения патетической тональности народно-эпического стиля.

В английском переводе используется описательный нефразеологический перевод тавтологического характера: «*The work before us is great labour, and in glory for the kazaks!*» [13, p. 201].

Переводчица в данном примере перефразирует оборот «великого поту» перед определяемым существительным множественного числа «дела» в лексему в единственном числе «*labour*» (труд) – фактический синоним «*work*» (работа, занятость) или слова одного лексико-семантического поля. Таким образом, в переводе фраза означает «...Перед нами дело (работа) великого труда» [12], что свидетельствует об утрате авторской коннотации исходного текста и полной замены образа.

Французский переводчик использовал лексическую кальку авторского фразеологизма, употребив лексему единственного числа «*besogne*» – дело, работа, труд [2, с. 86]: «*Devant nous est une besogne de grande sueuer, de grande vaillance cosaque*» [14, p. 143].

В татарском переводе А. Файзи сочетает гибридное калькирование с фразеологическим эквивалентом: «*Безнец алда беек тир, казак егетлэр-ренец беек батырлыгы белэн эшлэнэ торган эшлэр!*» [12, с. 88].

Словосочетание «*беек тир*» в переводе означает «великий пот» [9], а выражение «*эшлэнэ торган эшлэр*» [9, с. 760] является устойчивым в татарской культуре, то есть речевым клише, и дословно переводится как «дела, которые нужно сделать» [9].

Таким образом, стратегия фразеологического перевода, охватывающая полную эквивалентность или аналоговый перевод, достигнута переводчиками в пяти случаях из 15. Зафиксированы примеры двух неполных эквивалентов. В остальных восьми случаях использована стратегия нефразеологического перевода с применением приемов калькирования, описания и контекстуального перевода.

Очевидно, что достичь полного эквивалентного перевода сложнее с позиции количественного соответствия элементов фразеологических единиц. Однако все представленные паремии конвергентны соответствующим единицам оригинала на содержательном, то есть качественном уровне.

Литература

1. Бирих, А.К. Словарь русской фразеологии: ист.-этимол. Справочник / А.К. Бирих. – Санкт-Петербург : Фолио-пресс, 1998. – 700 с.
2. Большой русско-французский словарь. – Москва : МЦНМО, 2020. – 1448 с.
3. Влахов, С.И., Флорин, С.П. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 349 с.
4. Гоголь, Н.В. Полное собрание сочинений. Т. 2. Миргород / Н.В. Гоголь. – Москва : издательство Академии наук СССР, 1937. – 763 с.
5. Карпенко, А.И. Народные истоки реалистического историзма, стиля и языка эпопеи Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»: дис. канд. фил. наук / А.И. Карпенко. – Черновцы, 1962. – 478 с.
6. Квеселевич, Д.И. Русско-английский фразеологический словарь / Д.И. Квеселевич. – Москва : Дрофа, Русский язык медиа, 2009. – 800 с.
7. Кобенко, Ю.В., Шарапова, И.В. Эквивалентность и адекватность: попытка демаркации переводческих категорий / Ю.В. Кобенко, И.В. Шарапова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1–8.
8. Степанова, М.И. Фразеологический словарь русского языка / М.И. Степанова. – Москва : Виктория плюс, 2016. – 640 с.
9. Татарско-русский словарь. – Москва : советская энциклопедия, 1966. – 864 с.
10. Татарско-русский онлайн-словарь: [сайт]. – URL: <https://tatar-republic.ru/> (дата обращения: 20.11.2023). – Текст : электронный.
11. Файзи, А. Тарас Бульба. Повесть / Н.В. Гоголь / А. Файзи. – Казань : Татарстан китап нәшрияты, 1973. – 128 с.
12. Falla, P., Unbegaun, B. The Oxford Russian Dictionary Oxford University Press / P. Falla, B. Unbegaun. – Oxford, New York, 1993. – 1340 p.
13. Napgood, Isabel F. Taras Bulba «A tale of the cossacks» translated from the Russian of Nicolai V. Gogol / I.F. Napgood. – New York, 1915. – 284 p.
14. Viardot, L. Tarass Boulba/ N.V. Gogol / L. Viardo. – Paris, 1853. – 230 p.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д-р филол. н., проф.

И.Н. Соколова, В.С. Соколова
Ульяновский государственный университет

Способы перевода и образование современной англоязычной окказиональной лексики

Статья посвящена изучению окказиональной лексики в современных англоязычных текстах СМИ. Приведен анализ примеров окказионализмов на предмет из словообразования, выявлены способы перевода данного языкового явления, встречающегося в текстах СМИ общественно-политической тематики.

Ключевые слова: текст СМИ; общественно-политическая тематика; окказионализм; окказиональная лексика; способы перевода; переводческие трансформации; особенности перевода.

Такое лингвистическое явление как окказионализмы имеют очень узкую сферу применения, поэтому они не встречаются повсеместно. Окказиональные слова и выражения в достаточной степени привязаны к контексту и ситуации, в условиях которой они возникли. Тем не менее, в новостных публикациях их можно встретить довольно часто.

Изучение особенностей перевода англоязычных окказионализмов показывает, что они требуют применения различных способов перевода.

Перейдем к анализу примеров.

*How South Korea's **K-Cops** are Helping in the Fight Against International Crime*

Как южнокорейские полицейские помогают бороться с международной преступностью [перевод зд. и далее – авторский]

*Dubbed the «**K-Cop**» Program in reference to the international success of **K-Pop**, the Korean National Police Agency (KNPA) has been exporting policing knowledge and expertise to developing countries.*

*Национальное полицейское агентство Южной Кореи, получившее название «**Кей-коп**» (**K-Cop**) в связи с мировым успехом южнокорейской поп-музыки (**K-Pop**), направляет полицейские знания и опыт в развивающиеся страны.*

В данных примерах представлен окказионализм «*K-Cop*», который представляет собой сокращение от словосочетания «*Korean Cop*». Данный окказионализм образован по аналогии с другим сокращением – *K-Pop* (*Korean Pop*). Переводы различаются по причине того, что один окказионализм встречается в двух разных по смыслу предложениях. Следовательно, в целях сохранения семантико-структурного подобия исходного и переводного текстов были применены два вида переводческих трансформаций.

В первом случае, данный окказионализм переведен при помощи калькирования от полного словосочетания «*Korean cops*» – «южнокорейские

полицейские», так как в заглавии необходимо раскрыть данное сокращение, чтобы далее читателю было понятно, о чем пойдет речь. В другом примере при переводе окказионализма «K-cop» применена транскрипция, и в скобках указано английское написание слова. Выбор такого способа перевода связан с контекстом. В этом предложении необходимо назвать именно сам термин, а не описание его значения. Здесь речь идет о названии национального полицейского агентства Южной Кореи и имеется необходимость при переводе сохранить данное слово именно в той звуковой форме, в которой оно представлено на английском языке.

The word «snowmageddon» emerged a few years ago to describe unusually disruptive snowstorms.

Слово «снежный Армагеддон» появилось несколько лет назад для описания необычайно разрушительных снежных бурь.

Now authorities in Alaska have coined the term «icemageddon» for problems caused by wildly fluctuating weather conditions.

Теперь власти Аляски ввели термин «ледяной Армагеддон» для обозначения проблем, вызванных резкими изменениями погодных условий.

В данных предложениях представлены два окказионализма – «*snowmageddon*» и «*icemageddon*», которые являются идентичными с точки зрения морфологии и словообразовательного способа. Данные окказионализмы являются гибридизацией двух слов, то есть они образованы путем слияния двух основ: *snow+armageddon*, *ice+armageddon*.

При переводе данных окказионализмов был использован описательный перевод, включающий в себя значения тех слов, которые послужили основой для образования выше представленных окказионализмов. Таким образом, слово «*snowmageddon*» было переведено при помощи словосочетания «снежный Армагеддон», а «*icemageddon*» как «ледяной Армагеддон».

How to Save the European Union From Post-Brexit Eurosclerosis

Как спасти Европейский Союз от евросклероза после выхода Великобритании из ЕС (Брексит)

В данном предложении встречаются сразу два окказионализма – «*Brexit*» и «*eurosclerosis*». Слово «*Brexit*» образовано путем слияния двух основ – *Britain* + *exit*. В данном предложении окказионализм «*Brexit*» переведен с помощью применения двух видов переводческих трансформаций: 1) описательный перевод; 2) транслитерация. В русском языке уже вошел в применение такой термин как «Брексит», поэтому при переводе возможно применение транслитерации. Но данный термин может быть понятен для определенного круга лиц, которые следят за мировыми социально-политическими явлениями. Поэтому для читателей, которые не знакомы со значением слова «*Брексит*», можно использовать другой вариант перевода с помощью описательного перевода: выход Великобритании из ЕС.

Окказионализм «*eurosclerosis*», так же, как и «*Brexit*», образован при помощи гибридизации двух слов: *Europe+sclerosis*. Чтобы передать всю суть данного термина, при переводе окказионализма «*eurosclerosis*» переводчики использовали способ калькирования, по выражению О.П. Симутовой, И.А. Шидловской, «тем самым сохранив стилистическую маркированность слов, задуманных автором» оригинала, в том числе автором общественно-политических статей [2, с. 163]. К тому же, окказионализм «*евросклероз*» уже вошел в современную лексику русского языка экономической тематики, поэтому не следует раскрывать смысл данного понятия при его переводе, достаточно заменить морфемы английского слова их лексическими соответствиями в русском языке.

A plague on Hatchimals, and all the other collectables from hell

Чума на игрушки-яйца (Хэтчималс), и все другие детские предметы коллекционирования из ада

If you are lucky, you live in a world in which the words Shopkins and Hatchimals don't mean anything.

Если Вы живете в мире, в котором слова Шопкинс и Хэтчималс ничего не значат, то Вас точно можно назвать счастливым человеком.

В данных примерах представлен окказионализм «*Hatchimals*». Он, как и многие другие окказионализмы, образован путем гибридизации двух слов: *hatch+animals*. Перевод данного слова отличается в выше представленных примерах из-за различающегося контекста. В первом случае предложение является заголовком статьи, поэтому при переводе целесообразно использовать описательный перевод и в скобках при помощи транскрипции писать данный окказионализм на русском языке – (игрушки-яйца). Во втором примере по контексту важно не само значение слова, и именно его звуковая форма, поэтому при его переводе был применен только способ транскрипции – «хэтчималс».

В первом случае важно раскрыть значение окказионализма «*hatchimals*» при помощи описательного перевода, так как в русской лексике данный окказионализм в транскрибированной форме – «хэтчималс» – практически не распространен, его могут знать только определенная социальная группа – дети и их родители, так как это слово является названием игрушек. Поэтому для того, чтобы все читатели понимали значение данного окказионализма, его смысл может быть раскрыт при помощи описательного перевода по аналогии с внешним видом игрушки – игрушки-яйца.

You can be assured that your 70-year-old catnappers will do everything in our ability to protect her.

Вы можете быть уверены, что ваши 70-летние похитители кошек сделают все, что в наших силах, чтобы защитить ее.

В данном предложении встречается окказионализм “*catnapper*”. Он образован путем слияния двух основ: *cat*+*kidnapper*. При переводе был выбран способ описательного перевода, состав которого определяется значениями слов, участвующих в словообразовательном процессе окказионализма «*catnapper*». Таким образом, данный окказионализм был переведен как «похититель кошек». Также возможен перевод данного слова при помощи транскрипции – «кэтнепер» – по аналогии со словом «киднепер», которое уже получило достаточное распространение в русском языке. Тем не менее, слово «*catnapper*», являясь окказионализмом, имеет довольно узкую сферу применения, соответственно, не все русскоязычные читатели поймут его смысл, если оно будет представлено в транскрибированной форме – «кэтнепер».

*This means a return to a **tandemocracy** like that seen in 2008–2012, when Putin stood down and served as prime minister under Dmitry Medvedev to adhere to the constitutional ban on more than two consecutive presidential terms.*

*Это заявление означает возврат к **тандемократии**, подобной той, что наблюдалась в 2008–2012 годах, когда Путин ушел в отставку и занимал пост премьер-министра при президентстве Дмитрия Медведева, чтобы соблюдать конституционный запрет на более чем два президентских срока подряд.*

Представленный в данном примере окказионализм «*tandemocracy*» образован путем гибридизации двух слов: *tandem*+*democracy*. Это слово было переведено при помощи калькирования – «*тандемократия*», чтобы как можно лучше передать смысл данного политического явления. К тому же слово «*тандемократия*» уже довольно плотно вошло в общественно-политическую лексику русского языка. Также значения слов, с помощью которых был образован окказионализм (*тандем*+*демократия*) известны всем русскоязычным читателям, следовательно слово «*тандемократия*» не вызовет у них никаких трудностей.

*It is high time that American parents treat the **educrats** like the paper tigers they are and declare their independence by embracing the other educational options available in a free society.*

*Американским родителям давно пора относиться к **школьным бюрократам** как к бумажным тиграм, которыми они и являются, и провозгласить свою независимость, используя другие варианты образования, доступные в свободном обществе.*

В данном предложении представлен окказионализм «*educrat*», образованный путем слияния двух основ: *education*+*bureaucrat*. Прием контаминации часто используется авторами на том или ином языке в средствах массовой информации. Окказионализм «*educrat*» был переведен на русский язык при помощи описательного перевода – «*школьный бюрократ*».

Окказионализм «*educrat*» имеет некоторый презрительный оттенок в английском языке. В российской культуре сложилось так, что слово «*бюрократ*» мы тоже воспринимаем как нечто нарицательно-ругательное. Соответственно, для сохранения регулятивного воздействия на адресата, необходимо при переводе на русский язык передать тот же негативный оттенок, который заложен в окказионализм «*educrat*» на английском языке. Таким образом, для перевода было выбрано словосочетание «*школьный бюрократ*».

Written by Gina Clarke, the book is a biography of Lass, a self-taught painter who has done «pawtraits» of dogs owned by high-profile names including the Queen, Sir Elton John and Cate Blanchett.

Книга, написанная Джинной Кларк, представляет собой биографию Синди Лэсс, художницы-самоучки, которая нарисовала «зверопортрет» собак, принадлежащих таким знаменитостям, как королева Елизавета, сэр Элтон Джон и Кейт Бланшетт.

В данном примере представлен окказионализм «*pawtrait*». Цель окказионализма – создать комический эффект. Он образован путем слияния двух основ: *paw*+*portrait*. Это слово используется для обозначения портрета домашних животных, соответственно при переводе необходимо было передать тот же смысл. Таким образом, окказионализм «*pawtrait*» был переведен при помощи модуляции – «зверопортрет». И в англоязычном примере «*pawtrait*», и в переведенном русском варианте «зверопортрет» наблюдаются схожие семантические признаки. В обоих слова встречаются морфемы, которые четко передают суть данного окказионализма – читатель должен понять, что речь идет именно об изображениях животных, а не просто людей. Например, в английском слове «*pawtrait*» таким определяющим элементом является основа «*paw*» – «*лапа*». Соответственно в русском слове «зверопортрет» таким элементом выступает корень *звер-*.

What is certain is that Covexit will not remain confined to the hospital setting.

В чем точно можно быть уверенным, так это в том, что ковексит (выход из карантина и изоляции после COVID-19) больше не будет ограничиваться больничными условиями.

В данном предложении встречается окказионализм «*covexit*», связанный с пандемией *Covid-19*. В период пандемии весь мир столкнулся со многими трудностями, которые привели к изменению лексикона всех языков. Как считает Е.А. Богданова, «языковая игра является одним из способов адаптации к психологически трудному периоду в жизни общества» [1, с. 31]. Значительным оказывается пласт окказиональной лексики, иронически передающей состояние общества. Пандемия *COVID-19* породила огромное количество новых слов. Во всех средствах массовой информации сейчас постоянно употребляют слова, связанные с коронавирусом. По мнению

А.Д. Юдиной, «значительную группу появившихся в 2020 году в русском языке слов составляют заимствования, в основном из английского языка» [3, с. 108]. Таким примером является и окказионализм «*covexit*».

В период пандемии современники стали активно создавать новообразования по аналогии с уже известными словами. Создаются они обычно для усиления эмоционально-экспрессивной выразительности какого-либо речевого отрезка и экономии языковых средств. Так, слово «*covexit*» по аналогии с другими окказионализмами («*Brexit*», «*Calexit*» и другие) образовано при помощи гибридизации двух слов – *covid*+*exit*.

При переводе данного окказионализма с английского на русский язык можно применить два способа переводческих трансформаций: 1) транскрипция, 2) описательный перевод. Слово «*калексит*» благодаря сфере масс медиа уже довольно широко распространено в русской лексике, поэтому при переводе можно просто протранскрибировать его.

Таким образом, в контексте исследования современной англоязычной окказиональной лексики рассмотрены различные способы ее образования, такие как сокращения от словосочетаний, гибридизации, слияния слов и т. д. В качестве рекомендаций для переводчика следует отметить необходимость использования таких способов перевода как калькирование от полных словосочетаний, транскрипция, транслитерация, описательный перевод и др. в зависимости от контекстуального значения окказиональной лексики.

Литература

1. Богданова, Е.А. Окказиональная лексика и игра слов периода коронавируса как способ отражения новых элементов картины мира (на примере французского языка) / Е.А. Богданова // Вестник Адыгейского государственного университета: Серия 2: Филология и искусствоведение. Майкоп : Адыгейский государственный университет. – С. 30–35.

2. Симутова, О.П., Шидловская И.А. Способы передачи немецких окказионализмов в русском переводе произведения У. Тимма «Открытие колбасы «карри» / О.П. Симутова, И.А. Шидловская // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург : Оренбургский государственный университет. – 2014. – № 11 (172). – С. 162–166.

3. Юдина, А.Д. Влияние пандемии коронавируса на русский язык / А.Д. Юдина // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях. Материалы докладов и сообщений XXVI международной научно-методической конференции памяти Надежды Тихоновны Свидинской. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2021. – С. 107–112.

РАЗДЕЛ 3
Традиции и инновации в методике
обучения иностранным языкам

Л.Г. Аверкиева, М.В. Плеханова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Инструменты самооценки как средство развития учебной автономии студентов в процессе обучения иноязычному общению в неязыковом вузе

Статья посвящена анализу учебной автономии в контексте обучения иноязычному общению студентов неязыкового вуза с позиции реализации принципа рефлексивной деятельности. Рассмотрены практические примеры, направленные на развитие у обучающихся стратегий саморегулируемого, автономного обучения на основе рефлексии.

Ключевые слова: учебная автономия; учебные стратегии; рефлексия; обучение иноязычному общению; технический вуз.

В контексте одного из наиболее значимых трендов современной системы образования в целом, и высшего профессионального образования в частности, а именно реализации концепции образования на протяжении всей жизни формирование учебной автономии как способности к непрерывному саморазвитию, самореализации, организации своей профессиональной деятельности, самостоятельному оцениванию её результатов, владение навыками самостоятельной работы в профессиональной сфере приобретают всё большее значение.

Основой формирования вышеназванных способностей и компетенций является построение образовательного процесса с учётом принципа учебной автономии или автономного обучения том числе и при обучении иноязычному общению студентов неязыкового вуза. Реализация данного принципа связана с решением преподавателем ряда задач и ответом на следующие вопросы: какие факторы влияют на развитие учебной автономии моих студентов, есть ли у них возможность быть самостоятельными при изучении иностранных языков в рамках неязыкового вуза, хотят и могут ли они брать на себя ответственность за планирование, реализацию и результаты своей учебной деятельности, какие учебные стратегии помогают достичь обучающимся устойчивых положительных результатов при изучении иностранных языков.

В 2010 году профессор Е.Н. Соловова в учебном пособии по методике обучения иностранным языкам отметила, что «в высшей школе жизнь студента жестко регламентируется и задается извне» [2, с. 53]. Это утверждение остается актуальным и по сей день, но с некоторыми оговорками, поскольку справедливости ради нужно сказать, что у студентов всё же появилась свобода при выборе дисциплин вариативного компонента

образовательных программ, но вместе с тем активно влиять на содержание дисциплин, количество предлагаемых часов, выбор преподавателя они, как правило, не могут. Возросло и без того пристальное внимание к вопросам формирования учебной автономии в период эпидемии коронавируса в связи с резкой необходимостью быстро адаптироваться к разнообразию новых форм обучения и самостоятельной организации своего обучения.

В чем же заключается суть и задачи учебной автономии в контексте обучения иностранному языку в неязыковом вузе? Как и при интерпретации понятия любой другой методической категории каждый исследователь пытается привнести свое понимание данного термина. В нашей стране и зарубежом этой проблемой активно занимались многие исследователи, приведем лишь некоторые имена – Е.Н. Соловова, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина, Т.Ю. Терновых, И.Н. Хмелидзе, Д. Литтл, П. Биммель, У. Рампиллон и др. Нашему пониманию учебной автономии наиболее близка интерпретация Ж.С. Аникиной, которая определяет её как «способность обучающегося, выступающего в качестве субъекта процесса, самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и формы работы, осуществляя при этом рефлекссию, самоконтроль и самокоррекцию, а также нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности и переносить их в новый учебный контекст» [1, с. 151]. Такое понимание учебной автономии и закладывает фундамент для формирования способности обучающихся к непрерывному обучению. Приведенные выше способности и компетенции являются с одной стороны целью развития учебной автономии и результатом реализации принципа автономного обучения, с другой стороны они же являются необходимым условием её развития, поскольку учебной автономии невозможно научить или же научиться. Развитие учебной автономии это поступательный, системный и систематический процесс формирования сознательного и ответственного отношения к учебному процессу.

Развитие учебной автономии неразрывно связано с овладением обучающимися различными учебными стратегиями, которые часто определяются как план ментальных действий для оптимального достижения поставленной цели. При изучении иностранных языков различают следующие группы учебных стратегий: когнитивные, метакогнитивные и аффективные [6, с. 95–96]. *Когнитивные стратегии* представляют собой ментальные действия, основанные на когнитивных механизмах. Здесь задействуются воображение, память и мышление. В группе когнитивных учебных стратегий отдельно выделяется группа стратегий, направленных на понимание и переработку информации, а также группа

стратегий, нацеленных на запоминание информации. В качестве примера стратегий запоминания можно привести построение рифм, сортировку лексических единиц по различным признакам, анализу фонетических сходств и отличий. Стратегии понимания включают в себя стратегии, позволяющие на основе выявления ключевых слов, обобщения, анализа словообразования, определения языковых закономерностей добиваться более глубокого понимания значения иноязычных лексических единиц и текстов в целом. *Метакогнитивные стратегии* позволяют обучающимся оптимизировать учебный процесс, организовать его более качественно, исходя из собственных особенностей, интересов и потребностей. К этой группе относятся стратегии, позволяющие более четко и осознанно формулировать цели и задачи изучения иностранного языка, оптимально организовать свое учебное пространство, планировать время, самостоятельно анализировать и контролировать свои результаты, а при необходимости корректировать свою учебную деятельность. И наконец, *аффективные стратегии* задействуют эмоционально-волевою сферу обучающегося и помогают ему работать более внимательно и сконцентрировано. К таким стратегиям относятся, например, стратегии, направленные на снятие стресса, повышение мотивации к изучению иностранного языка.

В качестве предмета анализа в данной работе мы бы хотели определить метакогнитивные стратегии, позволяющие обучающимся проанализировать и оценить результаты своей учебной деятельности. В основе таких стратегий лежат рефлексивные действия, а точнее способность обучающихся их осуществлять, а также понимать суть и механизмы рефлексии. Именно через рефлексию возможно добиться понимания связи теории, способов получения новых знаний с умениями их использовать в необходимых ситуациях для решения конкретных задач [3, с. 24].

При организации обучения иностранным языкам в рамках концепции развития учебной автономии на основе рефлексивной деятельности обучающиеся не только осознают свои собственные образовательные потребности, но также устанавливают свои цели обучения, разрабатывают методы для самостоятельного достижения этих целей, контролируют и оценивают свой собственный прогресс. Роль преподавателя при этом трансформируется из носителя и передатчика знаний в наблюдателя, помощника и руководителя процессом.

Возникает вопрос, каким образом преподаватели через рефлексию могут формировать у обучающихся навыки саморегулируемого, автономного обучения. Рассмотрим несколько практических примеров. Некоторые исследователи предполагают, что преподавателям следует моделировать метапознание [9, с. 148]. Это включает в себя проговаривание вслух хода решения поставленной перед обучающимися задачи и мыслей,

возникающих в процессе поиска ответа, или описание своих умозаключений при принятии важного решения. Преподавателям также предлагается использовать наглядные плакаты, помогающие обучающимся анализировать то, как они находят решения на поставленные вопросы. Предложенная авторами идея может быть использована и в условиях современного высшего образования. Примером может служить обсуждение на занятии с обучающимися техник запоминания новых слов на иностранном языке. В некоторых аутентичных курсах, например, *Language in Use* (уровень *pre-intermediate*) есть материал для аудирования и чтения о способах заучивания иностранных слов [7, с. 74]. Этот материал может стать основой и вывести обучающихся на дискуссию о том, какие способы они используют. Рассказывая и слушая других о том, какие умственные упражнения выполняются для запоминания, обучающиеся проводят самоанализ и корректируют свою познавательную деятельность, тем самым повышая уровень развития своей учебной автономии.

С обучающимися более высокого уровня владения иностранным языком, можно обсудить, как развивать и совершенствовать свою мыслительную и аналитическую деятельность, также на основе текстового материала о людях, преодолевших отклонения в развитии речи, памяти, обработке информации и достигших, успехов в дальнейшей профессиональной деятельности, представленного в аутентичных учебниках. Примером может служить курс *Gold Advanced*, где отдельный раздел (юнит), посвящён тому, как научиться учиться [4, с. 88]. В некоторых учебных курсах представлены чек-листы для оценки выполнения задания другими обучающимися и самооценки.

Подобные листы могут быть использованы для самооценки и анализа не только устной монологической (презентации, доклады), диалогической (собеседование при устройстве на работу, переговоры) но и письменной (отчёты, эссе) речи. Листы оценивания помогают обучающимся проанализировать свой ответ, сравнить его с ответом одноклассников, тем самым совершенствовать свою самостоятельную познавательную деятельность. Помимо чек-листов в учебных курсах предлагаются кейсы на развитие критического мышления. Например, в курсе *Head for Business* (уровень *upper-intermediate*) обучающимся предлагается организовать и описать значимое мероприятие на основе фактических данных и путеводителя, помогающего обучающимся анализировать свои действия на каждом этапе работы над заданием [8, с. 34]. На заключительном этапе группы показывает друг другу готовый вариант проведения мероприятия с объяснением того, как они пришли к принятию того или иного решения, что позволяет развивать рефлексию и самоанализ, формирование которых является важным условием реализации принципа учебной автономии обучающихся.

В настоящее время включение в образовательный процесс цифровых и интернет-технологий позволяет организовать обучение таким образом, что обучающиеся сами регулируют процесс познания, определяя цели, пути их достижения и анализируя, и оценивая результаты своей учебной деятельности. Рассмотрим примеры организации учебной деятельности с элементами учебной автономии и использованием современных цифровых и Интернет-технологий.

Современные гаджеты и многочисленные Интернет-ресурсы позволяют расширить образовательный процесс пространственно и вынести его за пределы учебной аудитории. Например, такие инструменты, как *Google*-презентация и *Google*-документы, могут быть использованы в качестве платформы для организации совместной проектной деятельности студентов. Перед обучающимися ставится основная проблема, промежуточные задачи, предоставляются информационные ресурсы и указываются сроки выполнения задания. Последующая работа над решением проблемы организуется самими обучающимися и переносится в совместную презентацию или документ посредством совместного редактирования, комментариев, общения в чате. Участники группы сами планируют этапы работы, анализируют полученные промежуточные результаты, обсуждают, как лучше представить свои идеи вербально и визуально. Преподаватель, имея доступ к совместной презентации или документу, не вторгается в процесс поиска решения обучающимися, но направляет, помогает и нивелирует конфликтные ситуации. В ходе такой совместной работы, обучающиеся постоянно сталкиваются с нестандартными ситуациями, которые возникают как в процессе работы с Интернет-ресурсами, так и взаимодействия с членами группы. Это требует постоянного преодоления себя и напряжения своих умственных, эмоциональных, творческих усилий. Знания, навыки и умения, приобретённые таким образом, становятся личностными и становятся основой для последующего саморазвития. После окончания работы над проектным заданием с использованием Интернет-технологий, целесообразно предложить обучающимся пройти анкетирование, которое включает вопросы на рефлекссию и анализ своего личного участия в совместной работе с последующим обсуждением того, что и как можно изменить для более успешного решения задач проекта. Вопросы могут быть следующие: Сталкивались ли Вы с трудностями при распределении поручений внутри проектной группы? Какую функцию Вы выполняли внутри проектной группы? Чему Вы научились в ходе реализации проекта? Как Вы можете оценить Ваш вклад в реализацию проекта?

Еще одним примером реализации принципа учебной автономии обучающихся на основе рефлексивной деятельности является работа в электронных курсах на платформе *Moodle*. Часть учебной деятельности студентов

выносятся в электронную среду с определением сроков выполнения заданий, инструкциями по их выполнению, обратной связью с преподавателем через форум и чат. Однако, студенты сами выбирают темп и траекторию работы над заданиями, что в свою очередь формирует положительную мотивацию, самоорганизованность и самоанализ. Особо следует выделить такой инструмент на платформе *Moodle*, как «Семинар», который позволяет реализовать взаимооценивание обучающимися работ друг друга. Каждый студент, получая оценку от преподавателя и своих одногруппников, в свою очередь сам должен оценить работы других обучающихся по критериям представленным преподавателем в курсе. Программа электронного курса выводит средний балл, учитывая оценки как преподавателя, так и студентов. Оценивая не свою работу, студент непроизвольно сравнивает её со своей, проводит сопоставительный анализ, находит ошибки и пути их исправления. Данный процесс рефлексии и анализа способствует не только усвоению, но и присвоению знаний, которые становятся личностными с положительной эмоциональной составляющей.

Однако, может возникнуть вопрос, до какой степени учебная автономия, может и должна быть «автономной». Как упоминалось выше, роль преподавателя меняется, но, он не отстраняется от учебного процесса, а координирует и корректирует уровень автономии в зависимости от уровня владения группой иностранным языком и личностных качеств обучающихся. Некоторые студенты, не имея навыка самоорганизации, теряются в представленной им свободе, не знают с чего начать, что в свою очередь приводит к снижению мотивации в учении. В таком случае, преподавателю, необходимо особенно на начальном этапе корректировать условия и уровень автономии и добавить вспомогательные опции, приучая тем самым обучающихся не только к возможности выбора, но давая и время, и показывая возможные алгоритмы действия в предлагаемых условиях. Это может быть список ссылок на сайты с информацией по изучаемой проблеме, заранее проверенных преподавателем на соответствие учебным целям, или авторов для домашнего чтения. перечень Интернет-инструментов для изучения слов по теме таких как *Quizlet* или список приложений для записи устного высказывания в рамках содержания обучения (приложения для записи звука, создания видео, добавления голоса к изображениям, создания говорящей анимированной фигуры).

Как мы уже отмечали ранее, развитие учебной автономии – это поступательный и систематический процесс, поэтому в каждое занятие целесообразно включать приёмы по формированию навыков анализа и рефлексии, что впоследствии поможет обучающимся самим выбрать оптимальные пути изучения нового материала. Например, при выборе на занятии Интернет-сервиса или инструмента студентам можно предложить

список вопросов, для анализа в соотношении с личностными потребностями. Вопросы могут следующими: Можно ли использовать этот инструмент бесплатно? Нужно ли мне регистрироваться и указывать адрес электронной почты? Должен ли я быть определенного возраста, чтобы использовать этот инструмент? Является ли материал, который я создаю, общедоступным? Могу ли я использовать этот инструмент на компьютере/устройстве *Android/iOS*? Как это поможет мне улучшить мой английский/немецкий/и т. д.?

Продолжая мысль о том, что в развитии учебной автономии важна системность, необходимо упомянуть, что при организации такого обучения важно учитывать три этапа развития любой учебной стратегии: осознание – апробация – оценивание [6, с. 100]. На этапе осознания обучающиеся анализируют то или иное учебное действие или процесс с позиции уже имеющегося опыта. Например, как они изучают новые слова. Затем обучающиеся апробируют новые способы, новые учебные стратегии. И в заключении оценивают их эффективность.

Таким образом, для успешной реализации принципа учебной автономии, крайне важно, чтобы преподаватели не только давали обучающимся возможность выбора, помогали им осознать свои собственные интересы, потребности, ценности и предпочтения, но и развивали способность к рефлексии своей учебной деятельности, самостоятельному и объективному анализу собственных достижений.

Литература

1. Аникина, Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в / Ж.С. Аникина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 149–152. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-kak-neotemlemyu-komponent-protssessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-xxi-v> (дата обращения: 23.10.2023). – Режим доступа: – Текст : электронный.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е.Н. Соловова // 2-е изд. – Москва : АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
3. Электронная библиотека: библиотека диссертаций : сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 2004. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003249347> (дата обращения: 30.10.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст : электронный.
4. Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaityte, L. Deutsch lehren lernen. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? / S. Ballweg, S. Drumm, B. Hufeisen, J. Klippel, L. Pilypaityte. – Goethe-Institut, München, 2013. – 198 s.

5. Burgess, S., Thomas, A. Gold Advanced Coursebook. / S. Burgess, A. Thomas. – Pearson Education Limited, 2018. – 224 p.
6. Comfort, J. Effective Presentations. / J. Comfort. – Oxford University Press, 1997. – 80 p.
7. Dorf, F., Jones, C. Language in Use Intermediate Classroom book / F. Dorf, C. Jones. – Cambridge University Press, 1994. – 144 p.
8. Naunton, J. Head for business. Upper-intermediate student's book / J. Naunton. – Oxford University Press, 2002. – 175 p.
9. Tishman, S., Jay, E., Perkins, N.D. Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation / S. Tishman, E. Jay, N.D. Perkins. – Vol. 32, No. 3, Teaching for Higher Order Thinking. – Taylor & Francis, Ltd., 1993. – P. 147–153.

Л.М. Болсуновская, М.К. Кублинский
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Концепция инженерного образования, основанная на искусственном интеллекте (на примере атомной отрасли)

Искусственный интеллект будет играть важную роль в решении задач, связанных с четвёртой промышленной революцией. В связи с этим, цель данной статьи – рассмотреть возможности использования искусственного интеллекта в инженерном образовании для повышения эффективности учебного процесса с учетом запросов целевых стейкхолдеров и этические вопросы его применения.

Ключевые слова: искусственный интеллект; машинное обучение; инженерное образование; метод проектов; иностранный язык; оптимальные решения; вопросы этики.

Внимание всего мира приковано к растущему влиянию инструментов генеративного искусственного интеллекта на знания и экономические системы. В последние годы стремительное развитие технологий привело к кардинальным изменениям в различных отраслях промышленности в России и за рубежом. Алгоритмы искусственного интеллекта (ИИ) используются многими онлайн-платформами от здравоохранения до различного рода торговли. Область инженерного образования не является исключением, поскольку технологии ИИ и машинного обучения (МО) революционизируют то, как мы преподаем и изучаем инженерное дело. Недавний переход к онлайн-образованию и удаленной работе, вызванный *COVID-19*, только ускорил темпы диверсификации методик, основанных на технологиях. Однако связь терминов «ИИ» и «высшее образование»

вызывает много дискуссий. Основным ограничением данного исследования является отсутствие чётких эмпирических исследований по теме ИИ и его этических проблем применительно к образованию. Среди новаторских докладов и исследований, освещающих потенциал ИИ для образования в целом, необходимо выделить доклад ЮНЕСКО «Искусственный интеллект в образовании: вызовы и возможности для устойчивого развития» [3, с. 4–48], в котором основное внимание уделяется потенциалу искусственного интеллекта для улучшения обучения и обеспечения равенства в связи с целями устойчивого развития и повесткой на период до 2030 года и доклад на всемирном экономическом форуме «Влияние искусственного интеллекта на обучение, преподавание и просвещение» [4, с. 274]. В данной статье ИИ рассматривается как «комплекс технических и технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека» [1, с. 543], а МО как подраздел ИИ, который использует определённые методы или техники для обучения компьютерных систем решать сходные задачи.

Расширение возможностей и приложений ИИ означает, что его потенциальное влияние несет с собой как преимущества, так и риски для всех сфер человеческой деятельности, включая образование. Термин «цифровой абориген» уже кажется устаревшим, поскольку поколение Z и те, кто следует за ними, неизменно будут разбираться в новых технологиях быстрее, чем многие взрослые. Восприятие молодежи как экспертов, обладающих реальным пониманием и знаниями, может открыть новые и захватывающие варианты использования и приложения для новых технологий, таких как генеративный искусственный интеллект. В сфере образования эти технологии повлияют на то, как учатся студенты, как работают преподаватели и, в конечном счете, на то, как мы структурируем нашу систему образования.

Появление ИИ и МО в инженерном образовании проложило путь к новым курсам, групповым проектам и практико-ориентированной учебной деятельности от принятия решений на основе данных до совместной работы с интеллектуальными машинами. Эти курсы охватывают широкий спектр предметов, включая анализ данных, использование компьютерного зрения, подходы и способы обработки естественного языка, и систему ИИ на основе глубокого обучения. Помимо предоставления студентам технических навыков, необходимых для работы с технологиями ИИ и МО, эти курсы также позволяют им глубже понять последствия использования этих технологий. Изучая, как проектировать и использовать системы ИИ и МО, студенты могут получить более глубокое понимание того, как эти технологии меняют отрасли и способ нашей жизни и работы. Чтобы принимать взвешенные решения, студенты учатся собирать,

изучать и понимать информацию и представлять доказательства. В таких областях, как атомная энергетика, нефтегазовая промышленность, гражданское строительство и транспортная инженерия, где инженерам приходится обрабатывать огромные объемы данных для создания эффективных производственных цепочек и систем, принятие решений на основе данных особенно важно. Это, в свою очередь, делает способность анализировать и принимать решения на основе данных необходимым навыком для инженеров. Однако не только профессиональные дисциплины помогают развитию необходимых инженерных навыков, но и дисциплины гуманитарного блока не являются исключением. Иностранный язык (ИЯ) в данном контексте является одной из принципиально важных. Исследования в области лингводидактики и психолингвистики последних лет подтвердили, что изучение языков развивает те области мозга, которые отвечают за его самые сложные, «исполнительные» функции, такие как: стратегическое планирование, рассуждение, переключение между различными задачами, решение междисциплинарных проблем, фильтрация и анализ информации, способность эффективно передавать данные. При изучении ИЯ выстраиваются новые нейронные связи, за счёт чего развивается память, логическое и критическое мышление увеличивается скорость получения других навыков, улучшаются математические и креативные способности, расширяется кругозор [2]. Кроме того, ИЯ является дисциплиной, в образовательный процесс которой органично встраиваются новые технологии, такие как: *Google docs speech recognition, Google Assistant, Google Maps, Babbel, Rosetta Stone, Duolingo* и другие. Среди технологий ИИ необходимых для уровня магистратуры и аспирантуры в рамках дисциплины «Иностранный язык» можно выделить: *PowerPoint Speaker Coach, SlidesAI, io, QuillBot* и другие.

По мере того, как технологии ИИ и МО становятся все более распространенными в инженерной сфере, междисциплинарное сотрудничество становится необходимым условием для их эффективного внедрения. В связи с этим инженерные вузы все чаще включают командные проекты, в том числе на ИЯ, в свои учебные программы, чтобы научить студентов взаимодействовать с экспертами из разных областей. Во время работы над проектами, студенты не только совершенствуют свои навыки общения и командной работы, но и получают более глубокое понимание различных дисциплин и того, как они соотносятся с инженерным делом, как эффективно использовать обратную связь и советы многочисленных стейкхолдеров. Включение командных проектов на родном и ИЯ в учебные программы инженерного вуза помогает подготовить студентов к реальным сценариям, где междисциплинарное сотрудничество имеет решающее значение для их профессиональной карьеры на

производстве. Поскольку спрос на специалистов, обладающих опытом в области ИИ и МО, продолжает расти, эти ресурсы будут становиться все более важными для начинающих инженеров, чтобы оставаться конкурентоспособными в своей области.

За последний год разработчики выпустили ошеломляющий набор инструментов ИИ, которые могут генерировать текст, изображения, музыку и видео без необходимости сложного кодирования, а просто в ответ на инструкции, данные на естественном языке. Эти технологии быстро совершенствуются, и разработчики внедряют возможности, которые всего несколько лет назад считались бы научной фантастикой. Платформы искусственного интеллекта, такие как *ChatGPT*, могут помочь студентам улучшить свои навыки, предоставляя мгновенную обратную связь и создавая индивидуальные практические задачи. ИИ также может помочь преподавателям в планировании занятий, геймификации и автоматизированной оценке. Однако стоит учесть иной аспект образования с помощью искусственного интеллекта, в частности, технологии *ChatGPT*. В процессе обучения очень важно, чтобы обучающийся получил комплексные навыки, в частности – умение решать поставленные задачи, стрессоустойчивость, способность к активному обучению и другие. Наиболее остро проблема показывает себя в современной сфере программирования. Так, «джуниоры» или начинающие программисты используют *ChatGPT* в образовательном процессе, чтобы решать простые программные задачи методом искусственного интеллекта. «Сениоры» или программисты высокого уровня уже неоднократно жаловались на то, что в конечном итоге, на собеседованиях очень заметно, что мозг претендента зачастую просто не заточен под то, чтобы решать даже самые тривиальные задачи. Потому искусственный интеллект стоит, все же, рассматривать как утилиту, сопровождающую образовательный процесс, а не заменяющую его.

Так, например, уже сейчас на реакторе ИРТ-Т ТПУ ведутся разработки модельного аналога системы охлаждения методом машинного обучения. Это открывает широкие возможности по оптимизации режимов эксплуатации и позволяет предугадывать изменение технологических параметров в зависимости от временных и иных факторов.

Можно рассмотреть данную технологию и под другим ракурсом. Уже сейчас через реактор проходит более 1000 студентов в год в качестве экскурсантов. Подобным образом в образовательный процесс можно внедрить машинное обучение, в частности, вышеуказанную модель. Студент может видеть причинно-следственные связи, пытаться предугадать изменение технологических параметров, а потом сравнивать полученный результат с результатом модели. В таком случае, не теряется навык решения проблемы, но появляется возможность проверить решение и избежать возможных ошибок и исправлений в будущем.

Данная технология позволяет создать модель не только небольшого исследовательского реактора, но и промышленного образца типа ВВЭР-1200, где цена ошибки персонала гораздо выше. Тем не менее очень полезно моделировать проектные и запроектные аварии, чтобы будущий специалист проверял свои навыки по решению этой проблемы, а также тестировал свое эмоциональное состояние в момент нахождения в критической ситуации.

В связи с этим предлагается следующая концепция, основанная на ИИ в рамках образовательной системы инженерного вуза на примере атомной отрасли (см. рис.).



Рис. Концепция образовательного процесса, основанная на ИИ

На рисунке показана примерная схема концепции образовательного процесса, основанная на применении ИИ. Исходная концепция представляет собой модель ИИ, от которой происходит организация базового процесса. ИИ формирует следующие подразделения в своей структуре: педагоги, которые адаптируются к новой системе обучения и включают ее как сопутствующую утилиту в основном процессе образования; «умные» системы представляют собой комплекс программного обеспечения внутри школы, которая создает базис для внедрения МО в образовательную среду; помещения для обучения также должны быть адаптированы под конкретные цели, в частности иметь персонализированную возможность индивидуализации урока, путем визуализации процессов, которые заданы как основа для профессиональной дисциплины.

Следующим этапом становится обратная связь, которая является основной частью аналитики обучения – опрос студентов по текущим методам обучения, в результате чего формируется база данных, которую ИИ должен обработать и предоставить материал в индивидуальном порядке, что является адаптивным обучением, формирующим заинтересованность студента, получающего информацию теми способами, которые он указал в анкете.

Необходимо также отметить, что в вузе должен быть административный орган, осуществляющий централизованное управление процессами и также собирающий обратную связь, обрабатываемую персоналом, не связанным напрямую с образовательным процессом, но предоставляющим рекомендации в этой области. Этим органом является система управления процессами внутри школы, либо в целом университета.

Таким образом, ИИ и МО оказывают значительное влияние на инженерную деятельность и, следовательно, должны оказать преобразующее воздействие на инженерное образование. Как и любая другая технология ИИ усиливает человеческие способности, но требует очень внимательного подхода на пути к использованию в образовательном процессе. Расширение обучения цифровой грамотности с включением ИИ, алгоритмы использования методов и принципов ИИ и МО должны быть включены в перечень первоочередных задач политики вузов и обновления программ и курсов инженерного образования. Преимуществами использования ИИ и МО является то, что они могут помочь улучшить многие аспекты процессов преподавания и обучения за счет повышения степени персонализации и результатов обучения, оптимизации общей работы университетов и продвижению к равенству в технологическом образовании.

Однако, необходимо учитывать, что обозначенный в статье технологический прогресс также проливает свет на этические вопросы, которые требуют тщательного рассмотрения. Должны быть определены все заинтересованные стороны (администрация вузов, преподаватели, исследователи и разработчики), а также их совместное участие и сотрудничество, чтобы гарантировать этическое использование искусственного интеллекта в образовании. В целом, проблема контроля ИИ заключается в том, что его неправильное применение может нести опасные последствия и что важно соблюдать баланс между развитием и предупреждением негативных последствий внедрения ИИ. При этом, задача преподавателей вуза научить студентов критически относиться к этическим последствиям своей будущей инженерной деятельности, как с точки зрения того, как будут использоваться технологии ИИ и МО, так и с точки зрения того, как они повлияют на общество в целом, научить их учитывать более широкие социальные последствия ИИ и МО, включая вопросы,

связанные с конфиденциальностью, безопасностью и будущим той инженерной отрасли, в которой они будут строить карьеру.

Литература

1. Дроздов, Б.В. Пределы, ограничения и последствия внедрения систем искусственного интеллекта. 2021. – С. 543–546. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predely-ogranicheniya-i-posledstviya-vnedreniya-sistem-iskusstvennogo-intellekta/viewer>. (дата обращения 24.10.23). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
2. Эффективность изучения иностранного языка оценили по активности мозга. – URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/11002365> (дата обращения 24.10.23). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
3. Blumenstyk, G. Coronavirus crisis underscores the traits of a resilient college. The Chronicle of Higher Education, 2020. – URL: https://www.researchgate.net/publication/349914595_Education_Resilience_in_the_Time_of_COVID-19 (дата обращения 24.10.23). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
4. Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A. and Valverde, P. Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2019. – 48 p. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994> (дата обращения 24.10.23). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

Д.К. Воронина, А.Н. Шамо

*Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет)*

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей в концепции гуманитаризации технического образования

Статья рассматривает специфику процесса обучения иностранным языкам для целей высшего технического образования. Обоснован выбор концептуальной основы, обобщены подходы и принципы обучения языку в рассматриваемых условиях. Предложен алгоритм действий для отбора содержания обучения и создания учебных задач в целях практической реализации идей рассматриваемой концепции.

Ключевые слова: гуманитаризация технического образования; иноязычное образование; иностранный язык для технических целей; инженерная культура; межпредметные связи.

Концепция гуманитаризации технического образования разрабатывалась как попытка минимизировать негативные последствия галопирующих темпов развития идей и ценностей индустриального общества. Проблемы социального неравенства, эпидемиологический и экологический кризисы, терроризм, войны не имеют решения в условиях общества технократов. Идея превосходства техники над другими сторонами жизни способствуют неумемному потреблению и бездуховности во всех ее проявлениях.

Исследователи подчеркивают «эффект недообразования», проявляющийся в узости мышления представителей инженерной профессии – неспособности к широкому взгляду на решаемые проблемы, абстрагированию от технических частностей в пользу целостного восприятия действительности [1]. Тот же эффект ответственен за отчетливо проявляющиеся трудности в коммуникации (даже на родном языке), неспособность к эффективному взаимодействию, негибкость в принятии на себя различных социальных ролей. Инженерная профессия рассматривалась исторически в качестве частного случая социального класса интеллигенции. Потеря гуманитарных, философских, культуроориентирующих основ и излишняя сфокусированность на технических деталях лишает ее права на этот статус.

Со ссылкой на кодекс инженерной этики, разработанный комитетом по инжинирингу и технологиям, исследователи понятия «инженерная культура» выделяют следующие обязательные компоненты в ее составе, независимые от конкретной предметной области: 1) забота о безопасности, здоровье и благосостоянии общества при выполнении профессиональных обязанностей и принятии технологических решений; 2) стремление максимизировать позитивные и минимизировать негативные последствия технологических воздействий на природное и искусственное окружение; 3) ответственность за последствия инженерной деятельности на всех ее этапах – от проектирования до эксплуатации; 4) критическое мышление, объективность и стремление к истине (отсутствие конфликта интересов, нечестных методов при достижении профессиональных целей); 5) нацеленность на профессиональное развитие, мобильность, способность быстро переучиваться и приобретать новые знания, навыки, опыт; 6) социальная эффективность и адаптивность: способность эффективно работать в группе, обсуждать и принимать коллективные решения [4].

Многими исследователями подчеркивается амбивалентный характер практической реализации идей концепции в рамках образовательного процесса. Речь не идет о механическом увеличении количества часов на дисциплины гуманитарного цикла. Чаще всего подобный подход вызывает сопротивление обучающихся. Они не понимают и не признают

целей такой «гуманитаризации», считают такие предметы лишними, сознательно уклоняются от изолированного изучения философии, культурологии, психологии, иностранных языков и т. п. Г.Ю. Колева считает: необязательно демонстрировать обучающимся, что «их будут подвергать гуманитаризации» [2, с. 383]. Идея гуманитаризации должна быть заложена в суть самого образовательного процесса.

Подлинная гуманитаризация технического образования проявляется в установлении действительно прочных межпредметных связей. В этом случае в содержании профильных технических дисциплин появляются философские, социально и культурно ориентирующие основы. Содержание гуманитарных дисциплин, в свою очередь, базируется на основе реальной деятельности будущих инженеров, формируя у них целостную картину профессиональной действительности.

Таким образом, гуманитаризация технического образования отвечает за насыщение подходов, принципов, содержания и методов обучения идеями, проблемами, ценностями общечеловеческого характера. Гуманитаризация как бы «наводит мосты» между утилитарными техническими видами деятельности и социальными, экологическими, морально-нравственными последствиями такой деятельности. Гуманитаризация технического образования позволяет студентам шире взглянуть на поле будущей профессиональной деятельности. Технические объекты и явления рассматриваются не изолированно в рамках узко направленного технологического процесса, а в совокупности всех видов эффектов, позитивных и негативных последствий, потенциальных угроз, порождаемых данным технологическим решением.

На уровне иноязычного образования концепция подразумевает установление межпредметных связей, интегрирующих профильную техническую, коммуникативную, когнитивную и культурную составляющие процесса обучения иностранным языкам для технических целей. В рассматриваемой концепции недопустим и потенциально опасен упрощенный подход к профильно-ориентированному обучению иностранному языку, согласно которому из содержания исключается все, не имеющее прямого отношения к «жестким» навыкам обучающихся конкретного профиля.

Приведем наглядный пример. Обучающиеся направления «Электротехника» на занятиях по иностранному языку работают с иноязычными текстами, например, инструкциями по сборке, эксплуатации, ремонту электротехнического оборудования, читают чертежи и схемы деталей, знакомятся с терминологией для описания технических характеристик. С точки зрения формирования коммуникативных «*hard skills*» подобный подход вполне отвечает поставленным целям. Тем не менее, в данном случае речь не идет о формировании профессионального мышления,

специфической картины мира, значимых характеристик и качеств личности для рассматриваемой сферы. И мышление, и картина происходящих процессов в данном случае представлены фрагментарно (на уровне схемы, чертежа, графика, фрагмента иноязычного текста). Подобный утилитарно-практический подход к иноязычной подготовке скорее соответствует системе среднего специального или дополнительного образования. Вряд ли он уместен в системе высшего технического образования. Именно на уровне «гибких» навыков, фундаментальности и целостности формируемой профессиональной картины и проявляется отличие уровней образования.

Исследователи вопроса гуманитаризации инженерного образования отмечают следующий факт. Сегодня общество нуждается в инженерах, способных к комплексному решению поставленных задач, начиная от расчётов и проектирования объектов, процессов и возможных последствий их функционирования, и заканчивая глубокой рефлексией принимаемых решений [1].

На основе описанного выше видится очевидным необходимость моделировать не отдельные фрагменты будущей профессиональной деятельности в рамках решения иноязычных задач, но целостный процесс решения профессиональных проблем в совокупности с социальными, экологическими, ценностно-смысловыми ориентирами. В рассматриваемом случае профильно-ориентированный иностранный язык перестанет выступать только средством коммуникации (в первую очередь средством передачи профессионально-значимой информации), но начнет функционировать как транслятор культуры. Иностранный язык в данном случае не просто носитель слов и грамматических структур. Он представляет идеи и образы, что стоят за этими языковыми единицами. Об этом много говорил Е.И. Пассов. Ученый подчеркивал неисчерпаемый «культурно-носный» потенциал дисциплины «Иностранный язык». Автор рассматривал процесс иноязычного образования в качестве средства формирования культурной идентичности обучающихся.

На прикладном методическом уровне концепция находит свое отражение в: 1) специфических подходах к иноязычному образованию студентов технических вузов и факультетов; 2) особых принципах обучения, позволяющих интегрировать идеи гуманитаризации в содержание и методы обучения; 3) специфическом содержании и методах обучения, воплощенных в комплексных учебных задачах, на практике реализующие описанный выше симбиоз профильной, коммуникативной, познавательной и культурной составляющих иноязычного образования в рассматриваемой концепции.

В условиях компетентностной парадигмы в образовании ведущим макроподходом выделяется компетентностный подход. Суть подхода

в самом общем смысле сводится к формулированию целей и планируемых результатов учебно-образовательного процесса в терминах компетенций. О сущности компетенций в общепедагогическом и частнометодическом смыслах методической науке известно уже достаточно много.

Иноязычная языковая, речевая и социокультурная компетенции выделяются исследователями в составе универсальной иноязычной коммуникативной компетенции вне зависимости от контекста будущей профессиональной деятельности.

Согласно ведущим идеям концепции гуманитаризации технического образования основополагающими компонентами инженерной культуры являются: 1) способность к продуктивному социальному взаимодействию; 2) приобщение к общемировым ценностям и поддержание межкультурного равновесия на социальном и экологическом уровнях; 3) организационно-управленческие умения, включая способность поддерживать актуальный уровень профессиональных компетенций, развиваться и образовываться на протяжении всей жизни.

Следовательно, состав иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений подготовки должен дополняться социальной, межкультурной, учебно-познавательной компетенциями.

Традиционный для методики обучения иностранным языкам коммуникативный подход (Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.Н. Щукин и др.) отвечает требованиям формирования языковой, речевой и социальной компетенций обучающихся. Социо- и межкультурный подходы (Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.) наряду с аксиологическим подходом (Ю.Э. Бызова, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд и др.) формируют культуру-ориентирующий, ценностно-смысловой контекст профильной иноязычной деятельности. Акмеологический и когнитивный подходы (Г.В. Залевский, А.А. Ушаков, А.Н. Шамов и др.) отвечают за развитие интеллектуальных умений, присвоение стратегий познавательной деятельности, вносят вклад в формирование способности к непрерывному развитию. Целям профессионализации иноязычной подготовки в условиях рассматриваемой концепции в большей степени соответствует интегрированный предметно-языковой подход в своей «облегченной» версии (так называемый, *Soft CLIL*) [3].

Рассмотрим специфические принципы обучения иностранному языку для технических целей в русле рассматриваемой концепции.

Первостепенным положением, на которое опирается практический процесс реализации идей рассматриваемой концепции, является *принцип целостности*. Принцип предусматривает интеграцию знаний, навыков, опыта, личностных характеристик из различных областей науки и техники для формулирования учебных задач в рамках отдельных дисциплин.

Принцип отвечает за тесное переплетение универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся внутри одной и той же учебной задачи, предлагаемой для решения средствами иностранного языка.

Принцип сопричастности подразумевает отказ от педагогического диктата, авторитарной позиции преподавателя. Преподаватель, реализуя данный принцип на практике, предоставляет обучающимся возможности для самостоятельного формулирования решаемых задач, выбора средств и инструментов их решения. Согласно принципу предлагаемые для решения средствами иностранного языка задачи как бы «недосформулированы». Обучающиеся в праве самостоятельно решить, по какому вектору пойдет их поисковая, исследовательская, коммуникативная деятельность. С психологической точки зрения принцип отвечает за формирование устойчивой мотивации, поскольку нет более демотивирующего фактора, чем решение заведомо неинтересной, неактуальной, для конкретной личности, задачи.

Близок рассматриваемому и *принцип конструктивизма*. В контексте иноязычного образования принцип предлагает обучающимся конструировать требуемое языковое знание, формировать речевые навыки и умения, исходя из специфики решаемой экстралингвистической задачи. Иными словами, обращение к грамматике, лексике, серии речевых упражнений на автоматизацию некоего языкового явления в речи происходит по факту возникновения лингвистической преграды, мешающей продвигаться в решении профильной (технической) задачи, а не предшествует ей.

Развитие учебно-познавательных умений и формирование способности к самостоятельному профессиональному совершенствованию реализуется *принципом учебной автономии*. Принцип предполагает овладение системой познавательных стратегий метакогнитивного – универсального для любого познавательного процесса, и когнитивного характера – отражающего специфику предмета «Иностранный язык».

Принцип диалогичности отвечает и за собственно коммуникативную функцию, и за функцию иноязычного образования в качестве транслятора общемировых и специфических для конкретной предметной области ценностей. Первая из озвученных функций не нуждается в пояснении. Хорошо известно: развитие способности к коммуникации осуществляется только в условиях такой коммуникации. Формирование внутренней готовности и практической способности к диалогу в рамках решения профессиональных задач и проблем (основные показатели сформированности социальной компетенции) – первая из двух задач принципа диалогичности.

В отношении второй из озвученных функций скажем следующее: трансляция ценностей вряд ли возможна при монологе преподавателя.

Общество устало от лозунгов и пропаганды. Только совместным обсуждением, выведением собственных умозаключений на основе наводящих вопросов или проблемных задач, дискуссиями и полилогами возможна трансляция ценностей, что не вызовет открытого сопротивления, но заставит действительно глубоко задуматься о сути общемировых процессов, имеющих отношение к предметной области. Такое взаимодействие позволяет не просто понять точку зрения преподавателя или автора учебного текста, но осмыслить, оценить и присвоить транслируемое в виде составной части собственного мировоззрения.

Принцип виртуальной реальности позволяет моделировать условия будущей профессиональной деятельности в совокупности социокультурных и производственно-технологических факторов средствами информационных технологий. Видеоконтент, виртуальные посещения крупных производств в режиме реального времени позволяют воссоздать условия отсутствующей профильно-ориентированной коммуникативной среды, усилить связь между порциями иноязычной учебной информации и реальным контекстом ее применения.

Отдельным вопросом практической реализации идей рассматриваемой концепции является проблема создания учебного контента. Выше мы подчеркивали: недостаточно просто отобрать иноязычные тексты по специальности и дополнить их упражнениями на работу с языковыми единицами.

На основе указанного выше предпримем попытку выделить конкретные шаги для конструирования учебных задач профильной направленности в рамках дисциплины «Иностранный язык», реализующей идеи концепции гуманитаризации технического образования.

Определение уровня языковой компетенции контингента обучающихся.

Определение списка общепрофессиональных и профессиональных компетенций, формируемых у обучающихся одновременно с процессом обучения иностранному языку.

Выбор тем, проблем, коммуникативных ситуаций, задач и ролей согласно перечню общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

Определение четырех основных компонентов внутри каждой проектируемой задачи: 1) профильный контент (решаемая задача профессиональной направленности); 2) коммуникативная составляющая (виды речевой деятельности, речевые навыки и умения, языковой материал); 3) когнитивная составляющая (учебно-познавательные умения и стратегии учебной деятельности, формируемые посредством решения данной задачи); 4) культурная составляющая (социальный, экологический, морально-нравственный аспекты, угрозы, последствия решаемой задачи).

Отбор педагогических технологий в совокупности методов, способов, приемов и средств обучения для практической реализации каждой задачи.

Создание частной системы упражнений в целях передачи необходимой порции языкового материала и развития необходимых речевых навыков и умений для решения поставленной задачи профессиональной направленности средствами иностранного языка.

Установление межпредметных связей на уровне интеграции решаемых задач требует тесного взаимодействия кафедр профильных и гуманитарных дисциплин. Однако, при наличии комплексных задач, подготовленных для решения в рамках профильных дисциплин средствами родного языка можно обойтись и без этого. В данном случае процесс подготовки задачи сведется к: 1) определению иноязычного языкового и речевого материала профильной задачи, соответствующих уровню языковой компетенции обучающихся; 2) выявлению речевых навыков и умений, необходимых для решения задачи; 3) создание частной системы упражнений для передачи языкового материала и развития речевых навыков и умений как промежуточного, но необходимого этапа решения профильной задачи средствами иностранного языка.

Литература

1. Гергилев, Д.Н. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / Д.Н. Гергилев, В.И. Колмаков, О.И. Савин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (137). – С. 35–38.

2. Колева, Г.Ю. Гуманитаризация технического образования в практическом преломлении / Г.Ю. Колева // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика: материалы международной научно-методической конференции / отв. ред. Л.Л. Мехришвили. – Тюмень : ТИУ, 2018. – С. 379–384.

3. Крылов, Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : монография / Э.Г. Крылов – Ижевск : Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, 2023. – 386 с. – Текст : непосредственный.

4. Согомонов, А.Ю. Профессиональная этика инженера: опыт коллективной рефлексии для магистр(ант)ов и профессоров : коллективная монография / А.Ю. Согомонов, М.В. Богданова ; под ред. В.И. Бакштановского. – Тюмень : НИИ ПЭ ТИУ, 2018. – 246 с. – Текст : непосредственный.

Н.В. Демьяненко^{1,2}

*¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,*

*²Заозерная средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 16 г. Томска*

«Перевернутый класс» как стратегия преподавания при обучении иностранному языку

Изучение иностранного языка признано стратегическим навыком, влияющим на возможность трудоустройства и профессиональный успех. Новой и эффективной стратегией преподавания, сочетающей в себе акцент на содержательной деятельности в аудитории, использование образовательных технологий и самостоятельность студентов является «перевернутый класс».

Ключевые слова: перевернутый класс; активное обучение; иностранные языки, преподавание; обучение.

Глобальная ситуация постоянно меняется, и мир образования должен адаптироваться к этим изменениям. Особенно это относится к традиционному образованию, чтобы оно могло оставаться актуальным. Ведь мало кто поступает в учебные заведения просто из любви к учебе. Подавляющее большинство будущих студентов вкладывают свое время, энергию и довольно часто немалую сумму денег, потому что они верят, что получение более глубоких знаний и развитие дополнительных навыков в определенной области приведет к более широким возможностям трудоустройства и улучшению качества жизни. Такие навыки, как критическое мышление, грамотность в области информационных технологий, адаптивность, креативность, а также способность общаться в современном межкультурном пространстве, получили широкое признание в качестве ключевых факторов успеха человека в быстро развивающемся, глобализированном, наполненном технологиями мире, в котором мы живем сегодня. Образовательное сообщество вполне осознает эту реальность. На протяжении многих десятилетий можно было наблюдать появление целого ряда образовательных теорий и методологий, основанных на необходимости изменений того, чему студенты должны научиться, чтобы преуспеть в жизни, и как они должны этому учиться наиболее эффективным способом. На протяжении всей истории образования педагоги во всем мире всегда осознавали необходимость адаптировать обучение и преподавание к современным реалиям.

Обучение иностранным языкам не является исключением. Глобализация достигла своего исторического максимума, и мир взаимосвязан больше, чем когда-либо прежде. Изучение иностранного языка является

стандартом в образовательных системах всего мира. Оно признано стратегическим навыком, оказывающим значительное влияние на возможность трудоустройства и профессиональный успех, а также на понимание культур и социальную жизнь.

Несмотря на официально заявленные цели, еще многое предстоит сделать. Сохраняется потребность в инновациях и совершенствовании практики преподавания иностранных языков. Слишком многие студенты до сих пор учат грамматические правила с помощью упражнений, ориентированных на зубрежку. Слишком многие могут процитировать словарь, но не могут спросить дорогу на иностранном языке. Слишком многие впадают в ступор, когда их просят ответить на иностранном языке даже на самые простые вопросы.

В то же время повседневное использование технологий стало стандартом. Технологии стали не только более совершенными, но и более дешевыми и доступными, чем когда-либо прежде. Они могут и должны помочь образовательному процессу, однако для этого преподаватели должны перестать смотреть на них как на отвлекающий фактор в аудитории и начать исследовать их потенциал. Это совсем не так сложно, как может показаться, и как многие думают, особенно если использовать должный подход.

Таким подходом может стать «перевернутый класс» – новая стратегия преподавания и обучения, которая сочетает в себе акцент на содержательной деятельности в аудитории, использование образовательных технологий и самостоятельность студентов.

«Перевернутый класс» – это современная стратегия активного обучения, при которой студенты самостоятельно осваивают теорию, а на занятиях создаётся групповая динамичная, интерактивная среда, где под присмотром преподавателя они творчески применяют изученную теорию на практике [1, с. 24]. Эта стратегия обучения в самом широком смысле подходит для всех возрастных групп обучающихся, всех уровней мастерства и образования и применим ко всему диапазону курсов и дисциплин.

Несмотря на то, что существовали стратегии и методы обучения, которые имели характеристики и принципы схожие с идеями «перевернутого класса», настоящее рождение «перевернутого класса» в том виде, в каком он понимается сегодня, произошло только в последние годы. Именно деятельность Джонатана Бергманна и Аарона Сэмса, которые опубликовали свои «перевернутые уроки» в Интернете в бесплатном доступе, быстро привлекла внимание не только их собственных учеников, но и других студентов и педагогов. Их книга «*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*», стала толчком к тому, чтобы «перевернутый класс» действительно стал «движением», а сам термин стал модным словом в сообществе профессионалов по всему миру [1, с. 46].

«Перевернутый класс» – это общий термин, охватывающий огромное количество конкретных способов обучения, которые зависят от стиля преподавания конкретного педагога. Несмотря на это, можно выделить определенный ряд принципов, которых придерживаются все преподаватели, реализующие «перевернутый класс» на своих занятиях [2, с. 147]. Среди них можно выделить такой принцип, как смена традиционной очередности учебных видов деятельности, а именно подачи теоретического материала в форме лекций и организации практических домашних заданий, когда студенты самостоятельно изучают теорию, прежде чем приступить к очным занятиям по дисциплине, а во время аудиторного занятия преподаватель создает возможности для применения знаний и выработки умений и навыков (выполнение упражнений, индивидуальное обсуждение проектов, групповые дискуссии и мозговой штурм, а также другие виды деятельности).

Также можно отметить такие принципы, как: сосредоточенность на когнитивных навыках более высокого порядка во время очных занятий; ориентированность на студента и его активность; отклонение от традиционных ролей преподавателя и студента с упором на самостоятельность последнего; и использование современных технологий в образовательных целях.

С практической точки зрения перестановка того, что традиционно считается содержанием лекции, и содержанием домашнего задания является наиболее очевидной и определяющей характеристикой этой стратегии обучения, и само ее название вытекает из этого принципа. Процесс обычно состоит из следующих шагов:

1. Преподаватель записывает свою видеолекцию или выбирает теоретический материал из каких-либо источников и делает его доступным для студентов, как правило, размещая его в Интернете. Лекция или теоретический материал содержит всю информацию, которая необходима студенту по теме, чтобы иметь возможность активно участвовать в очном занятии.

2. Студенты прорабатывают теоретический материал индивидуально, в качестве домашнего задания, до прихода на очное занятие.

3. Учебное время тратится на практическую деятельность на основе информации из теории. Преподаватель помогает студентам выполнять задания, когда это необходимо, однако большую часть деятельности выполняют студенты.

Диапазон видов деятельности в аудитории может включать, например, проекты, упражнения, письменные задания и другие виды деятельности, традиционно предназначенные для индивидуального выполнения в качестве домашней работы, а также задания, которые помогают студенту глубже понять соответствующую тему и побуждают его использовать представленную информацию с упором на когнитивные

навыки более высокого порядка. Такая смена содержания имеет более глубокий мотив. Обоснование его заключается в том, что студенты, как правило, способны пассивно получать информацию самостоятельно, без дополнительной помощи преподавателя, но это не всегда можно сказать о выполнении практических заданий. Если студент недопонял информацию, которая разбиралась в аудитории, или пропустил занятие, его способность выполнять задания на основе этой информации будет затруднена, что в лучшем случае приведет его к поиску внешней помощи, или, в худшем случае, он вообще не будет выполнять это задание. Таким образом, полезность задания снижается, и его цель не достигается. В дополнение к этому, если студент не может выполнить поставленную задачу, снижается его мотивация к изучению дисциплины и к обучению в целом. При изучении иностранного языка студенты очень часто нуждаются во внешней помощи, в силу специфики этой дисциплины. И часто при выполнении практических заданий дома, им не удается такую помощь найти. Поэтому как раз «перевернутый класс» в этом случае является идеальным вариантом. В аудитории преподаватель следит за тем, чтобы задания выполнялись должным образом, помогает обучающимся справляться с трудностями и указывает им правильное направление, мотивирует их, если возникает такая необходимость.

Далее рассмотрим пример использования стратегии «перевернутый класс» в процессе преподавания дисциплины «Практический курс английского языка. Грамматика» слушателям программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Данная программа предназначена для тех, кто стремится повысить свою профессиональную компетенцию в области иностранных языков и получить дополнительную квалификацию, позволяющую сочетать свои специальные знания и переводческие навыки в сфере профессиональных интересов. По окончании обучения по программе выпускникам выдается диплом установленного образца с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Получение дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дает выпускникам новые возможности при трудоустройстве: возможность заниматься научно-техническим переводом в своей профессиональной области на предприятиях, фирмах, бюро переводов и по контракту посредством интернета. Имея диплом по основной специальности и диплом по квалификации переводчика, выпускник становится более конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

Дисциплина «Практический курс английского языка. Грамматика» изучалась в течение двух учебных семестров 2020/2021 учебного года на 1 курсе обучения по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Стратегия «перевернутый класс» реализовывалась

в двух группах (по 10 человек в каждой), которые состояли из студентов, магистрантов и аспирантов вузов города Томска, уровень владения английским языком в обеих группах был примерно одинаков и был не ниже В2 (в соответствии с общеевропейской системой оценки уровня владения иностранным языком).

Соблюдалась следующая очередность этапов: 1) предаудиторный, 2) аудиторный и 3) постаудиторный этапы. Далее рассмотрим, что представлял из себя каждый этап.

На предаудиторном этапе студенты получали «домашнее задание», которое было представлено видеолекциями преподавателя, а также другим теоретическим материалом, взятым их каких-либо источников. Все это размещалось на платформе *Notion.so* [3].

Notion – это мультифункциональная платформа для ведения личных и рабочих дел, хранения и систематизации информации. Это универсальный сервис, похожий на органайзер, рабочее пространство которого может гибко настраиваться под требования пользователя. Данная платформа имеет только англоязычный интерфейс и базу знаний. При этом пользователь может вводить и хранить информацию и на русском языке, работать самостоятельно или в команде. Для совместной работы на платформе внедрены функции комментирования с упоминанием конкретного пользователя, приглашения к работе с документом выбранного пользователя или всей команды, возможность поделиться ссылкой на документ и другие.

При подготовке к аудиторному занятию слушатели самостоятельно прорабатывали теоретический материал по грамматике английского языка. Несмотря на то, что данный этап предполагал максимальную самостоятельность слушателей, преподаватель обеспечивал поддержку и на этом этапе. Если при просмотре лекции студентам было что-то непонятно, то была возможность задать вопросы преподавателю или одногруппникам в режиме онлайн на платформе *Notion*.

Аудиторный этап был посвящен разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у слушателей в ходе предаудиторного этапа. Также во время аудиторного занятия слушатели под наблюдением преподавателя выполняли практические задания, направленные на формирование грамматических навыков. Данный этап реализовывался на основе принципов активного обучения, и практическая деятельность была организована различными способами: индивидуальная работа слушателей, парная деятельность, работа в малых группах и совместные проекты.

Постаудиторный этап представлял собой самостоятельную работу слушателей, которая выполнялась вне аудитории и заключалась в завершении практических заданий, выполнении тестов на понимание и закрепление пройденной грамматической темы.

Проработав весь 2020/2021 учебный год по стратегии «перевернутый класс» со слушателями программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и сравнив результаты обучения дисциплине «Практический курс английского языка. Грамматика» за прошлые учебные года, когда нами не применялась данная стратегия, мы однозначно можем утверждать, что «перевернутый класс» является эффективной стратегией обучения. На основе изучения отечественных и зарубежных практик, а также собственного опыта, мы выявили следующие преимущества стратегии «перевернутый класс»:

- значительная экономия времени на аудиторном занятии, что позволяет эффективнее отрабатывать материал индивидуально, в группах/парах под наблюдением преподавателя. На занятии преподаватель не тратит время на объяснения теории;

- при проработке теоретического материала на предаудиторном этапе студенты учатся мыслить критически. Данная стратегия предполагает большую самостоятельность студентов;

- возможность реализовать более индивидуальный подход при работе с группой студентов. Каждому студенту необходимо определенное время на обработку информации. Кому-то достаточно прочесть или прослушать лекцию один раз для того, чтобы понять материал, а кому-то нужно перечитать и пересмотреть теорию несколько раз. Благодаря самостоятельной проработке на предаудиторном этапе каждой теме можно уделять времени столько, сколько нужно каждому студенту, чтобы осознать материал и усвоить его в удобном темпе;

- хорошо подходит для повторения материала, ведь всегда можно переслушать лекцию или перечитать любой теоретический материал, если что-то забылось;

- в случае пропуска занятия студентом, нет необходимости индивидуально объяснять теоретический материал – весь материал есть на платформе *Notion*.

Несмотря на явные достоинства, данная стратегия, к сожалению, не лишена недостатков. Мы выделяем следующие недостатки «перевернутого класса»:

- необходимость переделывать программу обучения;

- трудоемкость создания видеолекций для преподавателя, необходимость быть технически подкованным;

- необходима высокая степень мотивации студентов, так как недостаточно мотивированные студенты избегают выполнения домашнего задания. В группе с разной мотивацией студентов может возникнуть ситуация, когда из 10 человек только половина изучила материал до аудиторного занятия, а как поступать с остальными? Это вызывает затруднения;

– необходим высокий уровень самостоятельности студентов, так как не все студенты привыкли работать самостоятельно, им непривычно изучать теоретический материал без преподавателя.

Целью данной статьи являлось выявление преимуществ использования стратегии «перевернутый класс». Таким образом, анализ отечественных и зарубежных практик, а также наш собственный опыт применения «перевернутого класса» показали, что данная стратегия имеет много преимуществ, и ее однозначно можно назвать эффективной. Немногочисленные недостатки, которые были выявлены нами в процессе применения «перевернутого класса» при обучении слушателей программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дисциплине «Практический курс английского языка. Грамматика» могут быть устранены повышением уровня мотивации и самостоятельности студентов. Трудоемкость изменения программ обучения и подготовки видеолекций для самостоятельной работы преподавателя компенсируется его личностным и профессиональным ростом, а также повышением цифровой и методической культуры.

Литература

1. Bergmann, J., Sams, A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. – International society for technology in education, Washington DC, 2012. – 112 p.
2. Tan, D., Walker, Z. Flipped classrooms with diverse learners. – New York : Springer Nature, 2020. – 295 p.
3. Notion – . URL: <https://www.notion.so> (дата обращения: 27.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

М.В. Дружинина
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова

Личность и творчество Николая Александровича Качалова – импульс к педагогическим исследованиям молодых ученых

Целью статьи является представление личности педагога, наставника, талантливого ученого, кандидата педагогических наук, доцента Качалова Николая Александровича. В статье подчеркнуты личностные черты характера ученого, высокий уровень профессионализма и методологической культуры. На примере отзыва на автореферат аспиранта показан феномен способности исследователя к научному анализу.

Ключевые слова: личность педагога; талант ученого; профессионализм; системно-многомерный кризис; методологическая культура исследователя.

Николая Александровича Качалова я знаю пять лет, мы познакомились в 2017 году во время моего пребывания в Томске, где я принимала участие в научной конференции. Коротко поделюсь своими воспоминаниями. Я очень благодарна судьбе, что все эти годы мы общались по научным и образовательным темам, делились новостями, советами и пожеланиями. Мы стали хорошими друзьями и деловыми партнерами. Николай Александрович – вне всякого сомнения, личность, ученый, педагог и наставник. В год педагога и наставника и не только в этот год следует говорить, писать и напоминать студентам, молодым коллегам и аспирантам, каким должен быть ученый, преподаватель высшей школы. Что я особенно ценю в Николае Александровиче? Он – талантливый ученый, имеющий свою харизму, наделенный такими личностными чертами, как: порядочность, интеллигентность, ответственность, творчество, умение общаться, уважение к другим, внимание к коллегам и студентам, в тоже время следует отметить его удивительное благородство и скромность.

Рассуждая на тему о патриотизме в одной из проповедей, священник Михаил Юров поделился с прихожанами Успенского храма г. Архангельска, как он понимает это явление. Для него патриот – тот человек, который в современных условиях очень упрощенного понимания и восприятия мира продолжает ответственно и добросовестно, не поверхностно, не дилетантно, а профессионально выполнять свои обязанности. Анализируя эти мысли священника, можно смело завить о том, что Николай Александрович был патриотом нашей страны, потому что честно служил делу образования и науки, симплификация ему была чужда. Он не отрицал прошлый опыт, накопленный в системе образования России, наоборот, использовал его в новых условиях, что очень рационально и привлекательно в работе с молодежью. Сочетание традиционного и нового, трансфер знаний, применение своего опыта в разных ситуациях абсолютно не пугало и не отталкивало коллегу-новатора. Новое он воспринимал позитивно и оптимистично, так как любил жить и проявлять творчество. В общении с коллегами он мог и пошутить, тонкое чувство юмора – еще одна его отличительная черта.

В.И. Андреев отмечает, что мы живем «в очень непростое время, время системно-многомерного кризиса», поэтому очень важно понять «эту многомерную реальность, принимая из многочисленных альтернатив в своей деятельности одно единственное, но ответственное и мудрое решение» [1, с. 3]. В условиях прагматизма и потребления, поверхностных и фрагментарных знаний действительно сложно формировать интеллектуальные и творческие качества у студентов и аспирантов. Но Николаю Александровичу это целенаправленно, мудро и результативно удавалось. Создавалось впечатление, что удача и успех его сопровождали

всегда. Он щедро делился своими знаниями, в результате много получил взамен и постоянно возрастал профессионально.

Анализируя черты характера и профессиональные способности педагога, наставника, ученого, преподавателя на примере личности Н.А. Качалова и обобщая их в модельный образец современного преподавателя, хотелось бы согласиться с мнением талантливого педагога и наставника молодых ученых Краевского В.В., который всегда отмечал, что каждому педагогу-исследователю необходима методологическая культура. Овладение методологическими знаниями «означает необходимость научного подхода к практическим педагогическим задачам» [4, с. 119]. В работе с аспирантами Николай Александрович всегда следовал этому правилу, поэтому его аспиранты успешно защищались, а результаты их труда активно внедрялись в практику образовательной деятельности.

Постулаты методологической культуры достаточно четко сформулированы в трудах В.И. Андреева, Н.В. Бордовской, В.В. Краевского, А.М. Новикова, П.И. Образцова и других ученых. К основным положениям методологии относятся: единство науки и практики, соотношение фундаментальности и прикладного в исследованиях, следование логике и стратегии работы, четкость методологического аппарата, обращение к моделированию как способу познания и проектированию как виду деятельности, развитие методологической рефлексии, представление объективных статистических данных, достоверность интерпретации результатов и многие другие идеи.

Неотъемлемой чертой исследования становится междисциплинарность. В результате появляются научные направления, без знаний которых любое педагогическое исследование будет неполным. Этому тоже надо учить аспирантов и молодых ученых. Так, Н.В. Бордовская описывает суть и основные идеи таких направлений в педагогике, как педагогическая праксеология, педагогическая фактология, педагогическая феноменология, конструктивная педагогика, педагогическая концептология, педагогическая системология. В основе развития всех этих научных направлений заложен основной метод и принцип, а именно, как считает ученый, «Путь от конкретного к абстрактному с движением от абстрактного к конкретному» [1, с. 8].

Не менее значимым в методологической культуре является понимание научных и образовательных подходов к решению проблемы, их отбор для решения поставленных в исследовании задач. Анализ научных подходов представлен в монографии автора статьи, где подчеркивается, что «к решению многочисленных проблем и противоречий профессионального образования в условиях модернизации, трансформации, нововведений и изменений следует подходить с позиций целостности, комплексности,

реальности, разумности, практичности, сбалансированности мнений и принимаемых мер в ситуациях множественности» [2, с. 33]. Обеспечить правильный выбор решения задач может один их подходов или несколько, например, системно-деятельностный, а там, где нет возможности объяснения с помощью этого подхода, можно обратиться к другим подходам: культурологическому, синергетическому, аксиологическому, герменевтическому и другим. Среди образовательных подходов, как правило, обращаются к компетентностному подходу, в профессиональном образовании к профессионалистическому, а в языковом образовании к социокультурному и коммуникативному.

Нередко считается, что в диссертации соискателя ученой степени кандидата педагогических наук необязательно обосновывать, какой научный подход используется как ведущий. На мой взгляд, это ошибочно, так как стратегия работы становится недостаточно ясной, концептуальные идеи и положения не отображены, четко не сформулированы, в результате теоретическая база становится невыраженной, то есть имеет скрытый, «завуалированный» характер.

Методологическая культура предполагает владение педагогическим дизайном, который часто понимается узко, как применение цифровых технологий. Другая группа ученых предполагает, что педагогический дизайн опирается на методологические знания, идеи и положения, то есть теоретически обосновывает, как будет решаться проблема и поставленные задачи. Дискуссионный вопрос проанализирован автором статьи в монографии о педагогическом дизайне в профессиональном образовании. В этой же работе дано определение понятия, основной идеей которого считается, что скрепом методологического и прикладного – двух направлений педагогического дизайна, механизмом реализации «следует считать творческо-эстетический инновационный замысел дизайнера-разработчика» [3, с. 18]. Николай Александрович не писал в своих трудах о педагогическом дизайне, но в его научно-образовательной деятельности это знание явно проявлялось.

В соответствии с понятием инновационного замысла возникает необходимость объяснения инновации. С этим понятием, под которым понимается «воплощение научного открытия в новой технологии или продукте», связаны другие, образующие терминологические ряды и терминологическое поле. Сюда относятся такие понятия, как: инноватика, педагогическая инноватика, инновационный процесс, инновационный потенциал, нововведение, инноваторы, новизна, новшество и другие. Дискуссию ученых и свое мнение по поводу многочисленных определений многих понятий в инновационном контексте дает А.В. Хуторской, который считает, что «методология педагогической инноватики есть система

знаний и видов деятельности, относящихся к основаниями и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств» [5, с. 23]. То есть инновация – неотъемлемая часть методологической культуры исследователя. Найти новое, понять, описать, объяснить, внедрить – сложная задача как научного руководителя, так и исследователя. Талант Николая Александровича проявлялся в способности дать импульс молодому ученому к поиску того привлекательного нового, что будет активно использоваться в практике образовательной деятельности. То есть социальная значимость исследования рассматривалась им и понималась как служение обществу.

В 2021 году Николай Александрович давал отзыв на автореферат выпускника аспирантуры САФУ Фэна Лю. Темой исследования аспиранта стал «Сравнительно-сопоставительный анализ применения технологий электронного обучения в китайской и российской системах профессионального образования (на примере обучения иностранным языкам бакалавров)». Путем анализа и внимательного прочтения текста этого отзыва можно почувствовать высокий уровень методологической культуры ученого. Весь текст отзыва логично выстроен, кратко, но емко изложено содержание. Так, в отзыве отмечается, что актуальность темы исследования не вызывает сомнения в связи с необходимостью внедрения технологий электронного обучения в практику преподавания, в том числе в практику преподавания иностранных языков. Кроме того, ученый-эксперт утверждает, что бинарные сравнения и сопоставления процессов модернизации систем образования в Китае и России представляют особую ценность и перспективность исследования. От обоснования актуальности ученый переходит к анализу вынесенных положений на защиту, подчеркивает их новизну, отмечает пять достоинств работы молодого исследователя, среди которых называет метод отбора критериев сравнения и сопоставления технологий электронного обучения бакалавров иностранному языку в Китае и России. Эксперту понравилось, что метод обоснован десятью принципами отбора критериев сравнения и сопоставления. Автор отзыва определил теоретическую и практическую значимость работы Фэна Лю и задал один из самых дискуссионных вопросов: почему соискатель ученой степени выбрал «искусственный интеллект» как перспективный для исследования и образовательной практики. Этот небольшой пример из практики сотрудничества с Николаем Александровичем еще раз убеждает в том, насколько быстро и тонко он чувствовал главное в любом исследовании, как умел понять смысл научной работы, поддержать будущего кандидата педагогических наук, дать стимул к его дальнейшему профессиональному росту и саморазвитию. Отзыв, составленный Николаем Александровичем, изложен всего на двух страницах,

но как о многом он свидетельствует, как много подтверждает талант ученого-эксперта.

В качестве другого примера приведу диссертацию Аверкиевой Любови Геннадьевны на тему «Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на основе использования междисциплинарных проектов и интернет-технологий», представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Николай Александрович являлся научным руководителем исследователя. Северный (Арктический) федеральный университет выступил в роли ведущей организации.

Диссертационное исследование Л.Г. Аверкиевой посвящено решению актуальной проблемы современной методики – формированию у студентов бакалавриата иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, значимость которой особенно возросла в связи с повышением требований к созданию условий для приобретения обучающимися как универсальных, общекультурных, так и профессиональных компетенций.

Л.Г. Аверкиева проявила ответственность в научном исследовании заявленной проблемы. Об этом свидетельствует научный аппарат и логика изложения материалов диссертации по главам. В работе проводится анализ типологии проектов и принципов проектной деятельности для определения дидактических свойств и вида проекта, позволяющего в полной мере реализовать необходимые для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции условия. Диссертант обращается к рассмотрению междисциплинарного подхода, который реализуется в установлении как горизонтальных содержательных межпредметных связей, так и вертикальных, подразумевающих последовательное изучение дисциплин в соответствии с принципом преемственности. Предложенная логико-содержательная структура интеграции горизонтальных и вертикальных межпредметных связей в обучении, по утверждению соискателя, обеспечивает целостность учебного процесса, нацеленного на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Положительных сторон и достоинств у этой работы очень много. Но особо хотелось бы отметить профессионализм научного руководителя, который стратегически грамотно помог молодому исследователю представить результаты работы широкому научному сообществу.

Таким образом, анализируя черты характера, творческие способности и талант Качалова Николая Александровича, отмечаем, что на примере этого ученого, его профессиональной деятельности, опыта работы с коллегами, студентами, аспирантами следует развивать творческий потенциал молодых исследователей и повышать качество их педагогических

трудов. Вклад педагога и наставника в дело образования, науку, воспитание не оценим, так как достоин не только уважения, но и изучения, использование педагогического опыта Николая Александровича в современных условиях высшего образования. На методологических семинарах и практических занятиях, проводимых со студентами и аспирантами, имеет смысл изучать наследие ученого и трудов его учеников.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
2. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования : Логико-методологические проблемы. – Санкт-Петербург : Издательство РХГИ, 2001. – 512 с.
3. Дружинина, М.В. Педагогический дизайн в профессиональном образовании : монография / М.В. Дружинина; Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова. – Архангельск : САФУ, 2021. – 168 с.
4. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
5. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика : учеб. Пособие для студ. Высших учеб. Заведений / А.В. Хуторской. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

*А.В. Зайда, Я.А. Согуляк
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Problem of cheating with neural networks in language learning

This study explores the performance of commercially available large language models in common language learning tasks. Structure and working principles of neural networks were considered to hypothesize which tasks would perform better. Experiments were conducted to verify the assumptions. Several variants of task adaptations were compared in tests to discover the most resistant to cheating.

Keywords: language learning; cheating; large language models; task evaluation; task adaptation

Over the course of the previous year, large language models (LLMs), a specific category of neural networks, have been receiving an immense amount of attention. This burgeoning interest can be attributed in part to numerous advances in language modeling, which have notably empowered these models to achieve a level of text comprehension that closely resembles human understanding. However, arguably the most pivotal factor driving widespread public interest in this domain has been the emergence of commercial-grade services, offering the capabilities of such models in a chat bot format. This development has effectively facilitated nearly unrestricted usage of LLMs in a wide array of natural language processing applications, including, regrettably, their exploitation for illicit purposes such as cheating in language learning exercises.

This work aims to explore capabilities of commercially available LLMs in regards to cheating in various language learning tasks. Therefore, following tasks were put forward:

- Explore working principles of LLMs;
- Identify how susceptible different types of exercises are to being solved by LLMs;
- Explore ways of mitigating cheating perpetrated with use of LLMs.

Modern LLMs fundamentally solve language modeling tasks. In essence, text generation by such neural networks is an exercise in building a conditional probability distribution over entire dictionary. In other words, model just estimates how likely each word is to be the continuation of the sentence, given certain words as the context. There were countless developments in the mechanism of identifying context: from considering all other words in a sequence as context to only considering part of earlier encountered words. Yet all of them work with the proximity of context words to the predicted one. Therefore, LLMs do not inherently possess any capability for reason or logic, as they do not exercise any reasoning in tracking contextual relations of words.

The probability of each word being the continuation of generated text is computed with attention [4] mechanism. This mechanism learns how different words correlate with each other in training dataset of text. Key factor in this process is the virtually unlimited capability to track similarity between word even across vast distances, unlike earlier approaches to language modelling, namely recurrent neural networks with gated recurrent units or long short-term memory. Although, every real application of LLM has a practical limit of this trackability. Even the oldest relevant model – the transformer in its 2017 conception has a theoretical limit of up to 2000 words [4], likely significantly lower in practice. Whenever generated text exceeds maximum length of sequence, a phenomenon known as catastrophic forgetting [2] occurs, characterized by inability of the model to accurately judge the next word in sequence based on earlier outputs. This manifests in a long illogical generated

text, usually with references to nonexistent statements. Even though modern LLMs are known for resolving catastrophic forgetting by significantly increasing the word limit over earlier neural networks, they still are susceptible to this phenomenon by their design.

After the pretraining process that aims to build probabilistic language model is finished, commercially available model usually undergoes additional conditioning and fine-tuning. Services that mimic chat bots will be trained on additional data – actual chat-like messages. Other types of fine-tuning include additional training on data from a specific field in order to from actual expertise in LLM. This step is majorly responsible for any semblance of formal logic or consciousness that LLM might appear to possess. Usually, this results in a model that functions on a query-response principle.

To evaluate the performance of LLMs in language learning exercises it is necessary to consider these exercises from the perspective of model. Therefore, two large groups of exercises can be identified: fill in the gap and sequence generating exercises.

Fill in the gap types of exercises are straightforward for LLMs and can be expected to be solved very accurately. After all, prediction of a word based on its context is the very working principle of language models. It is possible that vocabulary type of exercises of this kind are more prone to errors. However commercially available chat-like LLMs are fundamentally capable of ingesting target vocabulary for a given exercise, increasing the accuracy of prediction.

Sequence generating exercises include the prediction of more words in a sequence, like a sentence. Such exercises range from completing the sentences with 2-5 words to essay writing. These types of tasks are more prone to errors even from the probabilistic standpoint, since subsequent sampling of words from a conditional probability distribution tend to accumulate inaccuracies. Furthermore, features of LLMs such as catastrophic forgetting and lack of formal logic increase the risk of failure in such exercises. Still, generation of short sentences and sentence parts is expected to be performed flawlessly by LLMs.

It was decided to choose one exercise type from each of the 2 discussed groups. Common exercises of choosing one word for a gap and essay writing were chosen as they can be easily generalized. Following experiments were conducted using commercially available service ChatGPT, which provides a chat-like interface for state-of-the-art GPT large language models. For the fill in the gap type of exercise. 20 sentences were constructed with vocabulary roughly matching B1 level of English proficiency and above. From each of these sentences, one word was intentionally omitted to form the gap. Then those sentences were fed to a language model with a prompt to fill the gaps in them. The described method should also work with a cloze type of exercises, but independent sentences with gaps should provide better variety and difficulty for LLM.

As expected, the model performed well on these tasks. Even though some filled words did not match those that authors supposed, all the guesses were still plausible given limited context and polymorphism of the language.

Sequence generation exercises are more promising in identifying non-human written text. To conduct the experiment, it is necessary to choose a specific exercise.

In the realm of artificial intelligence, the selection of an essay as a testing ground serves as a means to examine the cognitive capabilities of a neural network. Essays, being rich in thematic content and requiring a profound understanding of context, demand the network to not only comprehend the topic at hand but also to dynamically produce relevant and coherent responses. This presents a unique challenge that can help evaluate the network's adeptness at contextual comprehension and information synthesis. Furthermore, the act of crafting an essay transcends mere content generation; it necessitates the logical structuring of ideas, coherence in thought progression, and the articulation of compelling narratives. Additionally, it is imperative to acknowledge the temporal investment involved in the essay-writing process. The arduous nature of this endeavor underscores the appeal of leveraging neural networks for such tasks, as they offer the potential to expedite the creation of high-quality compositions. Thus, it is reasonable to anticipate the eagerness of students to actively incorporate neural networks into their writing workflows, aiming to streamline and enhance their essay composition experiences.

It was decided to evaluate the essay according to the criterion of the first appearance of a logical error. Logical errors often lead to incoherent or ambiguous writing. Essays that lack logical flow or contain contradictory statements can confuse and mislead readers. Also, logical errors can signal a lack of understanding or misinterpretation of the essay's topic. A neural network may generate sentences or paragraphs that are factually incorrect, fail to address the main ideas, or reach flawed conclusions. And finally, writing an essay involves analyzing evidence, reasoning, and critically evaluating arguments. Logical errors can demonstrate the neural network's incompetence in these areas as well.

To make the assessment clearer, it was decided to use the number of the sentence in which the logical error first appears. The word number is not suitable as a criterion, since a logical error in a sentence is not always expressed in one specific word.

Four series of experiments were conducted, in each of which the neural network generated an essay with special conditions. In the first series of experiments, the topic of the essay was asked directly. Perhaps, this is the easiest of all conditions, so the neural network is expected to handle it best. The second series, in addition to directly setting the topic, involves a link to an article [1], information from which the neural network should rely on to write an essay. In

the third series, there is again a link to the article [3], but this time the topic is not directly indicated, it is only asked to write an essay on the topic raised by the author of the article. It is assumed that this condition is the most difficult and the largest number of errors will be made here. And finally, in the fourth series the topic of the essay is again set directly, but the word count range increases from 200-250 to 275-300. It is expected that more words will lead to more errors.

Articles for conditions 2 and 3 were selected based on the considerations that a student with an English level of at least B1 would most often write essays on similar topics and that these articles would provide a good balance between complexity and readability.

For each condition, 20 essays were generated by neural network. All of them were examined manually and the results of testing for logical errors are shown in the table below (Table 1). The essay number is represented as X.Y, where X is the number of the series of experiments, and Y is the number of the essay in the given series. The «sentence» column indicates the number of the sentence in which the logical error was first encountered. If one is not found, the symbol «-» is inserted. If the generated text is not an essay at all, it is set to 0.

Table 1

Raw experiment data

Number	Sentence	Number	Sentence	Number	Sentence	Number	Sentence
1.1	–	2.1	12	3.1	0	4.1	–
1.2	–	2.2	2	3.2	5	4.2	–
1.3	–	2.3	–	3.3	4	4.3	13
1.4	–	2.4	10	3.4	–	4.4	–
1.5	4	2.5	8	3.5	4	4.5	15
1.6	–	2.6	22	3.6	4	4.6	18
1.7	5	2.7	15	3.7	3	4.7	12
1.8	3	2.8	13	3.8	2	4.8	–
1.9	–	2.9	9	3.9	4	4.9	15
1.10	15	2.10	6	3.10	3	4.10	–
1.11	–	2.11	2	3.11	2	4.11	9
1.12	3	2.12	5	3.12	6	4.12	–
1.13	–	2.13	8	3.13	8	4.13	11
1.14	–	2.14	–	3.14	8	4.14	14
1.15	7	2.15	14	3.15	3	4.15	–
1.16	–	2.16	–	3.16	0	4.16	17
1.17	11	2.17	11	3.17	7	4.17	–
1.18	–	2.18	7	3.18	4	4.18	–
1.19	–	2.19	–	3.19	2	4.19	–
1.20	3	2.20	4	3.20	11	4.20	19

Next, the data needs to be normalized. To accommodate different sentence sizes. The «sentence» column is now presented in decimal format showing the ratio of the number of the sentence in which a logical error was found to the total number of sentences.

For convenience, it was decided to introduce indexing of sentences starting from 0, i.e. the first sentence is numbered 0, the second is numbered 1, etc. If no logical errors are found in the essay, the cell in “sentence” column is set to 1. The resulting value can be interpreted as the continuous part of essay that does not contain logical errors, with the value of 1 meaning that it is necessary to read the whole essay before encountering first logical mistake. This will also help distinguish between regular cases and cases where the error appeared in the last sentence, as well as cases where the error did not appear at all. The normalized data is represented in Table 2.

Table 2

Normalized experiment data

Number	Sentence	Number	Sentence	Number	Sentence	Number	Sentence
1.1	1.0000	2.1	0.6875	3.1	0.0000	4.1	1.0000
1.2	1.0000	2.2	0.0560	3.2	0.2860	4.2	1.0000
1.3	1.0000	2.3	1.0000	3.3	0.2140	4.3	0.6320
1.4	1.0000	2.4	0.4500	3.4	1.0000	4.4	1.0000
1.5	0.1875	2.5	0.3680	3.5	0.2140	4.5	0.9333
1.6	1.0000	2.6	0.8750	3.6	0.2500	4.6	0.9444
1.7	0.2500	2.7	0.7778	3.7	0.1430	4.7	0.6111
1.8	0.1540	2.8	0.6667	3.8	0.0625	4.8	1.0000
1.9	1.0000	2.9	0.4210	3.9	0.2310	4.9	0.8240
1.10	1.0000	2.10	0.2778	3.10	0.1540	4.10	1.0000
1.11	1.0000	2.11	0.0710	3.11	0.0710	4.11	0.4000
1.12	0.1333	2.12	0.2500	3.12	0.3125	4.12	1.0000
1.13	1.0000	2.13	0.4375	3.13	0.4375	4.13	0.5556
1.14	1.0000	2.14	1.0000	3.14	0.4667	4.14	0.7222
1.15	0.4290	2.15	0.7650	3.15	0.1250	4.15	1.0000
1.16	1.0000	2.16	1.0000	3.16	0.0000	4.16	0.8420
1.17	0.6250	2.17	0.5260	3.17	0.4290	4.17	1.0000
1.18	1.0000	2.18	0.3750	3.18	0.1875	4.18	1.0000
1.19	1.0000	2.19	1.0000	3.19	0.0777	4.19	1.0000
1.20	0.1540	2.20	0.1766	3.20	0.6667	4.20	0.9000

In order to clearly show in which cases the neural network performed better and in which it did worse, it is necessary to calculate the arithmetic mean value of the «sentence» column as well as its standard deviation in each

experiment series. First logical error position can be considered a random variable, because text generation by neural network is basically a sampling from a conditional probability distribution, where presence of each word is a random event.

Table 3

Experiment summary

Series	Arithmetic mean value	Standard deviation
1	0.7466	0.3691
2	0.5591	0.3184
3	0.2664	0.2423
4	0.8682	0.1846

Arithmetic mean value shows the approximate accuracy of generated text, the higher the value, the better the model operates. The value of the standard deviation is related to how accurately the arithmetic mean value is determined, but does not indicate the accuracy itself. Basically, the lower the standard deviation, the greater the chance that the arithmetic mean is close to true mean.

Based on the data obtained, it safely can be said that the generation of essays with a direct specification of the topic, as expected, is more accurate than the generation with an indirect specification. Moreover, essays written with a determined topic were more coherent than the ones based on the article. Judging by the value of the standard deviation, the experiment with an increase in the number of words has the most accurate value of the arithmetic mean. Presumably, this may be due to the fact that logical errors for the most part occurred only in the second half of the generated text and were located closer to the average value.

In conclusion, it was identified that the essay writing is the least susceptible to cheating with language models exercise. Still, it is advisable to adapt these exercises by indirectly indicating the topic of essay, for example, by referencing some article as a source of arguments or the whole topic. This kind of adaptation leads to the least logically coherent result when generated by neural network while keeping the task engaging for honest students. Furthermore, increasing the number of words in essays is not advisable, as this action does not hamper cheating while also negatively impacting genuinely written works. On the other hand, shorter exercises with a single generated word proved to be the most vulnerable to cheating with no obvious ways to counteract LLM agent. Due to the discussed architectural features and trends of contemporary LLMs, this result is unlikely to change in the foreseeable future.

Литература

1. Bluth, K. How to Help Teens Put Less Pressure on Themselves : / *greatergood*, 2022. – URL: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_help_teens_put_less_pressure_on_themselves (дата обращения: 22.10.2023). – Текст : электронный.
2. Luo, Y. et al. An Empirical Study of Catastrophic Forgetting in Large Language Models During Continual Fine-tuning : / *arXiv*, 2023. – URL: [https://arxiv.org/abs/2308.08747#:~:text=Catastrophic%20forgetting%20\(CF\)%20is%20a,continual%20fine-tuning%20of%20LLMs](https://arxiv.org/abs/2308.08747#:~:text=Catastrophic%20forgetting%20(CF)%20is%20a,continual%20fine-tuning%20of%20LLMs) (дата обращения: 20.10.2023). – Текст : электронный.
3. Machowska, T. How fashion rules the world : / *fibre2fashion*, 2007. – URL: <https://www.fibre2fashion.com/industry-article/2287/how-fashion-rules-the-world> (дата обращения: 22.10.2023). – Текст : электронный.
4. Vaswani, A. et al. Attention Is All You Need : / *arXiv*, 2017. – URL: <https://arxiv.org/abs/1706.03762> (дата обращения: 20.10.2023). – Текст : электронный.

Науч. рук.: Аксёнова Н.В., к-т филол. н., доц.

Т.А. Кинева

Северский технологический институт

Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»

Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку в техническом вузе

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку в техническом вузе. Обсуждаются проблемы, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели в учебном процессе, и предлагаются пути их решения. Обосновывается необходимость поиска релевантных методов обучения в условиях узкопрофильного технического вуза.

Ключевые слова: качество обучения; узкопрофильный вуз; иностранный язык в техническом вузе; структурно-логические схемы; познавательные процессы.

Необходимость усовершенствования в технических вузах языковой подготовки обусловлено профессиональными стандартами для будущих инженеров как условие их конкурентоспособности. Компетентностная модель требует готовности выпускников бакалавриата использовать полученные умения и навыки в профессиональной сфере. Научно-исследовательская деятельность, как учащихся магистратуры, так и аспирантов, также подразумевает высокий уровень знания иностранного языка.

В то же самое время специализация вузов и направления профессиональной подготовки кадров оказывают существенное воздействие на трансформацию и развитие высшей школы в провинции. Северский технологический институт входит в структуру Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» в качестве обособленного учебного заведения и осуществляет подготовку инженерно-технических кадров для государственной корпорации по атомной энергии «Росатом». Будучи узкопрофильным вузом, СТИ сталкивается с проблемой слабой иноязычной подготовки абитуриентов, поскольку основной контингент поступающих имеет высокую мотивацию к изучению дисциплин по будущей специальности, а иностранный язык выпадает из поля их интересов в период обучения в школе. Кроме того, более четверти первокурсников СТИ – это выпускники сельских школ, испытывающие неуверенность по сравнению с выпускниками городских школ, что является проявлением дисбаланса в отношении преподавания ИЯ между общеобразовательной сельской школой и вузом.

Основными препятствиями, которые влияют на качество обучения ИЯ по критериям современных стандартов образования, являются несоответствующий уровень иноязычной компетентности большинства абитуриентов неязыковых вузов, ограниченное количество часов, выделяемое на занятия в очном формате по овладению непрофильной дисциплиной в данном типе образовательных учреждений и перенос большой доли учебной нагрузки на самостоятельную работу студентов. В связи с этим перед педагогами вуза стоит задача быстро и эффективно компенсировать пробелы школьного образования, сделать обучение легким и продуктивным, и вывести студентов на уровень знания ИЯ, позволяющий успешно пройти курс профессионального иностранного языка и овладеть профессионально ориентированной коммуникацией. В подобных условиях актуально говорить о необходимости оптимизации учебного процесса, при котором сохранится высокое качество обучения, а поставленные цели будут достигнуты при экономии сил и временных ресурсов преподавателей и учащихся.

Качество обучения неразрывно связано с эффективностью учебной деятельности, успешность которой определяется активностью личности и ее оптимальным психическим состоянием. Поэтому для активизации познавательной деятельности студентов, и следовательно, ее эффективности, требуется создание условий, при которых психические функции находятся в оптимальном или близком к нему состоянии. Этому способствует применение принципа гуманизации образования, при котором учитываются индивидуально-психологические особенности учащихся и реализуются их потенциальные возможности через создание условий, обеспечивающих самоорганизацию и саморазвитие личности.

При конструировании учебного материала преподавателю следует учитывать особенности когнитивных стилей студентов, что способствует эффективности восприятия и переработки информации. Сформированность и развитие психических познавательных процессов, мыслительной деятельности, внимания, памяти и воображения в значительной степени влияют на активность учебной деятельности студентов и ее эффективность, которые могут быть достигнуты путем обобщения, систематизации и структуризации педагогом учебного материала, в частности, за счет его представления в виде структурно-логических схем. Следует отметить, что применение в учебном процессе подобного образно-концептуального представления информации, способствует развитию образного и пространственного мышления, необходимого будущим инженерам. Кроме того, применение структурно-логических схем в учебном процессе обеспечивает систематизацию знаний, позволяет сократить время на изучение теоретической части курса, а также активизирует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, что особенно актуально при реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов, диктующих повышение удельного веса самостоятельной работы студентов.

В процессе преподавания иностранного языка также важно учитывать психологические и психолингвистические особенности восприятия визуальной и вербальной информации, обращать внимание на способы накопления ментального опыта учащихся через действие и образ, используя знаки и символы.

В условиях стремительного увеличения визуальной информации в сфере современной коммуникации появился интерес ученых к невербальным средствам, сопровождающих письменную речь, что способствовало возникновению понятия «поликодового текста». В настоящее время исследуется целесообразность использования поликодовых текстов при обучении иностранному языку. В частности, изучается их лингводидактический потенциал в качестве средства визуализации коммуникативных ситуаций и грамматических явлений.

Данная тенденция вызвана особенностями стиля мышления и восприятия информации современной молодежи, которая является первым поколением, представляющим электронную цифровую культуру. Для цифрового поколения характерно так называемое «клиповое мышление». Его спецификой являются неустойчивость процессов внимания и фрагментарность восприятия, быстрота переработки и запоминания информации, подаваемой малыми порциями, и ее быстрое забывание. Эта особенность мышления вызывает трудности у современных молодых людей при восприятии большого объема информации, ее анализе и систематизации. Для успешного освоения учебного материала студентам с таким типом

мышления необходимо давать основную информацию в образном и максимально сжатом виде, используя яркие стимулы для удержания внимания на объекте [1, с. 64].

С учетом психологических особенностей «центениалов» современные методисты советуют видоизменять формат изложения и упрощать содержание учебного материала. При этом приоритетными становятся презентации, содержащие понятные, образные и легко запоминающиеся формулировки [2]. Поликодовые тексты соответствуют этим требованиям, поэтому могут успешно применяться в методике преподавания иностранного языка в случае их успешной дидактизации.

Активность учащихся является одним из условий достижения успеха в учебной деятельности. Общедидактический принцип сознательности и активности заключается в активном восприятии, творческой переработке и осмыслении учащимися изучаемого материала. Однако в постпандемийный период среди студентов наблюдается тренд, при котором учащиеся крайне пассивны. Студенты, находившиеся на дистанционной форме обучения достаточно длительное время, ждут, что преподаватель подготовит презентации, составит список слов, сделает скриншоты, подробно распишет домашнее задание и все это выложит на образовательную платформу. Современные молодые люди выросли в среде, в которой активно используются мобильные устройства, поэтому они крайне редко ведут записи в тетрадях или блокнотах, предпочитая сфотографировать важную информацию на гаджет. Подобная леность оборачивается тем, что мозг ищет обходные пути, и все, что попадает в галерею фотографий телефона, остается только там. Поэтому обрабатывать, записывать и структурировать информацию – это ответственность и работа учащихся. Важно научить студентов учиться, если они не смогли этого сделать за школьные годы, так как именно активная самостоятельная работа по осмыслению и освоению учебного материала играет ведущую роль при развитии интеллектуальных способностей человека, а не только технологии, методы и формы организации познавательной деятельности студентов, которые применяются преподавателями.

Развитие интеллекта и психики студентов при одновременной оптимизации процесса обучения требует соответствующего обобщения и структуризации учебной информации. Особое внимание следует уделить возможности перевода информации учащимися с языка образов на язык символов и знаков, и наоборот. Это явление полностью соответствует структуре мышления человека. В этом смысле разработанный В.Ф. Шаталовым метод опорных конспектов, усиливающий естественный механизм понимания, позволяет дать прочные знания благодаря умелому структурированию материала.

Одна из сложностей, с которой сталкиваются многие студенты – это проблема запоминания информации. Обращаясь к опыту иностранных педагогов, решающих данную проблему, следует отметить практические советы из книги «*Make It Stick: The Science of Successful Learning*» [3, с. 201–210]. Рассмотрим основные принципы запоминания материала, чтобы можно было использовать его в долгосрочной перспективе.

– Восстанавливай новые знания из памяти / *Retrieve New Learning From Memory*. Для того чтобы знание оставалось доступным, необходимо усиление нейронных связей, которое происходит при каждом «вытаскивании» информации из памяти. Поэтому для запоминания новой информации ее нужно «выуживать» из памяти. Например, пересказ – совсем не устаревшая практика. Смысл здесь не в зазубривании, а в том, чтобы заставить себя «вытащить» информацию из памяти (*self-quizzing*).

– Нет смысла перечитывать текст/конспект в качестве повторения. Это объясняется тем, что, перечитывая текст или подчеркнутые в нем фрагменты, мы лишь создаем иллюзию знания. На самом деле чтобы действительно понять, нужно это знание «выудить» из памяти и воспроизвести самому, своими словами – устно или письменно.

– Растягивай практику повторения во времени / *Space Out Your Retrieval Practice*. «Выуживание» из памяти должно происходить через некоторые промежутки времени. Можно распределить время следующим образом: после первичного ознакомления с материалом устраивается *self-quizzing*, а затем через пару дней, после – еще через неделю, и затем ежемесячно. Первичный *self-quizzing* очень важен, потому что кривая забывания работает неравномерно: 70% информации забывается вскоре после первичного предъявления, а еще 30% – позднее. Смысл в том, чтобы остановить процесс забывания. Повторение с промежутками во времени лучше, чем зубрение одного и того же материала часами. Это объясняется тем, что для долгосрочного запоминания нужно «выгрузить» данные из долгосрочной памяти, а для этого надо, чтобы информация туда попала посредством постепенного восстановления информации из памяти. Если зубрить материал, то он в лучшем случае может запомниться только в краткосрочной перспективе.

– Чередование / *Interleaving*. Данный компонент обучения подразумевает чередование типа и содержания материалов. Вместо сфокусированного обучения одной теме предлагается, например, заниматься то одной темой в пределах одного предмета, то другой, то возвращаться к той, что проходили две недели назад. Эксперименты показывают, что при таком подходе долгосрочное запоминание оказывается намного более эффективным. Это объясняется тем, что практика чередования позволяет понять суть изучаемого явления, а не усвоить механический ответ, как,

например, в случае отработки того или иного грамматического явления до автоматизма с помощью большого числа однотипных упражнений. «Чередование» / *interleaving* необходимо именно для долгосрочного запоминания и использования информации.

– Создание структуры / *Elaboration*. Для доступа к уже имеющейся и новой информации необходимы нейронные связи, и чем их больше – тем надежнее. Поэтому необходимо связывать новый изученный материал с тем, что уже знали ранее.

– Сначала пробуем сделать сами, потом узнаём, как надо. Нужно сначала попробовать выполнить задание самому, без опоры и подсказок. Даже если ответить не получилось (что может расстроить студента), этот этап очень полезен, потому что происходит своеобразная «заправка» (*priming*), и информация впоследствии запоминается лучше. То есть схема работы следующая: пробуем решить задание сами, потом узнаем, как надо, а потом практикуем сами еще раз – уже с положительным результатом.

– Поверка / *Calibration*. Частая проблема – формирование иллюзии знания. Чтобы ее избежать, лучше включать освоенные материалы в свою программу повторения и возвращаться к ним хотя бы раз в пару месяцев. Такая практика также помогает понять, что действительно в активе, а где есть пробелы и над чем надо работать.

– Создавай желаемые трудности / *Create Desirable Difficulties*. Реализация принципа обучения на высоком уровне трудности – самый важный пункт. Нужно создавать «полезные» по своей сути сложности. Даже если студент помнит только обрывки информации, это будет «полезная сложность», потому что: во-первых, это посильная задача (сам факт обращения в мозге к уже имеющейся «ячейке в памяти» укрепит путь к этим данным); во-вторых, после этой попытки вспомнить, даже если она не очень удачная, нужно пойти и посмотреть правильный ответ, а затем еще раз попробовать самому. То есть в итоге должен быть положительный результат. «Полезные» трудности чрезвычайно важны для долгосрочного запоминания. Чем сложнее что-то вспомнить, тем больше это помогает укрепить нейронные связи, ведущие к этой информации. Главное помнить, что, создавая подобные «*desirable difficulties*», мы должны все же стремиться к успешному решению задачи после этапа сложности.

Таким образом, среди многих условий, влияющих на качество обучения и подготовки специалистов в техническом вузе, включая иноязычную подготовку, особое место занимает психологическая культура студентов. Одной из основных задач современных педагогов вузов становится поиск наиболее рациональных, эффективных и полезных для практики методов и форм для достижения поставленных образовательных целей.

Литература

1. Гизатуллина, А.В. Визуализация информации в процессе реализации мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам в вузе / А.В. Гизатуллина // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Материалы Международной научно-практической конференции (27 октября 2017 г.): Сборник научных трудов. – Елабуга : Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2017. – С. 64–66.
2. Исаева, Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса / Е.Р. Исаева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (15). – URL: http://medpsy.ru/mprij/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php (дата обращения: 02.10.2023). – Текст : электронный.
3. Brown, P.C., Roediger III, H.L., McDaniel, M.A. Make It Stick: The Science of Successful Learning / P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel. – Cambridge, Massachusetts; London, England : The Belknap Press of Harvard University Press, 2014. – 313 p.

И.Д. Лаптева, И.С. Астафьева

*Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Кемеровского государственного университета*

Лингвометодическая лаборатория как условие качества профессиональной подготовки и методического сопровождения учителей иностранных языков

В данной статье нами рассматривается дидактический потенциал лингвометодической лаборатории для обеспечения профессионально-методической подготовки и методического сопровождения молодых учителей иностранных языков, а также бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» как будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование; иностранные языки; профессионально-методическая подготовка; методическое сопровождение; лингвометодическая лаборатория.

Отечественное образование претерпевает значительные изменения, связанные с современными вопросами повышения качества реализации основных профессиональных образовательных программ педагогической направленности, привлечения молодых педагогов в образовательные

учреждения, организации широкого спектра социального партнерства в тенденции его непрерывности. Согласно приказу Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [4] и по итогам освоения программы бакалавриата у выпускников должны быть сформированы компетенции, установленные программой:

- универсальные компетенции рассматриваются как общие знания, социальные и личностные способности обучающихся, позволяющие им быть успешными независимо от направления профессиональной деятельности;

- общепрофессиональные компетенции определяют как результаты освоения образовательной программы, позволяющие выполнять трудовые функции, инвариантные для сферы основного общего и среднего общего образования;

- профессиональные компетенции определяют как способности педагога решать профессиональные проблемы, задачи в условиях профессиональной деятельности.

Все обозначенные компетенции соотносятся с требованиями к квалификации работника. Следует отметить, что квалификационное обеспечение педагога – это профессиональный стандарт (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)») [5], обеспечивающий грамотные действия руководства в процессе реализации профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт «Педагог» отражает основополагающее значение профессиональной деятельности специалиста для реализации государственной стратегии в области образования и позволяет использовать его в качестве нормативного обоснования для осуществления отбора педагогов в учебные учреждения. Профессиональный стандарт «Педагог» устанавливает, что учитель должен обладать следующими значимыми профессиональными компетенциями ФГОС ВО: уметь разрабатывать программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; планировать и проводить учебные занятия; проводить анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; осуществлять контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; формировать универсальные учебные действия;

формировать навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями.

К ключевым проблемам, которые приходится решать современным учителям, можно отнести следующие: освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни; формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности; формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что профессионально-методическая подготовка будущего учителя иностранных языков не может ограничиваться только предметно-модульной подготовкой. На наш взгляд, профессионально организованная лингвометодическая лаборатория ориентирует бакалавра педагогического образования на компетенции, которые являются, по сути, четко определенными с точки зрения глубокой профессионально-методической подготовки как неотъемлемой части профессиональных компетенций учителя. Именно учителю приходится решать многочисленные проблемы обучения и воспитания детей, оказывать педагогическую помощь и поддержку обучающимся. Таким образом, лингвометодическая лаборатория (далее Лаборатория) рассматривается нами как условие качества профессионально-методической подготовки и методического сопровождения современного учителя, связанного с решением широкого круга социальных, культурологических, методических и других аспектов, где значимой фигурой выступает педагог, обладающий теоретическими знаниями, практическими умениями, опытом, личностными качествами, диалектическое развитие которых, обеспечивает эффективность педагогического взаимодействия. Под методическим сопровождением молодого учителя иностранных языков понимается научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста) и сопровождаемого (бакалавра, педагога), направленный на непрерывное профессиональное саморазвитие сопровождаемого,

ведущее к его постепенному естественному профессиональному росту и самосовершенствованию, посредством планомерной, долговременной помощи и содействия сопровождающего в освоении методик и образовательных технологий, применение которых повышает эффективность профессионально-методической деятельности молодого специалиста и стимулирует его творческую активность [2; 3].

На факультете филологии Кузбасского гуманитарно-педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (ФФ КГПИ КемГУ) Лаборатория представляет собой специально оборудованное учебное помещение, предназначенное для проведения лекционных и практических занятий, лабораторных работ, учебной практики обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (английский язык)» и 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Иностранный язык (английский язык) и Иностранный язык (немецкий / французский / китайский язык)» по дисциплинам, входящим в учебные планы направлений подготовки. Помимо этого, Лаборатория также используется для организации и проведения методических семинаров и мастер-классов, в том числе в дистанционном формате, для учителей иностранных языков образовательных организаций г. Новокузнецка и городов юга Кемеровской области под руководством преподавателей ФФ КГПИ КемГУ и ведущих специалистов образовательных организаций РФ.

Основанием для создания Лаборатории стали требования ФГОС ВО по направлениям подготовки, наличие в учебных планах дисциплин, по которым запланированы аудиторные занятия, а также запрос работодателей на подготовку конкурентоспособного специалиста, отвечающего запросам работодателей и современного общества в целом. В связи с этим целью работы Лаборатории является создание инновационной экспериментально обоснованной учебно-методической и материально-технической базы образовательного процесса по дисциплинам учебных планов образовательных программ, реализуемых на ФФ КГПИ КемГУ, для перехода на качественно новый уровень профессионально-методической подготовки и методического сопровождения бакалавров педагогического образования и молодых учителей иностранных языков на разных этапах профессионально-методической деятельности [1].

Задачами Лаборатории являются научно-исследовательские, научно-организационные, научно-образовательные, а также научно-просветительские и воспитательные задачи:

– на инновационной методологической базе лингводидактики разработать основы профессионально-методической подготовки бакалавров

педагогического образования с учетом передового отечественного и зарубежного опыта в области педагогики, психологии, лингводидактики, психолингвистики и смежных наук;

- обобщить опыт профессионально-методической подготовки будущих педагогов в условиях удаленного / дистанционного / смешанного / гибридного обучения в России и за рубежом;

- изучить проблемы, пути их решения и дальнейшие перспективы использования цифровых технологий при формировании профессиональных компетенций студентов с учетом цифровой трансформации педагогического образования в процессе развития цифровой экономики в стране;

- обобщать опыт работы Лаборатории в различных формах научно-практической деятельности: в докладах на конференциях, на семинарах, в статьях, монографиях, учебных пособиях;

- привлекать к работе Лаборатории молодых ученых и готовить их к самостоятельной научно-исследовательской деятельности;

- способствовать внедрению научно-инновационных разработок, выполненных на базе Лаборатории, в практику профессионально-методической подготовки бакалавров и профессиональную деятельность молодых учителей иностранных языков;

- развивать сотрудничество с работодателями, осуществлять совместные научно-исследовательские проекты, приглашать экспертов для проведения гостевых лекций и круглых столов по профильной проблематике Лаборатории, способствовать развитию академической мобильности.

Для выполнения поставленных задач на Лабораторию возложены такие функции, как обеспечение возможности использования в учебном процессе технических средств обучения и наглядных пособий; проведение аудиторных занятий, предусмотренных соответствующими учебными планами; методическое обеспечение практических и лабораторных занятий (учебно-методические указания, инструкции и рекомендации); организация самостоятельной, научно-исследовательской и проектной работы обучающихся.

В основе работы Лаборатории лежат соответствующие общедидактические и методические принципы: принцип системности, предполагающий формирование у бакалавров и молодых учителей целостного представления о профессионально-методической деятельности педагога; принцип сознательности и активности, обеспечивающий субъектность участников Лаборатории в учебной и профессиональной деятельности соответственно; принцип междисциплинарности, реализуемый на основе интеграции учебных дисциплин на всех этапах подготовки будущего специалиста; принцип непрерывности и преемственности обучения, означающий согласованность содержания обучения бакалавров и содержания

профессионально-методической деятельности учителя; принцип формирования внутренней мотивации с целью обеспечения единства познавательной и оценочной деятельности участников, а также их творческая активность в процессе обучения и профессиональной деятельности соответственно.

Основными направлениями исследований, проводимых на базе Лаборатории ФФ КГПИ КемГУ, являются исследование процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков; сбор и анализ лингвометодического материала для формирования профессиональных компетенций бакалавров; разработка лингвометодического сопровождения профессионально-методической подготовки бакалавров педагогического образования; разработка методик формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранных языков; разработка способов диагностики сформированности профессиональных компетенций молодых специалистов. Тематика мероприятий Лаборатории определяется ежегодно в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлениям подготовки, а также запросами работодателей и образовательными потребностями общества в целом. Таким образом, в Лаборатории ведется планомерная работа со студентами и молодыми специалистами по вопросам выбора профессии, первых шагов в профессии, квалификационных требований к педагогу, использования современных образовательных технологий, в том числе цифровых технологий, и методик в профессионально-методической деятельности учителя в условиях удаленного / дистанционного / смешанного / гибридного обучения в России и за рубежом, а также создания условий для осуществления молодыми педагогами и бакалаврами как будущими учителями самостоятельной научно-исследовательской деятельности и внедрения ее результатов в практику.

Работа Лаборатории ФФ КГПИ КемГУ по обозначенной тематике осуществляется с учетом передового отечественного и зарубежного опыта в форме аудиторных занятий (лекции, семинары, лабораторные работы), а также различных мероприятий для студентов и молодых педагогов с привлечением специалистов образовательных организаций РФ: работа педагогических мастерских, мастер-классы, гостевые лекции и круглые столы, помощь в подготовке публикаций и выступлений на научно-практических конференциях и семинарах, методическое сопровождение процесса разработки и апробации дидактических материалов и профессионально-методического портфолио выпускника и молодого специалиста.

Итоги работы Лаборатории подводятся ежегодно в формате круглого стола и работы секции научно-практической конференции ФФ КГПИ КемГУ. В ходе данных мероприятий участники Лаборатории

имеют возможность продемонстрировать результаты своей работы за год в форме реферата, доклада, тезисов, научной статьи, отчета, защиты методического портфолио, а также обменяться мнениями и впечатлениями о проделанной работе.

За Лабораторией ФФ КГПИ КемГУ закреплено помещение, оснащенное необходимым оборудованием, мебелью, оргтехникой, техническими средствами, наглядными пособиями, учебниками, справочниками, методическими пособиями, необходимыми для осуществления учебного процесса и проведения образовательных мероприятий в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлениям подготовки, реализуемых факультетом. Методическое обеспечение Лаборатории включает учебно-методические указания, инструкции и рекомендации по выполнению лабораторных работ и организации образовательных мероприятий, справочные и нормативно-правовые источники в бумажном или электронном виде. Образовательная деятельность Лаборатории (планирование, распределение и контроль использования) осуществляется администрацией факультета и руководителем лаборатории в течение учебного года в соответствии с календарным учебным графиком, расписанием учебных занятий и консультаций, а также годовыми и перспективными планами методической работы Лаборатории с молодыми учителями иностранных языков.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы относительно лингвометодической лаборатории как условия качества профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования и методического сопровождения молодых учителей иностранных языков. Во-первых, создание и функционирование Лаборатории обусловлено современными тенденциями развития образования в России и за рубежом с учетом профессионального портрета выпускника вуза и требований к конкурентоспособному специалисту в области педагогического образования, представленными во ФГОС ВО и Профессиональном стандарте «Педагог» соответственно. Во-вторых, Лаборатория является экспериментально обоснованной учебно-методической базой образовательного процесса, позволяющей обеспечить непрерывность и преемственность профессионально-методической подготовки студента и профессионально-методической деятельности молодого специалиста. В-третьих, перспективность Лаборатории заключается в том, что ее работа осуществляется на основании изучения и обобщения отечественного и зарубежного опыта в области педагогики, психологии, лингводидактики и смежных наук с учетом различных форм обучения и достижений в области цифровой трансформации современного образования.

Литература

1. Астафьева, И.С. Инструментарий мониторинга профессионально-методической деятельности молодого учителя иностранных языков / И.С. Астафьева // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей XXIX Международной научно-практической конференции «Вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики: направления и перспективы современных исследований» (22–23 октября 2020 г.). – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020. – С. 129–134. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44362292> (дата обращения: 27.10.2023). – Текст : электронный.
2. Кирдянкина, С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / С.В. Кирдянкина // Дальневосточный государственный гуманитарный университет. – Хабаровск, 2011. – 27 с.
3. Мухина, И.А. Методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности учителя / И.А. Мухина // Научный поиск. – 2014. – № 2.2. – С. 25–27. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21843462> (дата обращения: 25.10.2023). – Текст : электронный.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 20.10.2023). – Текст : электронный.
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 21.10.2023). – Текст : электронный.

Н.А. Маркова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Типологическая модель организации адаптационного обучения в техническом вузе

Представлена типологическая модель организации адаптационного обучения в техническом вузе. Модель, разработанная с помощью метода «ряд информационных критериев», позволит преподавателям высшей школы систематизировать разнообразие видов и форм адаптационной поддержки, предлагаемой первокурсникам, имеющим слабую базовую подготовку по изучаемой дисциплине.

Ключевые слова: адаптационное обучение; студент-первокурсник; технический вуз; ряд информационных критериев; типология.

Адаптационное обучение в настоящее время является распространенной формой организации образовательной деятельности в высших учебных заведениях. Слабая подготовленность вчерашних школьников к обучению в вузе в психологическом аспекте и изучению вузовских дисциплин в рамках дидактического подхода являются причиной введения в образовательные программы вузов таких форм адаптационного обучения, как корректирующие, выравнивающие, адаптационные курсы и др. [5, с. 11–12].

В системе подготовки выпускников технических вузов такая направленность учебного процесса также прослеживается: ликвидировать у студентов пробелы в знаниях на первом году обучения в вузе помогают адаптационные программы по физике, математике, химии. Невысокий уровень предметной подготовки абитуриентов технических вузов и укрепляющиеся отрицательные тенденции «разрыва» между школьной и вузовской программой по причине «усиленной подготовки к ЕГЭ» в выпускных классах, а также складывающиеся в России тенденции поступления в вуз после окончания колледжа, техникума, определяют важность включения адаптационных форм и видов обучения в образовательное пространство вузов. Считаем, именно такие формы организации обучения могут способствовать преодолению разрыва между разными ступенями образования и выходу системы подготовки инженерных кадров на принципиально другой уровень развития. При этом цели организации различных адаптационных форм работы в вузах не умаляют необходимости качественной подготовки конкурентоспособных специалистов инженерного профиля. Запросы и потребности российского общества в профессионалах высокого класса объясняются высокими темпами изменения наукоемких производств и процессов.

Отметим, что адаптационное обучение в техническом вузе призвано обеспечить качество подготовки специалистов в самом начале такой подготовки: заложить основы изучения вузовских дисциплин. Мы убеждены, что потенциал адаптационного обучения заключается в успешной интеграции обучающихся первого курса в дальнейший учебный процесс. В связи с этим, под адаптационным обучением в техническом вузе мы будем понимать такую «подготовку специалистов, имеющих первоначально разный уровень сформированности компетенций (от нулевого до низкого), которая нацелена на «достижение в определенный период времени требуемого базового уровня (минимально необходимого) для дальнейшего обучения» [5, с. 14].

В свете сказанного, продолжают оставаться актуальными проблемы поиска качественных и эффективных форм и видов организации учебного процесса в вузе, позволяющих, с одной стороны, помочь студентам как можно скорее преодолеть «предметный разрыв знаний», с другой стороны – обеспечить высокую конкурентоспособность будущего инженера на российском рынке труда. Однако подчеркнем, теоретическое содержание исследуемой предметной области определено и раскрыто в научно-педагогической литературе не в полном объеме. Можно утверждать, что до настоящего времени представление об исследуемом объекте фрагментарно. Мы полагаем, что более точное представление о сущности адаптационного обучения в педагогике позволило бы не только повысить его качество, но и создать научно обоснованную теоретическую платформу, отсутствие которой является в настоящее время существенным препятствием для успешной реализации многообразия форм и видов адаптационного сопровождения студентов-первокурсников в технических вузах.

Выявленную на предыдущих этапах исследования несистемность представлений о процессе развития и оптимизации адаптационного обучения в профессиональном образовании возможно, по нашему мнению, структурировать с помощью категориально-системной методологии. Так, с помощью метода «ряд информационных критериев» [2, с. 107–110] в целях систематизации и упорядочивания возможно существующих форм и видов исследуемого объекта мы построили типологическую модель организации адаптационного обучения в техническом вузе. Последовательность реализации указанного научного метода подробно представлена в многочисленных педагогических работах исследователей [3, с. 124; 4, с. 100].

Согласно логике применяемого метода каждый последующий уровень построения модели подразумевает включение в себя предыдущего уровня. Так, на предыдущем этапе исследования, было установлено, что сущностной характеристикой адаптационного обучения является *приспособление*,

которое в ходе развития становится *комплексным*, подразумевая прохождение следующих этапов формирования и развития: *ознакомление, узнавание, различение, воспроизведение, алгоритмизация, применение* [6, с. 263].

На текущем этапе исследования мы рассматриваем вышеобозначенные этапы через призму метода «ряд информационных критериев» и выдвигаем предположение о том, что они могут выступать в качестве основных составляющих информационных критериев и отражать выявленные ранее качественные характеристики исследуемого объекта. Схематическое изображение типологической модели представлено ниже (см. рис.).

					7. приспособление 6. применение 5. алгоритмизация
				7. приспособление 5. алгоритмизация 4. воспроизведение	7. приспособление 6. применение 4. воспроизведение
			7. приспособление 4. воспроизведение 3. различение	7. приспособление 5. алгоритмизация 3. различение	7. приспособление 6. применение 3. различение
		7. приспособление 3. различение 2. узнавание	7. приспособление 4. воспроизведение 2. узнавание	7. приспособление 5. алгоритмизация 2. узнавание	7. приспособление 6. применение 2. узнавание
	7. приспособление 2. узнавание 1. ознакомление	7. приспособление 3. различение 1. ознакомление	7. приспособление 4. воспроизведение 1. ознакомление	7. приспособление 5. алгоритмизация 1. ознакомление	7. приспособление 6. применение 1. ознакомление
7. приспособление 1. ознакомление 0	7. приспособление 2. узнавание 0	7. приспособление 3. различение 0	7. приспособление 4. воспроизведение 0	7. приспособление 5. алгоритмизация 0	7. приспособление 6. применение 0

Рис. Типологическая модель организации адаптационного обучения в техническом вузе

Опишем кратко полученные ряды информационных критериев предлагаемой типологической модели адаптационного обучения, раскрывающей последовательность *формирования базового уровня подготовки первокурсника*.

Нижний ряд (710–760) предлагаемой модели построен на простейших типах приспособления, адаптации студента-первокурсника к учебной деятельности и, очевидно, должен быть основан на основных теоретических аспектах иерархической системы образовательных целей Б. Блума

и ключевых характеристиках уровней усвоения учебной информации В.П. Беспалько [7, с. 98; 1, с. 108]. Поясним каждый, выделенный на данном этапе, элементарный информационный критерий.

710 – начальное приспособление через *ознакомление* с элементами и системой изучаемой дисциплины.

720 – приспособление посредством *узнавания* представленной учебной информации.

730 – приспособление путем *различения*, отражающее восприятие содержательной части учебных материалов. 740 – приспособление посредством *воспроизведения*, сосредоточенное на зарождающемся логическом структурировании учебной информации.

750 – приспособление как оптимальная *алгоритмизация* видов учебной деятельности.

760 – приспособление через *применение* полученных знаний о предмете в практических умениях.

Представляется, что говорить о данном ряде как о самостоятельном и полноценном для достижения целей адаптационного обучения невозможно. Считаем, что обозначенный ряд критериев может выступать основой для дальнейшего формирования более сложных типов *приспособления*, состоящих из двух компонентов.

Второй типологический ряд (721–761) построен из двух компонентов на основе определяющего элемента *ознакомление*. В следующий ряд описываемой типологии (732–762) базовым элементом заложено *узнавание*. Информационные критерии более высокого уровня в сочетании с элементом *различение* составили четвертый ряд типологической модели (743–763). Постоянным элементом пятого ряда (754–764) определен элемент *воспроизведение*. Последовательность построения типологической модели предопределяет последний возможный информационный критерий *алгоритмизацию*, как основу формирования базового уровня подготовки, и завершающим элементом в сочетании с *применением*, позволяющим обеспечить *комплексное приспособление* (765) к академической деятельности на первом году обучения дисциплине в рамках адаптационного обучения.

Повышение уровня системной сложности информационной модели обусловлено последовательным порядком формирования базового уровня подготовки первокурсника, который в свою очередь, призван определить и задать нижнюю границу результата внедряемых форм адаптационного обучения. Это отражается в достижении поставленной цели, обозначенной как формирование оптимального уровня подготовки, позволяющего обеспечить достаточные пределы усвоения дисциплины на базовом уровне.

Варианты изменения в сторону повышения организационной и системной сложности форм и видов адаптационной работы с обозначенным

контингентом обучающихся могут быть представлены траекторией движения как по горизонтальным, так и по вертикальным ячейкам. Движение образовательного процесса по предлагаемой «лестнице» критериев адаптационного обучения обеспечит постоянное присутствие студента в зоне ближайшего развития. Переход по обозначенным «ступеням» гарантирует, по нашему мнению, непрерывность указанного процесса в рамках адаптационного обучения. Таким образом, структурное построение и содержательное наполнение каждого практического занятия адаптационного курса по дисциплине будет зависеть от этапа, определяемого предлагаемой в модели последовательностью развития выделенных информационных критериев.

Несомненно, использование необходимых на каждом конкретном этапе методических приемов активизации учебной деятельности первокурсников поможет добиться достижения цели на пути формирования их базового уровня подготовки. Так, например, следуя логике прогрессивного развития, отраженного в модели, преподаватель реализует все возможные пути и способы создания положительной мотивации, влияющей на качественное восприятие учебного материала на базовом уровне. Преподаватель понимает, на каком этапе уже становится возможным получить обратную связь от студента; на каком уровне первокурсник начнет проявлять свою речевую инициативу; на каком уровне будет раскрыт его личностный потенциал; и наконец, на каком уровне внутренняя и внешняя мотивация обучающегося принесут удовлетворенность результатами адаптационной подготовки. Следовательно, в деятельности преподавателя есть все условия для внедрения эффективных методических приемов и способов, позволяющих быстро запоминать, повторять учебный материал, с применением необходимых видов контроля.

Приведенная выше типологизация многообразия форм и видов адаптационного обучения отражает его сущностные характеристики и может быть реализована как целенаправленная совокупность последовательных и взаимосвязанных действий преподавателя и студента, направленных на сознательное усвоение знаний, умений, навыков базового уровня подготовки первокурсника. Кроме этого, представленная категориальная схема доказывает, что адаптационное обучение в техническом вузе – это сложный системный процесс, затрагивающий формирование его сущностных качественных характеристик, и имеющий сложную и неравномерную динамику развития.

Итак, с помощью метода «ряд информационных критериев» построена типологическая модель адаптационного обучения в техническом вузе. Данная модель основана на парных комбинациях компонентов и элементов педагогической системы адаптационного обучения, что позволяет выявить и определить многообразие типов и видов адаптационного

обучения, и расширить тем самым, как теоретические представления, так и эмпирические результаты внедрения различных форм адаптационной подготовки первокурсников в техническом вузе. Считаем, выявленные с помощью категориального метода и представленные критерии адаптационного обучения, позволяют раскрыть не только теоретическую сущность указанного вида обучения, его внутреннюю структуру и логику, но и установить взаимосвязанное единство всех его элементов, а также провести его прогностическое воплощение, или другими словами, реализацию в практику преподавания и сопровождения адаптационных курсов различных дисциплин в техническом вузе.

Предлагаемая модель может стать основой разработки методических рекомендаций по адаптационному обучению первокурсников, имеющих отклонения от нормы базовых знаний по дисциплине. Основой таких рекомендаций будут выявляемое разнообразие видов и форм педагогического воздействия. В свою очередь, определяемая типологизация позволит разрабатывать эффективные образовательные стратегии и педагогические технологии адаптационного обучения в профессиональном образовании.

Литература

1. Беспалько, В.П. Качество образования и качество обучения / В.П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – № 3–4(1461). – С. 105–113.
2. Боуш, Г.Д. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник / Г.Д. Боуш, В.И. Разумов. Москва : ИНФРА-М, 2020. – 227 с.
3. Ванягина, М.Р. Профессионально ориентированное иноязычное обучение в высшей военной школе через призму информационных системно-категориальных методов / М.Р. Ванягина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15, № 2. – С. 123–130. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2021.15.2.15.
4. Васильева, А.В. Типологизация интерактивного обучения на основе метода «Ряд информационных критериев» (РИК) / А.В. Васильева // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 4(142). – С. 99–109. – DOI 10.25730/VSU.7606.21.053.
5. Маркова, Н.А. Феномен «Адаптационное обучение» в высшем образовании: анализ и конструирование определения // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2022. – Вып. 5 (223). – С. 7–17. DOI:10.23951/1609-624X-2022-5-7-17.
6. Маркова, Н.А. Адаптационное обучение иностранному языку в категориях метода «Порядок следования целей» / Н.А. Маркова // Проблемы

современного образования. – 2023. – № 4. – С. 259–271. – DOI 10.31862/2218-8711-2023-4-259-271.

7. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Editors, L.W. Anderson, D.R. Krathwohl; with P.W. Airasian. – 2001. – URL: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> (дата обращения: 25.10.23). – Текст : электронный.

С.В. Поликарпова

Сибирский федеральный университет

Использование метода проектов на занятиях по английскому языку у студентов инженерного профиля для формирования универсальных компетенций

В данной статье рассматривается возможность применения метода проектов для развития универсальных компетенций. Раскрывается сущность универсальных компетенций, описаны условия адаптации проектного метода в цифровой среде. Представлены кейсы учебных проектов, выполненные студентами инженерного профиля на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: универсальные компетенции; метод проектов; цифровая среда; преподавание английского языка.

При определении содержания и целей современного высшего образования методологической основой выступает компетентностный подход, в рамках которого результатами обучения являются сформированные компетенции, понимаемые в современной научно-педагогической литературе как комплексные характеристики готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности. Министерство образования и науки РФ, формулируя свои требования к выпускникам через федеральные государственные образовательные стандарты, берет за основу бинарную классификацию компетенций, включающую две основные группы: универсальные (ключевые, «надпрофессиональные») и профессиональные (предметно-специализированные) компетенции [2]. Отличительная особенность универсальных компетенций заключается в том, что они не привязаны к конкретной профессии, но являются необходимыми для успешной карьеры и профессионального роста. К ядру универсальных компетенций можно отнести критическое мышление и аналитические

навыки, коммуникационные навыки, командную работу и сотрудничество, креативность и инновационное мышление, цифровую грамотность, навыки самообразования и самоорганизации. Формирование универсальных компетенций происходит в процессе активной учебной деятельности, включая обучение на лекциях, практических занятиях, семинарах, в рамках самостоятельной работы и практики. При этом важны активное взаимодействие студентов с преподавателями и друг с другом, практическая работа с реальными случаями и задачами, и самостоятельная работа по изучению и применению учебного материала. Необходимо также постоянное самообучение и развитие, осознанное использование приобретенных навыков в своей профессиональной и повседневной жизни.

Целью данной статьи является анализ использования проектного метода на занятиях по английскому языку у студентов инженерных специальностей с целью формирования универсальных компетенций. Выбор данного метода для решения поставленной задачи был обусловлен его активной и деятельностной природой, направленностью на развитие критического мышления, самоорганизации, навыков командной работы и умений ориентироваться в цифровом пространстве, что отражает сущность надпредметных компетенций. По определению Е.С. Полат, «метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [1, с. 66].

В рамках такого подхода студенты обучаются в процессе самостоятельного планирования. Эта деятельность носит название учебного проекта, в результате которого обучающиеся должны представить осязаемый, практически значимый результат в виде конечного продукта. Продуктом, в зависимости от темы проекта, могут выступать некие реальные объекты, как например, техническая схема или чертёж, видеоролик, веб-сайт, мобильное приложение или бизнес-план.

Суть работы над учебным проектом состоит в моделировании полного цикла работы над проектом, который включает следующие этапы: организационно-подготовительный этап; планирование проектной деятельности; разработка проекта; подведение итогов работы, оформление результатов; презентация проекта. Однако учебный проект нацелен в первую очередь на решение образовательных задач, то есть на формирование новых навыков и компетенций, обобщение и систематизацию имеющихся знаний, приобретение практически-значимого опыта.

Применение метода проектов на занятиях по английскому языку для студентов инженерного профиля имеет свои особенности и преимущества. Основным из них является контекстуализация обучения, то есть возможность связать изучение английского языка с реальными ситуациями

и задачами, которые можно встретить в инженерной карьере. Студенты могут работать над проектами, связанными с разработкой и техническими аспектами непосредственно своей специализации. При этом появляется возможность практического применения языковых навыков, например, при работе с иноязычными сайтами и другими источниками информации, а также при обсуждении проекта в группе и на его финальной презентации.

Маркером современного образования является цифровизация, которая уже стала его неотъемлемой частью. Внедрение цифровых технологий и инновационных подходов в образовательный процесс имеет значительное количество преимуществ, например, увеличенный доступ к информации, интерактивность, адаптивность, возможность использования новых методов обучения и форм работы. Таким образом, в современных условиях перед преподавателями встает задача полного либо частичного переноса реализации проектного метода из традиционной образовательной среды в электронную, что требует разработки дополнительных условий. К условиям адаптации проектного метода под электронную среду мы можем отнести:

1. Выбор подходящей платформы. Необходимо подобрать подходящую электронную образовательную платформу или систему управления обучением (*LMS*), которая поддерживает проектную работу. Такая платформа должна предоставлять инструменты для групповой работы, обмена файлами и коммуникации между участниками проекта, средства для координации работы внутри группы, такие как общение, распределение задач, совместное редактирование документов и т. д.

2. Организация коммуникации. Для успешной коммуникации между участниками проекта необходимо использование коммуникационных инструментов электронной образовательной среды. Это может быть встроенный чат, форумы, видеоконференции или другие средства связи.

3. Управление проектом. Эффективными в данном контексте будут функции электронной образовательной платформы для управления проектом. Например, использование календарных событий, заданий и сроков выполнения задач, что даст возможность отслеживания прогресса проекта и контроля за выполнением задач.

4. Использование мультимедийных возможностей и цифровых инструментов. Электронная образовательная среда предоставляет разнообразные возможности для создания и использования мультимедийного контента. Участники проекта могут создавать иллюстрации, графики, аудио- и видеоматериалы, презентации и др. Это помогает сделать проект более наглядным и интересным для остальных участников.

Как было отмечено ранее, темы для проектов должны быть актуальными и интересными студентам, а также соответствовать области их интересов и будущей профессиональной деятельности. Среди актуальных тем можно, например, предложить следующие направления:

1. Разработка бизнес-плана для логистической компании. Студенты разрабатывают бизнес-план для вымышленной логистической компании, включая анализ рынка, стратегию, финансовый план и маркетинговые мероприятия. Это позволит им применить свои навыки языка в контексте инженерной логистики.

2. Проектирование и создание веб-сайта о транспорте и технике. Студенты могут создать веб-сайт на иностранном языке, посвященный транспорту или конкретной области инженерии, такой как радиоэлектроника или авиация. Они могут внести туда информацию о различных технологиях и представить описание текущих инженерных проектов и достижения в своей области.

3. Исследование и презентация на тему последних технологических достижений в инженерии. Студенты могут выбрать конкретную тему в области инженерии, такую как автономные транспортные средства или беспилотные дроны, и провести исследование о последних технологических разработках и достижениях. Затем они могут представить свои результаты в форме презентации.

4. Создание видеопрезентации о инновационных проектах в инженерной области. Участники проекта могут исследовать инновационные решения и стартапы в области инженерии, такие как 3D-печать, энергосберегающие технологии или умные города, создать видеопрезентацию на иностранном языке, представляющую эти проекты и их потенциал для общества.

В качестве практического примера в данной статье мы бы хотели описать ход работы над групповым проектом на английском языке студентов направления 29.03.04.30 Технология художественной обработки материалов. Работа велась на электронной платформе LMS Moodle, которая дает возможность работать в групповом режиме в формате «изолированные группы» (другие группы не видны) либо в формате «видимые группы». Для общения участников группы между собой использовался элемент «форум», а для обмена файлами элемент «задание». С точки зрения мультимедийности платформа Moodle позволяет обращаться к внешним IT-инструментам и сервисам (облачным технологиям, ментальным картам, видеоредакторам). В качестве темы проекта, связанной с содержанием образовательной программы, студентам была предложена разработка ментальной карты в цифровой среде по теме «ювелирное дело». Приведем описание хода выполнения учебного проекта, представленного студентам:

GROUP PROJECT: A web – based mind map

Project stages:

1. Break into groups of 3–4 students.
2. Decide together on an online mind mapping tool. You may choose from the list below or suggest some of your own.
Coggle for mind map beginners and occasional use;
MindMeister for collaborating on a mind map with a team
Ayoo for a modern approach to mind mapping;
Mindomo limited free version with multiple diagram options.
3. Learn how the software works. Watch the tutorials and examples of work.
4. Create a central topic.
5. Add branches. Mind that a web app allows you to attach files: images, videos, documents, web pages, and other extras to your mind maps.
6. Break down each branch further: add sub-branches under each of the main branches which help you develop a more detailed summary.
7. Collaborate with your team: share and collaborate with your team members, allowing them to view and edit the mind map so that everyone is aware of what's planned and what needs to be done.
8. Export and share: present your group web-based mind map in class.

Результатом такого проекта выступает электронная ментальная карта, обладающая возможностями гипертекста, то есть ссылающаяся на другие объекты (текстовые документы, изображения, видео).

Таким образом, реализация проектного метода в электронной образовательной среде требует адаптации и использования соответствующих инструментов и методов, чтобы обеспечить эффективную работу над проектом. Грамотное планирование, ясное определение целей и использование доступных ресурсов помогут достичь продуктивности проектной работы в виртуальной среде. Важно выбирать темы проектов актуальные для студентов, а также соответствующие их инженерным специальностям. Это позволит студентам не только применить и улучшить свои профессиональные и коммуникативные компетенции, но и будет способствовать успешному формированию универсальных компетенций.

Литература

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
2. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 31.10.2023). – Текст : электронный.

П.В. Романова

Белорусский национальный технический университет

Интеграция изучения иностранного языка и художественной литературы

В статье аутентичный художественный текст рассматривается как важный инструмент в обучении иностранному языку. Описываются использование аутентичного художественного текста на уроке иностранного языка в рамках коммуникативного подхода. Представляются варианты работы с литературным текстом на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы.

Ключевые слова: аутентичный текст; художественная литература; иностранный язык; языковые навыки; культура.

Одним из наиболее важных аспектов социокультурной структуры общества является образование. И сегодня система образования переживает значительные изменения. Многие ученые в настоящее время обсуждают улучшения в области изучения второго иностранного языка. Исследователь Ларсен-Фриман уточняет, что «многоязычный сдвиг» в прикладной лингвистике характеризуется проблемой, связанной с точками зрения монолингвизма, а также ростом разнообразия в области овладения вторым языком [4]. Во многих странах преподавание иностранных языков по коммуникативным соображениям рассматривается как приоритет в совершенствовании высшего образования. Способность взаимодействовать на других языках становится все более важным аспектом профессиональной компетентности любого специалиста. Следовательно, многоязычие является одним из требований последнего времени. Английский язык становится все более важным. Немецкий и другие иностранные языки занимают совершенно новые позиции и находятся на втором месте после английского.

В двадцатом веке произошли кардинальные изменения в методике преподавания иностранных языков. Традиционными методами преподавания иностранных языков были лексико-грамматический метод, метод перевода и аудиолингвальный метод изучения иностранных языков. Традиционное изучение языка в основном включало запоминание. Четыре основных вида речевой деятельности – чтение, письмо, аудирование и говорение – прививались в школах с помощью упражнений и запоминания шаблонных фраз. Литература была основным компонентом обучения иностранным языкам на всех уровнях. Аутентичные тексты уже более двух десятилетий используются при обучении иностранным языкам, чтобы облегчить изучение иноязычной структуры.

Методом, доминировавшим последние несколько десятилетий этого столетия, является коммуникативный подход, который является

результатом работ антропологической лингвистики, рассматривающих язык прежде всего как систему коммуникации. В 1970-х годах внимание было привлечено к важности коммуникативной компетентности и знания правил употребления языка [3].

В это время коммуникативный подход к изучению иностранного языка приобрел важное значение, что снизило использование художественной литературы в процессе обучения. Но в последнее время интеграция аутентичных художественных текстов и изучения иностранного языка приобретает все большее значение.

Рекомендуемый подход к обучению сочетает изучение литературы с овладением языком, в том числе изучение лексики и грамматики. Художественная литература включает в себя такие жанры, как романы, рассказы, пьесы, поэзию и многое другое. Язык и литература дополняют друг друга. Другими словами, подобная методика сочетает в себе обучение языку, культуре и личностным навыкам с помощью художественной литературы. Таким образом, это называется мультидисциплинарным подходом. При таком подходе преподаватель использует целый ряд образовательных методов, стратегий и технологий. Комплексный подход помогает студентам устанавливать связи, обобщать и применять свои знания в различных вариациях решения реальных проблем. Кроме того, таким образом процесс обучения становится более полным и увлекательным, что делает обстановку на занятиях приятной и заставляющей задуматься. Кроме того, комплексный подход может помочь учащимся самостоятельно решать проблемы и обеспечить возможность совместного обучения.

Одной из наиболее актуальных потребностей в совершенствовании высшего образования во многих странах является преподавание английского языка в рамках коммуникативного подхода. Литература является богатым источником информации для обеспечения навыков чтения, обогащения словарного запаса, повышения беглости речи, развития способностей к критическому мышлению и углубления понимания культуры. Но уровень использования художественной литературы в преподавании языка снижается с развитием коммуникативных методик обучения языку. Пытаясь включить аутентичный текст в преподавание языка, преподаватели порой не могут полностью достичь своих целей из-за неопытности в соответствующей области.

Для учащихся, собирающихся изучать новое литературное произведение, первое знакомство с ним вполне может оказаться решающим. Первые впечатления могут повлиять на восприятие всего произведения. Вероятно, ученики будут подходить к этому опыту со смесью любопытства, волнения и некоторых опасений. Роль учителя должна заключаться

в том, чтобы развивать приключенческие чувства и желания учащихся, обеспечивая благоприятную атмосферу.

Российская исследовательница Н.А. Загрядская считает, что наиболее продуктивным является использование текстов хронологически более близких к нашему времени; они вызывают большую заинтересованность обучающихся и побуждают их участвовать в дискуссиях, выражая свое отношение к описываемым событиям [1].

Предтекстовые задания хороши для попытки быстро «втянуть» учащихся в текст, чтобы они сочли его интересным и захотели продолжить чтение самостоятельно. Это гораздо легче сделать, если сам учитель искренне наслаждается книгой, поэтому, если возможно, стоит выбирать подходящие – близкие учащимся и преподавателю – тексты.

Далее, студенты должны быть убеждены, что стоящая перед ними задача не является невыполнимой; что даже если предстоит обсудить какие-либо трудные моменты, это возможно выполнить с успехом или даже каким-то вознаграждением. Многим учащимся не удастся усердно работать с книгой, потому что они находят первое знакомство слишком пугающим. Возможно, первая страница изобилует трудными словами; или, возможно, декорации литературного произведения кажутся настолько отличными от их собственного окружения, что им не удастся полностью отождествиться с данной книгой.

Вот почему стоит потратить дополнительное время на ознакомительные и разминочные упражнения либо перед началом книги, либо во время чтения первых частей. На этом этапе возможные лексические трудности могут быть учтены и предварительно изучены. Таким образом, когда учащийся доберется до самого текста, большая часть словарного запаса будет ему знакома, так что первый опыт чтения может оказаться более легким и продуктивным. Также полезно изучить основные темы со учениками, независимо от того, как они сформулированы в выбранном литературном произведении. Одна из целей здесь состоит в том, чтобы выявить собственные мысли и чувства учащихся по этим вопросам. Когда они позже обратятся к самому тексту, предыдущее обсуждение будет действовать как знакомый ориентир в их новом окружении. Учащимся важно чувствовать, что их знания и жизненный опыт все еще могут быть полезны.

Наконец, предтекстовые задания могут быть разработаны таким образом, чтобы создать настроение, вызвать интерес или разжечь любопытство. Иногда они могут быть связаны не с началом книги, а каким-то значительным отрывком, чтобы «подогреть аппетит». Также в некоторых случаях можно все отведенное аудиторное время посвятить подобным заданиям, которые вызовут у учащихся желание прочитать текст, а затем

позволять им самостоятельно разбираться с коротким рассказом или первой частью романа. Даже если студенты не все понимают идеально, факт чтения иностранного произведения таким образом более приближается к их опыту чтения на родном языке.

Таким образом, предтекстовые задания и упражнения могут отнимать достаточного много времени на подготовку, но, тем не менее, они способны укрепить мотивацию, воспитать любовь к чтению и помочь формированию читательской грамотности.

Есть определенные возможности, которые предлагает литературное произведение для развития одного или нескольких языковых навыков. Задания и упражнения на текстовом этапе, основанные на художественном тексте, могут обеспечить ценную практику в аудировании, разговорной речи или письме, а также улучшить навыки чтения. Многие литературные произведения принимают формат аудиокниг. Они могут быть особенно полезны для обеспечения практики аудирования. Фрагменты текста, прослушанные за раз, могут быть длиннее, чем это было бы возможно при использовании других типов записанных отрывков (искусственных диалогов, рассуждений и т. д.), потому что, как только книга начата, учащиеся оказываются в знакомом контексте и, возможно, имеют желание узнать, что же будет дальше. Также аутентичный художественный текст предлагает новую и/или уже знакомую «естественную» лексику, что означает, что ее можно использовать для устной или письменной работы.

В вопросе, какие части произведения должны быть рассмотрены в классе, а какие дома, учитель будет руководствоваться уровнем владения языком, интересом и мотивацией в классе. Некоторые виды деятельности нуждаются в большем контроле, к примеру, в виде предварительного изучения лексики, некоторые требуют от учащихся более высокого уровня творчества и воображения. Сложность книги или любого конкретного отрывка в ней также будет влиять на длину раздела, который можно с комфортом прочитать дома. Один и тот же подход не может быть использован или рекомендован для всех учащихся. Однако, как правило, лучше всего планировать занятия с учетом основных моментов книги: поворотного момента в сюжете, например, или сцены, которая способствует развитию персонажа.

Лингвисты Дж. Колли и С. Слейтер дают несколько идей о работе с текстом в классе:

Сперва можно посмотреть результаты чтения дома. Это удобно сделать с помощью ранее розданных рабочих листов, которые учащиеся используют для помощи в самостоятельной работе. Таким образом, первые несколько минут урока можно посвятить контролю домашнего задания,

чтобы убедиться, что раздел, прочитанный дома, действительно был понят; исправить или сравнить ответы, провести обсуждение поднятых вопросов и т. д. Это способ, позволяющий учащимся объединиться для преодоления различных трудностей или просто узнать, как другие отреагировали на текст [2].

Основная часть урока может быть посвящена новому отрывку в книге, который не обязательно должен следовать сразу за тем, который ранее читали ученики. Таким образом раздел, расположенный чуть дальше, может вызывать у учащихся желание прочитать промежуточную часть [2].

Задания на послетекстовом этапе предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности; также они направлены на формирование собственного мнения каждого учащегося и обмен впечатлениями о литературном произведении.

Язык и культура неразделимы. Художественные тексты также используются для того, чтобы учащиеся познакомились с культурой изучаемой страны. Студенты получают информацию о культурных компонентах художественного текста, а именно о политическом, социальном, историческом контексте литературы. Знания учащихся о различных идеях расширяются, когда литература преподается с использованием культурологического подхода. Этот метод объединяет культуры и воспитывает чувство принятия, дисциплины и сопереживания другим. Знакомство с художественными текстами позволит учащимся узнать больше о мире и познакомиться с различными аспектами образа жизни, а именно с обычаями и имуществом, отражающими важные человеческие проблемы, что делает процесс обучения более полезным и эффективным.

На основе проведенного теоретического исследования можно сделать вывод, что чтение художественного литературного текста способствует языковому прогрессу учащихся, их культурной осведомленности и общему личностному росту. Однако интеграция литературы и языка сопряжена с некоторыми трудностями. Первая проблема заключается в отсутствии соответствующих педагогических инструментов для обучения языку с использованием литературы. Вторая проблема – низкая литературная подготовка для преподавания языка. Третьей проблемой является отсутствие достаточного количества задач для определения важности литературы в изучении языка. Изучение литературы может улучшить разговорную речь, письмо, аудирование и чтение. Преимущества предлагаемой модели обучения заключаются в том, что учащиеся узнают больше о жизни, растут личностно, интеллектуально и эмоционально, а также понимают свой собственный опыт и опыт других людей.

Литература является отличным ресурсом для улучшения их языковых навыков и расширения их культурных знаний.

Литература

1. Загрядская, Н.А. Возможности использования художественных текстов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе (на примере направления «психология») / Н.А. Загрядская // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 21–23.

2. Collie, J. Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities / J. Collie, S. Slater. – Cambridge : CUP, 1987. – 125 p.

3. Hymes, D. On communicative competence, J.P. Pride & J. Holmes (Eds.) In Sociolinguistics: Selected readings / D. Hymes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

4. Larsen-Freeman, D. Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. Foreign language annals / D. Larsen-Freeman. – Oxford : Oxford University Press, 2018. – P. 55–72.

В.М. Ростовцева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Тестовые технологии обучения иностранному языку: герменевтический аспект

В статье рассматривается использование тестирования уровня владения иностранным языком как инструмента контроля с учетом его полифункциональности, интерпретируется перспектива применения тестового формата в качестве технологии обучения иностранному языку

Ключевые слова: тестирование; герменевтика; технология; тестовый контроль; функции контроля; обучающий аспект тестирования.

Феномен тестирования исследуется в научном плане широким комплексом наук. Современная тестология как наука предлагает разнообразный инструментарий для успешной реализации процесса тестирования, измерения и оценки результатов в соответствии со спецификой объекта. В педагогических науках тестирование получило распространение как средство контроля и оценивания знаний, умений и навыков обучающихся. Однако контроль также выполняет другие функции, например, учебную (или образовательную), корректирующую и т. д. Согласно ключевому требованию дидактики к организации контроля, он должен проводиться в одной

из форм, либо сочетании форм, в которых проходило обучение. Следовательно, целесообразен более широкий взгляд на тестирование, как использование заданий в тестовой форме, что и обусловило цель настоящей статьи. Для ее достижения необходимо конкретизировать ряд задач, первая из которых состоит в определении научной платформы для исследования заявленной цели. В качестве таковой избрана педагогическая герменевтика.

Герменевтика воспринимается как теория и практика интерпретации явлений реальности, в том числе языковых явлений в форме текстов. В рамках герменевтики становится возможным объединение научных концепций, обращенных непосредственно к проблеме понимания, объяснения, интерпретации [1, с. 63]. Педагогическая герменевтика позволяет использовать открытую аналитическую интерпретацию отдельного педагогического явления в контексте его актуализации в учебном процессе, обосновывать его новый смысл. Предлагаемая в настоящей статье интерпретация тестовой технологии обучения основывается на идее герменевтического круга, согласно которой «... для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого» [3, с. 121–122]. В связи с этим первая задача для достижения заявленной выше цели состоит в уточнении понятия «технология» сквозь призму возможности ее тестового характера.

В широком понимании «технология» представляет собой форму существования и осуществления деятельности. Как научно-обоснованная организация обучения, технология призвана ориентировать обучающегося на осуществление конкретных действий, которые гарантированно должны приводить к достижению поставленных целей. Научно-методически значимую интерпретацию понятия «технология обучения» предложила Е.С. Полат [2]. Цитируемый автор указывает на непосредственную связь технологии обучения и метода обучения на примере проектной методики, характеризуя данный феномен как совокупность приемов, которые позволяют в определенной их последовательности реализовать конкретный метод на практике. Последовательность диктуется логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода. Поскольку метод тестирования стал популярным объектом научных исследований в рамках многих наук, напрямую или косвенно связанных с педагогикой, тестовый формат учебной деятельности все более проникает в контекст разных методов обучения, возникает перспектива развития тестовых технологий обучения. В связи с этим представляется важным определить, насколько возможно и целесообразно овладение обучающимися конкретными учебными действиями на тестовом материале учебного характера. Для решения указанной задачи необходимо обратиться к функциям тестирования как педагогического феномена.

Тестирование возникло и долгое время оставалось средством контроля знаний и отдельных навыков автоматизированного характера. В условиях обучения иностранному языку таковыми были языковые навыки – лексические, грамматические, фонетические, навыки письма. Ключевым критерием тестирования является фактор наличия/отсутствия знаний и навыков. В ситуации развития компетентностного подхода возрастает значимость комплексного использования навыков, их комбинирования, а также умений. В отличие от автоматизированных навыков умения характеризуются уровнями их развития, связаны с владением разными видами речевой деятельности, что обуславливает их специфику, поэтому прежние инструменты тестирования не являются эффективными. Поскольку рецептивные виды речевой деятельности – аудирование и чтение – связаны с присвоением информации, формированием конкретного знания, то их тестирование могло основываться на имеющемся в методике опыте с учетом отдельных модификаций тестовых заданий для определения полноты понимания целевой информации. Именно эти виды речевой деятельности стали пилотным в проекте внедрения тестирования в процесс обучения иностранному языку. Продуктивные виды речевой деятельности – говорение и письменная речь – базируются на других мыслительных операциях и механизмах их вербализации, обусловлены личностным фактором и способностью обучающегося к творческой деятельности. Это потребовало иного подхода к определению стратегии и тактики тестирования и, соответственно, времени на их разработку.

Однако длительное время тестирование языковых навыков и речевых умений оставалось инструментом контроля. На этапе возникновения тестирования по иностранному языку объектом контроля выступали лексический и грамматический аспекты преимущественно в период проведения предметных олимпиад областного, затем городского уровней, то есть для обучающихся с достаточно высоким уровнем иноязычной подготовки. Затем отдельные вузы начали включать тестирование знаний по иностранному языку в программу вступительных испытаний. В средних общеобразовательных школах аналогичная практика контроля уровня языковой подготовки не проводилась. Этим объясняется наличие отрицательного отношения ряда преподавателей школ к такому тестированию. В качестве аргумента выдвигался тезис о том, что сам формат тестирования есть незнакомый для обучающихся вид учебной деятельности, у них отсутствует навык / умение выполнять подобные задания. Для конкурсной ситуации это приемлемо, но для учебной реальности – нет. В связи с этим возникла потребность внедрения тестового контроля в учебный процесс, в целом.

Как педагогическое явление контроль полифункционален. Контролирующая функция контроля состоит в объективном и точном

определении уровня владения языковым материалом и речевыми умениями на конкретном этапе обучения. Диагностическая функция контроля направлена на установление факта успешности/неуспешности овладения учебным предметом, анализ причин, приведших к этому факту. В зависимости от полученных результатов строится дальнейший процесс обучения иностранному языку. Корректирующая функция актуализируется в ситуации выявления неудовлетворительного состояния учебного процесса по предмету или неполной адекватности используемых приемов и заданий проверяемому объекту. Указанная функция обуславливает коррекцию, с одной стороны, приемов обучения, а с другой – коррекцию форм, приемов самого контроля. Управленческая функция обеспечивает управление процессом овладения языковым материалом и речевыми умениями, но при условии, что все звенья процесса усвоения взаимодействуют по оптимальным параметрам. Если оптимальные параметры не соблюдаются, либо одно из звеньев педагогического процесса отсутствует, управленческая функция контроля теряет эффективность: необходимо восстановить параметры, а не менять контроль. Оценочная функция формирует представление об уровне обученности и реализуется комплексно: с одной стороны, оценивается процесс деятельности обучающихся, с другой – результаты деятельности. Поскольку оценка деятельности является важным стимулом, набирает популярность идея о мотивационной функции контроля. Если руководствоваться дидактическим принципом проведения контроля обязательно в одной из форм, в которой осуществлялось обучение, то обучающая функция контроля требует более пристального внимания.

Обучающая функция направлена на обеспечение обучающего характера приемов, заданий, с помощью которых осуществляется контроль. Традиционно ее реализация достигается использованием системы контрольных упражнений и заданий. Они должны быть составлены таким образом, чтобы в их содержание был включен как ранее усвоенный материал, так и приобретенные учебные умения по его применению. По своему характеру это упражнения на повторение и закрепление усвоенного ранее.

Общий обзор функций контроля формирует представление о нем как целостном педагогическом феномене. Вместе с тем, это необходимо для того, чтобы интерпретировать возможность их аппликации к условиям тестового формата, то есть реализовать идею герменевтического круга, отразить на примере указанной интерпретации взаимосвязь целого и его частей. Контролирующая функция тестирования разносторонне изучена и была охарактеризована выше.

В случае, когда упражнения и задания в тестовой форме, предусматривающие повторение и закрепление усвоенного ранее, центрированы на

формирование конкретного навыка или активизацию отдельного умения, есть все основания утверждать о наличии обучающего характера тестов. Более того, возможна такая организация тестового задания, при которой в известный материал вводится новая языковая единица, и она может быть правильно понята по контексту и использована в ответе. Подобное задание имеет реальный обучающий эффект, поскольку результатом его выполнения является усвоение нового знания. Это дает основание рассуждать об эксплицитном обучающем эффекте применения заданий в тестовой форме. Имплицитный обучающий эффект заключается в том, что сам процесс выполнения тестов актуализирует ключевые дидактические принципы обучения, в первую очередь такие как принцип активности сознания и принцип мотивации обучения. Активность сознания достигается целенаправленным многократным повторением однотипных учебных действий по применению конкретного языкового материала в изменяющемся контексте. В целях соблюдения обучающего характера тестовых заданий степень изменения контекста осуществляется от минимальных до максимальных значений. Актуализация принципа мотивации обучения напрямую связана с качеством надежности каждого предлагаемого тестового задания: по самой форме задания обучающиеся должны «видеть», то есть легко понимать какое действие с языковым материалом они должны выполнять. Этот факт составляет одно из принципиальных отличий тестовых заданий обучающего характера.

Диагностическая функция также может осуществляться посредством тестовых заданий, однако установка к их выполнению и интерпретация результатов будут выглядеть иначе, чем в контексте контролирующей функции. Установка к тестированию должна быть имплицитной для обучающихся. Это может достигаться посредством вуалирования обязательности содержательного аспекта выполнения задания, а также смещения внимания обучающихся на форму выполнения задания. Внешне деятельность приобретает игровой характер, но по способу выполнения остается тестовым заданием.

Оценочная функция тестирования как инструмента контроля также актуальна в связи с развитием умений самоконтроля обучающихся, выполнением самостоятельной работы по иностранному языку. Это не только способность соотносить полученный результат с предлагаемыми шкалами оценивания. Более широкие возможности для использования тестовых заданий с обучающей целью предоставляются современными компьютерными технологиями.

Таким образом, использование тестирования следует рассматривать более широко не только по причине полифункциональности контроля и возможности использования тестового формата заданий для

реализации его разных функций. При определенных условиях составления тестовых заданий они могут обладать обучающим, а не только контролирующим эффектом. Наряду с этим достигается реализация дидактического принципа проведения контроля в одной из форм реализации обучения. Следовательно, с их помощью может достигаться гарантированность результата обучения., что является сущностной характеристикой феномена технологии обучения. Тестовые технологии обучения обеспечивают быструю обратную связь, способствуют созданию атмосферы положительного отношения обучающихся к деятельности по овладению иностранным языком, способствуют развитию интереса к учебному предмету.

Литература

1. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий – Москва : Наука, 2002.
2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001.

И.Е. Рыманова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Роль искусственного интеллекта в развитии умений академического письма

В статье рассматриваются возможности использования искусственного интеллекта (ИИ) в развитии письменной речи. Выявлены разновидности ИИ, представлены зарубежные и отечественные программы на основе ИИ, способные осуществлять поиск источников, проверку грамматики и орфографии и др. В статье обсуждается возможность писать научные статьи с помощью ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ); программа *ChatGPT*; большая языковая модель (*LLM*); академическое письмо; научная статья.

В последнее время большое внимание уделяется применению искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. Считается, что Генеративный искусственный интеллект (*GenAI*) является одним из самых революционных технологических достижений, с которыми пришлось столкнуться высшему образованию, и важно отметить, что его возникновение и развитие

происходили настолько быстро, что высшее образование только в недавнее время начинает изучать взаимосвязь между генеративным искусственным интеллектом (ГенИИ) и преподаванием, особенно при обучении письму [4, с. 3].

В своих исследованиях мы обращались к трудностям, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе продуцирования письменной речи, касающихся не только стилистических и композиционных аспектов письма, но и языковых навыков, относящихся к грамматике и пунктуации [1, с. 318]. В настоящей статье мы рассмотрим, как ИИ помогает обучающимся преодолевать языковые трудности при написании академических текстов.

Итак, ИИ определяется как способность машин имитировать определенные функции человеческого интеллекта, включая восприятие, обучение, рассуждение, решение проблем, язык и речь, и даже создание творческих продуктов. Существует две разновидности ИИ:

– обученный человеком (*human-trained AI*) включает разработку алгоритмов, моделей и методов, которые позволяют машинам имитировать когнитивные способности, подобные человеческим, и принимать разумные решения на основе данных и шаблонов.

– ИИ глубокого обучения (*deep-learning AI*) использует искусственные нейронные сети, которые позволяют программам учиться на данных, а затем выполнять задачи без явного программирования, моделируя способность человеческого мозга собирать информацию и использовать эти данные для обучения и принятия решений [3, с. 8].

ИИ все больше становится полезным при написании текстов, используя разнообразные инструменты и приложения, такие как:

1. Онлайн-инструменты на базе ИИ для проверки грамматики и орфографии выявляет ошибки, тем самым улучшает качество письменного текста.

2. Инструменты для создания контента с элементами ИИ способны помочь авторам генерировать идеи, предоставить основное содержание (план) текста и даже создать фрагмент готового текста, основываясь на ключевых словах и тематике.

3. Онлайн переводчик с одного языка на другой могут осуществлять перевод вовлекая в коммуникацию более широкую аудиторию.

4. Определитель тональности текста на базе ИИ помогает анализировать эффективность письменного текста, а именно улучшая читабельность, стиль и эмоциональную окраску текста.

5. Программы (платформы) «*Writing assistant*» на базе ИИ для улучшения качества текста способны предложить альтернативный выбор слов и структуры предложений [5, с. 156].

Рассмотрим подробнее какие программные приложения мы можем использовать при обучении письменной речи, особенно тех обучающихся, кто испытывает трудности в построении предложения, с пассивным залогом, кто злоупотребляет наречиями, испытывает сложности в подборке синонимов. Важно отметить, что большинство из этих приложений используют *ChatGPT*.

Имеющую огромную популярность *ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer* «генеративный предварительно обученный трансформер») это чат-бот с искусственным интеллектом, способный понимать и генерировать тексты на различных языках и общаться на огромное количество тем [2, с. 1]. Это универсальный и доступный он-лайн сервис при обучении письменной речи, способный критически оценивать структуру письменного текста, проверять грамматику и пунктуацию в предложении и параграфе, делать текст более понятным и цельным, предлагать идеи по содержанию, подбирать лучший вариант слов и выражений, править стиль, осуществлять форматирование и цитатообразование, производить оценку аргументации и давать советы по улучшению письменного текста в целом [3, с. 31].

Итак, существуют различные типы заданий, основанные на использовании ИИ для развития письменной речи:

- Групповой поиск идей (*Brainstorming Sessions*) – использование модели *LLM (Large Language Model* – Большая языковая модель) для генерирования идей и различных тематик по обсуждающим вопросам;

- Совместное повествование – обучение с помощью сервисов ИИ для создания устного или письменного высказывания, при котором обучающийся предлагает одно предложение или целый параграф, а ИИ, в свою очередь, представляет альтернативные варианты;

- Расширение словарного запаса – применение сервисов ИИ с целью обогащения письменной речи новыми словами и выражениями;

- Помощь в проведении научных исследований – привлечение инструментов ИИ к обобщению большого массива данных и выбор основной информации из многочисленных источников, тем самым способствуя глубокому пониманию предмета и повышению эффективности исследования;

- Редактирование с помощью ИИ – использование ИИ для правки текста, исправления грамматических ошибок, улучшения ясности и лучшего понимания, подчеркивая важность суждения;

- Противопоставление точек зрения – применение *LLM* для приведения доводов и контраргументов на определенные темы, способствуя развитию критического мышления и навыков убеждения в письменной речи;

– Анализ контента, созданного искусственным интеллектом – обучение студентов критически оценивать тексты, созданные ИИ, выявляя их сильные и слабые стороны, возможную предвзятость с целью формирования аналитического чтения и мыслительных навыков;

– Изучение стилей письменной речи – вовлечение обучающихся в процесс исследования различных стилей и жанров письменной речи на примерах текстов, сгенерированных с помощью ИИ;

– Расширение и компрессия предложения – обучение студентов удлинять или сжимать предложения посредством инструментов ИИ с целью удобочитаемости текста;

– Написание текстов в различных жанрах – использование примеров письменных текстов различных жанров, сгенерированных с помощью ИИ для понимания их композиционного строения, структуры и другие характеристики [3, с. 34].

При обучении научной письменной речи с помощью ИИ существуют некоторые особенности, которые необходимо учитывать. Что касается такого жанра научного стиля как научная статья, то для него характерны определенная структура и формальность языкового изложения. С помощью инструментов *LLM*, которые обеспечивают поддержку и руководство на протяжении всего процесса написания научной статьи, обучающиеся могут отточить свои навыки, что придаст им уверенность при написании текстов.

Рассмотрим некоторые возможности ИИ, возникающие при написании научной статьи. На первом этапе, как правило, существуют определенные сложности в выборе темы научного исследования, и на данном этапе ИИ может обеспечить поиск тематики в определенных областях исследования, предложить идею, обозначить проблему. Также инструменты *LLM* способны оптимизировать процесс исследования, предложив авторитетные источники для работы над темой. После отбора конкретных источников, ИИ может помочь определить основную информацию, факты и статистические данные для обоснования аргументов. Что касается организации и структуризации письменного текста, ИИ может направить обучающихся на создание понятного, логически связанного текста с соответствующей структурой, предоставляя практические рекомендации для написания основных разделов научной статьи. Более того, ИИ успешно работает с лексикой, учитывая формальность академического письма, терминологию и четкую формулировку, влияющих на удобочитаемость и результативность научной статьи. На стадии редактирования и доработки научной статьи ИИ может обозначить моменты, подлежащие доработке, такие как непонятные формулировки, неубедительные аргументы с помощью альтернативного

выбора слов и структуры письменного текста. При цитировании ИИ проверяет факты и источники, а также предлагает рекомендации по соблюдению формата и стиля цитирования, что дает обучающимся избежать плагиат на используемые сторонние источники. И наконец, еще одним из преимуществ использования ИИ при обучении написания научных статей и других письменных текстов является моментальная обратная связь, позволяющая осознать свои недочеты и улучшить письменный текст в режиме реального времени [3, с. 38].

Итак, рассмотрим примеры лишь некоторых приложений, как зарубежных, так и отечественных, с точки зрения их точности, простоты в использовании, относительной доступности и совместимости с другими инструментами. В последнее время, однако, обладая различными функциями и шаблонами, у всех есть свои плюсы и минусы.

Самая известная зарубежная программа *Grammarly* имеет интуитивно понятный интерфейс для проверки синтаксических, грамматических и пунктуационных ошибок, предлагая варианты для их исправления. В платной версии выбор функций шире, включая средство проверки на плагиат. Однако программа предлагает варианты для распространенных предложений, которые не нуждаются в правке, и не всегда справляется с большим объемом информации. Не давно появилась новая версия с программой *GrammarlyGo* с интегрированным чатом для улучшения письменного текста и создания контента с помощью ИИ.

Подобный вариант программы *ProWriting* так же выполняет функцию «искусственного» помощника в написании текстов в режиме реального времени, помогает избежать грамматических ошибок и обновляет стиль написанной работы. Данная программа хорошо интегрируется с браузерами, текстовыми процессорами, программой по обработке текста *Scrivener*, текстовой разметки документов *Makdown* и пакетом офисных приложений *Open Office*.

В отличие от вышеупомянутых программ, программа *Hemingway* не предназначена для проверки грамматики, а предлагает функции и по удобочитаемости, которые помогают авторам избегать многословных фраз и злоупотребления пассивным залогом. В сочетании с программами ориентированных на проверку грамматики это может быть хорошим инструментом для создания письменного текста.

Еще один пример программы с функцией проверки грамматических и орфографических ошибок – бесплатная программа *Language tool*, работающая с разными языками.

К отечественным относится мультимодальная программа *GigaChat*, которую запустил «Сбер» в апреле 2023 году. Данная программа в отличие от языковых моделей могут не только создавать тексты (стихотворения,

песни и целые статьи на заданные темы), но и генерировать иллюстрации, что является преимуществом перед *ChatGPT*. Подобная программа *YandexGPT* от компании Яндекс, выпущенная в мае 2023 года, обладает похожими функциями.

Однако, следует заметить, что несмотря на большое разнообразие приложений ИИ, созданных на базе или подобных *ChatGPT*, и обеспечивающие помощь в развитии письменной речи, роль преподавателя в учебном процессе всегда будет оставаться незаменимой, а все возникающие новые технологии будут выступать в роли помощника в учебном процессе. Преподавателю необходимо владеть приемами, чтобы с помощью ИИ мотивировать обучающихся к процессу написания текстов, обучать критическому мышлению при получении обратной связи от ИИ в виде предоставления новых идей, достоверных данных, альтернативного расширенного вокабуляра, во время редактирования и предоставления других полезных рекомендаций. А преподавателю остается постоянно повышать свою грамотность в области коммуникационно-информационных технологий и искусственного интеллекта для решения разнообразных педагогических задач путем сочетания новых технологий с педагогикой предлагая новые подходы и способы развития письменной речи.

Литература

1. Рыманова, И.Е. Евгеньевна. Языковые, стилистические и композиционные аспекты в развитии умений академического письма (научная статья в формате IMRAD) / И.Е. Рыманова // Язык. Общество. Образование. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования». – Томск : Изд-во ТПУ – 2022. – С. 318–321.
2. ChatGPT –. URL: <https://sendpulse.com/ru/support/glossary/chatgpt> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
3. Clark, H. The AI Infused Classroom. – California : Elevate Books EDU, 2023. – 121 p.
4. Dobrin, S.I. AI and writing. – Canada : Broadview press, 2023. – 128 p.
5. Morrison, A. Meta-Writing./ A. Morrison // Composition Studies. – 2023. – № 51(1). – P. 155–161.

А.А. Федюковский

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Обучение иноязычной терминологии как метод повышения профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов

Статья посвящена лингводидактической проблеме оптимального овладения студентами неязыковых вузов специальной терминологией, что обеспечивает профессиональную компетентность будущего специалиста и способствует его готовности участвовать в специальной коммуникации. Автор подробно рассматривает комплекс лексических упражнений по работе с учебными текстами.

Ключевые слова: лингводидактика; иностранный язык; коммуникативная компетенция; профессиональная компетентность; профессионально-ориентированное обучение; специальная терминология.

Проблема преподавания терминологической лексики студентам неязыковых вузов представляется крайне важной в теории и практике лингводидактики, т. к. в процессе их дальнейшей профессиональной деятельности уверенное владение специальной терминологией будет способствовать быстрой адаптации выпускников к конкретным коммуникативным ситуациям, требующим не только знание иностранного языка на «бытовом уровне», но и более широкого специального вокабуляра.

Овладение иноязычной терминологией по своему направлению подготовки – процесс, требующий от студента, в значительной степени, длительной и регулярной самостоятельной работы. В неязыковом вузе на обучение иностранному языку отводится явно недостаточное количество аудиторных часов. При этом требование к овладению профессиональной терминологией остается важнейшим условием обучения иностранному языку. При обучении специальной лексике нужно обращать особое внимание на словообразование и различные способы перевода.

Наиболее распространенным методом перевода специальной лексики является калькирование, при котором перевод происходит посредством сохранения морфемной и словесной структуры языка оригинала. Чаще всего калькирование употребляется для перевода сложных составных слов или словосочетаний.

Калькирование является наиболее распространенным среди студентов негуманитарного профиля при переводе специальной лексики, который встречается не только при переводе с одного на другой язык.

Для перевода простых слов чаще всего используется транслитерация, прием перевода, при котором происходит побуквенное воссоздание лексической единицы в языке оригинала средствами языка перевода, т. е. передается написание слова. Третьим по распространенности способом

перевода является заимствование, необходимость которого вызвана отдельными реалиями в другом языке.

Многие словосочетания (как в языке в целом, так и в специальной лексике в частности) могут иметь одно и то же происхождение, что, как нам кажется, существенно помогает учащимся при изучении иностранного языка и запоминании новой лексики, т. е., освоив структуру словосочетания в родном языке, ее можно будет воспроизвести и в иностранном языке, что должно облегчить процесс восприятия и усвоения учащимися иноязычной терминологической лексики.

Кроме того, для облегчения учебного процесса, преподаватель вынужден постоянно находить новые способы, которые могут помочь студентам более тщательно и осознанно запомнить учебный материал. Для этой цели часто применяются тексты с пропусками (*gaps*), для заполнения которых вниманию студентов предлагаются несколько вариантов ответа на каждый пропуск (*Multiple choice*); кроме того, предлагаются упражнения на поиск информации в тексте [5]. При помощи данных упражнений учащийся сможет:

1. быстро расширить свой активный запас слов (т.к. часто в таких упражнениях для заполнения пропуска предлагаются синонимы и антонимы);

2. критично оценивать контекст (следовательно, в дальнейшем, выпускник сможет подбирать необходимую терминологию в зависимости от коммуникативной ситуации);

3. проанализировать, как строятся те или иные выражения в тексте, а в дальнейшем начать их использовать в своей профессиональной коммуникации (т.е. одновременно происходит запоминание прецедентной лексики, а также запоминание и усвоение грамматических норм изучаемого языка).

Разнообразные упражнения смогут помочь студентам развить свои коммуникативные компетенции, а также повысить уровень профессиональной компетентности в целом. Именно владение иностранным языком существенно расширяет профессиональную компетентность будущего специалиста, что способствует его готовности участвовать в дальнейшей профессиональной коммуникации, т. е. приобретению коммуникативной компетенции [2], которая включает языковую компетенцию, согласно которой особое внимание уделяется не языку как системе, а языку как речи; речевую (дискурсивную) компетенцию, включающую способность выражать собственные мысли при помощи языка, а также умение пользоваться ранее полученными навыками для кодирования и декодирования информации; социокультурную компетенцию, которая предполагает некоторое знакомство с реалиями изучаемого языка [4].

Также крайне необходимо регулярное накопление необходимого количества единиц технической лексики (т.е. изучение, усвоение и запоминание словаря-минимума); усвоение грамматических, стилистических и лексических особенностей, характеризующих научный стиль речи; обучение приемам синтеза, анализа, синтеза, аргументирования и ведения дискуссии [1].

В первую очередь нас интересует обучение специальной терминологии. Обучение лексическому аспекту иностранного языка – процесс сложный, затрагивающий не только речевые навыки студента, но и его сознание (например, проблемы запоминания).

Для наиболее эффективного обучения специальной лексике необходимо комбинировать различные методы обучения, отдавая предпочтение коммуникативному и профессионально-ориентированному методам. Первый направлен на развитие коммуникативных навыков у студентов, а второй принимает во внимание направление подготовки студентов, что может помочь преподавателю строить занятия так, чтобы они были наиболее эффективными для будущих специалистов.

Существуют различные способы обучения студентов лексическому аспекту, например:

1. Способ «Объясни суть» (*Define the word*). Данный способ заключается в том, чтобы дать студентам список, состоящий из знакомых для них слов, которые необходимо объяснить на иностранном языке. Данное упражнение позволяет активизировать, а также ускорить мыслительные процессы; его можно использовать в начале занятия для подготовки к участию в профессиональной коммуникации.

Разновидностью данного упражнения можно считать способ «Давай поговорим» (*Let's talk*), основная мысль которого заключается в том, чтобы дать возможность студенту начать пользоваться необходимой лексикой, при этом корректно направляя его.

2. Способ «Мой портфолио» (*My portfolio*). Основной задачей этого способа является накопление студентами выполненных ими заданий за время учебного процесса. Однако студенты обязаны не только собрать воедино все ранее выполненные ими задания, но и проанализировать все то, что они сделали.

Например, можно попросить студентов написать в конце семестра эссе по сделанному ими портфолио, где обязательно должны быть следующие пункты: что было сделано самим студентом в течение семестра; какие сложности возникли при выполнении заданий и как удалось их решить; чему научились учащиеся за время выполнения таких заданий. Данный способ направлен на улучшение аналитических способностей студентов. Кроме того, это позволяет запомнить большее количество терминологических единиц, т. к. они постоянно используются в учебном процессе.

3. Создание специальных карточек. Данный способ позволяет развить память и аналитические способности учащегося. Например, студенты могут создать карточки, которые выражают их мнение во время организованных дискуссий и ролевых играх. Студентам предлагается создать карточки, на которых написаны, например, вводные конструкции для выражения собственного мнения и рассортированные по трем категориям «согласен», «не согласен», «не уверен».

Когда необходимо высказать свою точку зрения, студенту придется быстро активизировать свои мыслительные процессы, чтобы мысленно «отбросить» неподходящие к ситуации высказывания и выбрать нужную карту. Так, например, в ролевой игре на тему открытия филиала компании (т.е. происходит имитация дальнейшей профессиональной коммуникации) не следует употреблять выражения типа *I think / I guess*.

Следовательно, студенты научатся употреблять вводные или вставные конструкции в зависимости от ситуации, а создание карт поможет не только увеличить словарный запас слов, но и сумеет сделать учащихся более организованными и ответственными.

4. «Найди слово по описанию» или «Найди в словах общее». Студентам необходимо найти характеристику, которая является отличительной только для одного или нескольких слов.

Например, если требуется выполнить задание «поиск слова по описанию» и даются ряд понятий и определений к ним, необходимо отметить, что выполнение такого задания становится невозможным, если учащийся не знает или не понимает разницы между понятиями. Данный подход может научить студентов концентрироваться сразу на том, что необходимо, а также улучшит их аналитические способности.

5. Использование ментальных карт (*mindmapping*) [3]. Интеллект-карты служат для наглядного отображения информации для наилучшего запоминания и / или усвоения. Данный способ похож на способ с созданием специальных карточек, основной целью которого является визуализация информации (т.е. создание модели). Положительной стороной данного способа обучения является то, что происходит расширение не только словарного запаса студента, но и увеличение объема его фоновых знаний.

Однако интеллект-карты – энергоемкий и энергозатратный процесс, качество выполнения которых целиком и полностью лежит на студенте. Кроме того, преподаватель физически не сможет проверить все интеллект-карты, если, например, слов, на которые нужно было составить карты, было достаточно много. Данный способ подойдет для запоминания некоторых особо сложных слов.

6. «Контекстуальное угадывание». Студент, не зная перевода всех слов из предложенного ему текста, может догадаться о смысле какой-

либо лексической единицы. Данный способ подойдет только для ранее изученной лексики, т. е. когда возникает необходимость в повторении пройденного материала. «Контекстуально угадывание» не подходит для усвоения новой лексики, т. к. студенты должны понимать как минимум 90 % смысла написанного.

7. Заучивание суффиксов и префиксов, которые позволяют расширить словарный запас. Так, например, использование корня *mechanic* с несколькими суффиксами, например, *-s*, *-al*, *-ism* позволяет создать следующие комбинации: *mechanics* – *mechanic* – *mechanism* – *mechanical*.

Данный способ полезен еще и тем, что студент сам может искать дополнительные слова и затем их заучивать. Преподаватель в этом случае может указать на то, что существуют и другие слова, относящиеся к семантическому полю предложенного понятия, а также указать, к какой сфере должны относиться найденные слова. Обучение аффиксам без приведения примеров с конкретными словами не представляется эффективным.

8. Поиск синонимов и / или антонимов в тексте.

9. Перефразирование предложений с использованием пройденной лексики.

10. Составление собственных глоссариев по пройденному материалу.

11. Участие в ролевых играх (например, *Case-study*).

Предложенные упражнения необходимо комбинировать на занятиях по иностранному языку. Разнообразие рассмотренных нами упражнений позволяет повысить мотивацию студентов и обеспечить наиболее результативное обучение специальной терминологии, что, в конечном счете, обеспечивает комплексное развитие коммуникативных и профессиональных навыков с опорой на профессионально- и личностно-ориентированный подходы.

Литература

1. Колобаев, В.К. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе: к проблеме выбора учебника / В.К. Колобаев // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: Материалы девятой международной научно-практической конференции, Самара, 15-17 сентября 2014 года / Отв. редактор Л.В. Вершинина. – Самара : Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2014. – С. 85–87.

2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2008. – 239 с.

3. Федюковская, М.Г. Использование метода *mind-mapping* при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / М.Г. Федюковская //

Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: сборник статей всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 31 октября 2022 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. – С. 82–89.

4. Яворская, О.С. Социокультурная и социолингвистическая компетенция в области межкультурной коммуникации и использование интернета для формирования коммуникативных компетенций / О.С. Яворская // Гуманитарные знания и естественные науки: современные проблемы и перспективы развития: Материалы II Межвузовской научно-практической конференции; под общ. редакцией Е.В. Королук, Тихорецк, 11 апреля 2014 года. – Тихорецк : Краснодарский центр научно-технической информации, 2014. – С. 211–213.

5. Chagochkina, E.A. Pretext exercises in the process of teaching reading / E.A. Chagochkina, O.O. Bytko // Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. – 2012. – No. 2(9). – P. 314–316.

Е.В. Хоменко

Белорусский национальный технический университет

Способы развития универсальных компетенций в процессе иноязычного образования студентов технического университета

Автор статьи дает оценку результативности инновационных образовательных проектов, разработанных Белорусским национальным техническим университетом (г. Минск, Беларусь) и вузами-партнерами. Дано обоснование развитию универсальных компетенций студентов технического университета в контексте межвузовского сотрудничества.

Ключевые слова: универсальные компетенции; инновационный образовательный проект; межвузовское педагогическое партнерство; виртуальная среда; иноязычное образование.

В основе современной системы образования лежит концепция *Образование для устойчивого развития*. Суть данной концепции состоит как в преобразовании содержания образования, так и в развитии новых форм управления образовательной системой, что должно способствовать подготовке специалистов нового поколения. Предполагается, что процесс образования для целей устойчивого развития согласно национальному законодательству и международным требованиям должен соответствовать общепринятым принципам управления: планирование, внедрение, анализ

контролирующими органами. Вышеуказанная концепция предполагает использование инновационных технологий обучения при изложении специальных дисциплин, учет поликультурных особенностей обучающихся и др. Подготовка высококвалифицированных специалистов технико-технологического профиля обусловлена порождением нетрадиционных форм осознания научно-технической цивилизации, появлением новых исследовательских возможностей, повышением конкурентоспособности выпускников технических вузов на рынке труда. Профессиональную деятельность специалиста технического профиля можно рассматривать как сложную совокупность выполняемых им профессионально-деятельностных функций, таких как: организационная, аналитическая, коммуникативная и др. Специалист должен обладать умениями прогнозирования и анализа происходящих процессов в области своей профессиональной деятельности, способностью принимать самостоятельные решения.

Одной из составляющих будущей профессиональной деятельности выпускников университетов технико-технологического профиля является иноязычная подготовка, при этом акцент делается прежде всего на подготовке выпускников к профессиональному общению, а именно, межкультурному взаимодействию с представителями других культурных сообществ. Под коммуникативным взаимодействием мы понимаем наличие умений адекватного употребления просодических, лексических, грамматических языковых средств; правильного использования определенных словосочетаний в соответствии с контекстом при ведении дискуссии; аргументированного выражения собственного мнения при выработке общего решения на обсуждаемую проблему. Уровень коммуникативного качества речи собеседников зависит от вышеперечисленных факторов. Во время речевого взаимодействия, по мнению И.Р. Абдулмяновой, в процессе обмена информацией в устной или письменной форме осуществляется коллективная деятельность участников коммуникации, их взаимное влияние друг на друга [1, с. 14]. В ходе совместной деятельности коммуниканты обмениваются приобретенным опытом в той или иной сфере деятельности, принимают общую точку зрения по поводу обсуждаемой проблемы, что способствует развитию коммуникации. Эффективность взаимодействия взаимосвязана со степенью владения коммуникантами нормами межкультурного общения и развитием их коммуникативной компетенции.

Межкультурная профессиональная коммуникация рассматривается исходя из трех уровней: коммуникативного, перцептивного и интерактивного [2, с. 236–242]. Коммуникативный уровень взаимодействия предполагает корректное использование коммуникантами принятых в конкретном культурном сообществе правил общения, обеспечивающих

взаимопонимание. Перцептивный уровень отражает степень восприятия информации коммуникантами, принадлежащими к иноязычной лингвокультуре. Особенность данного уровня заключается не только в специфике восприятия коммуникативных интенций, прагматических установок представителей разных культур, но, прежде всего, в принятии этих установок и целей. Интерактивный уровень взаимодействия непосредственно связан с межличностным общением. Сущность данного уровня состоит в том, что в процессе общения личностные особенности коммуникантов определяют установление тех или иных взаимоотношений между ними.

В вузах Республики Беларусь цель процесса обучения иностранным языкам при подготовке специалистов с общим высшим образованием и углубленным высшим образованием состоит в формировании у обучающихся иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, необходимой для успешного решения задач, обусловленных спецификой выполняемой профессиональной деятельности. Реализация собственных прагматических установок адресатом в рамках заданной коммуникативной ситуации, понимание коммуникативных интенций автора, адекватное восприятие и интерпретация излагаемой в устных и письменных текстах информации показывает степень сформированности обозначенной компетенции, способность осуществления межкультурной профессиональной интеракции между партнерами по взаимодействию, принадлежащими к разным лингвокультурам.

Мы хотели бы остановиться более подробно на описании инновационных образовательных проектов, разработанных Белорусским национальным техническим университетом (г. Минск, Беларусь), Грузинским техническим университетом и Политехническим университетом Валенсии (Испания). Данные проекты направлены на подготовку и внедрение программ межвузовского педагогического партнерства с применением виртуальной среды. Цель проектов заключалась в организации сотрудничества в области иноязычного образования с помощью виртуальной среды. Задачи проектов состояли в следующем:

- разработать формат обучения и преподавания посредством межвузовского сотрудничества в виртуальной среде;
- использовать различные современные технологии обучения, применимые к учебным программам стран-участниц, и реализовать конкретные мероприятия, связанные с развитием универсальных и профессиональных компетенций;
- проанализировать полученные результаты с целью определения их влияния на студентов и преподавательский состав университетов-партнеров, для того чтобы проверить являются ли данные образовательные проекты эффективными при формировании обозначенных компетенций;

– провести мероприятия по научному распространению результатов сотрудничества (доклады на конференциях, круглые столы и пр.).

Обсуждаемые проекты имеют компетентностно-ориентированную структуру, основу которой составляют универсальные компетенции, обозначенные в учебных программах дисциплины «Иностранный язык» вузов-партнеров, и реализуются в контексте компетентностного, личностно ориентированного и профессионально ориентированного подходов.

Особый акцент сделан на развитии трансверсальных, коммуникативных и межкультурных компетенций, формируемых в процессе иноязычного образования студентов университетов технико-технологического профиля. Трансверсальные компетенции предполагают наличие умений:

– эффективного взаимодействия партнеров по коммуникации, их адекватного восприятия особенностей дискурсивной ситуации;

– осознавать и выявлять имеющиеся проблемы, определять конституирующие их ключевые элементы в своей профессиональной области и в смежных областях знаний, акцентируя особое внимание на аспектах, которые связаны с устойчивым развитием;

– обладать способностью к самосовершенствованию в сфере своей профессиональной деятельности;

– выступать с инициативой и уметь перестраиваться в профессиональной деятельности в зависимости от обстоятельств;

– правильно планировать мероприятия, необходимые для достижения профессиональных целей;

– развивать критическое мышление, проявляя интерес к действиям, идеям, суждениям, как своим собственным, так и чужим;

– внедрять инновации с целью реагирования на личные и социальные потребности;

– использовать информационно-коммуникационные технологии для решения поставленных задач в профессиональной деятельности;

– интерпретировать фактуальную и прагматическую информацию (построение оценочных суждений собственных и чужих взглядов/мнений), излагаемую в иноязычных научных текстах, дифференцированных жанровой принадлежностью;

– устанавливать межличностное взаимодействие, основанное на активном обмене информацией между коммуникантами;

– работать в команде, руководить командой, оптимально организовывать совместную деятельность, способствуя личному и профессиональному развитию членов команды, владеть способностью к социальному взаимодействию, толерантно воспринимать социальные, культурные и иные различия;

- критически воспринимать информацию (понимать и оценивать собственное и чужое поведение);
- активно и эффективно участвовать в виртуальных дискуссиях, распознавать проблемы общения и решать их соответствующим образом;
- поддерживать общение на иностранном языке с целью решения задач межкультурного и межличностного взаимодействия.

Представленные образовательные проекты, предполагающие совместный процесс обучения и преподавания включали следующие этапы:

1. Первый этап проектов был ориентирован на создание преподавательской команды, концептуальных основ преподавательской инициативы и установление контакта с конкретными зарубежными университетами, которые изъявили желание принять участие в проектах.

2. Второй этап разработки и внедрения состоял из анализа потребностей участников проектов и проведения совместного обучения. Действия преподавателей заключались в организации самостоятельной работы студентов, в стимулировании их деятельности, контроле знаний. При этом основными технологиями обучения являлись: групповое обучение, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве, личностно ориентированное обучение. Деятельность студентов была направлена на решение следующих учебных задач: разрешение проблемных ситуаций, построение критических суждений, принятие рациональных решений, оказание содействия во время совместной работы и создание презентаций. Для реализации данного этапа проекта использовалась международная онлайн-система, предполагающая применение бесплатного программного обеспечения.

3. Третий заключительный этап проекта включал анализ и оценку результатов телеколлаборации (сбор и анализ качественных и количественных данных для последующей интерпретации) и участие в мероприятиях по распространению международного опыта преподавания. В целом наблюдалась положительная динамика развития универсальных компетенций обучающихся.

Следует отметить, что при формировании указанных компетенций особое внимание должно быть направлено на развитие способности обучающихся не только воспринимать и понимать представленную в устном/письменном тексте фактологическую информацию, но, прежде всего, интерпретировать прагматическую информацию, аргументированно представлять собственное мнение относительно излагаемых явлений действительности согласно особенностям собственной системы оценок и миропонимания. Используемая нами в процессе иноязычного образования система сотрудничества преподавателя и обучающихся позволит эффективно сформировать вышеобозначенные компетенции.

Таким образом, можно констатировать, что развитие сотрудничества с вузами-партнерами в области иноязычного образования с помощью виртуальной среды способствует развитию компонентов универсальных компетенций обучающихся, основанных на групповом взаимодействии и совместной деятельности обучающихся и преподавателя (умение работать с полученной информацией, умение работать индивидуально и в команде, обладание навыками общения в устной и письменной форме, развитие способности к межличностному и межкультурному взаимодействию, направленному на учет социокультурной специфики коммуникантов).

Литература

1. Абдулмянова, И.Р. Интеракционный подход в лингвистической подготовке будущих переводчиков / И.Р. Абдулмянова // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы I Международной конференции (Москва, 14–16 апреля 2016 г.) / под ред. Е.Г. Таревой [и др.]. – Москва : МГПУ, 2016. – 620 с.
2. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков / В.П. Фурманова // Россия и Запад: диалог культур / В.П. Фурманова. – Москва : МГУ, Центр по изучению взаимодействия культур, 1996. – С. 236–242.

М.А. Щёголев

Новосибирский государственный технический университет

Особенности разработки образовательных программ в условиях микрообучения

В статье рассматривается трансформация педагогических практик в цифровой среде, описываются ключевые тенденции цифровизации образования, смешанное обучение и его принципы. Также выделяются модели смешанного обучения, преимущества и недостатки. На основе этого был разработан алгоритм интеграции микрообучения в изучение иностранных языков в университете.

Ключевые слова: смешанное обучение; микрообучение; цифровая среда; иностранные языки; образовательная программа.

В настоящее время трудно представить современную жизнь без Интернета, эволюция веб-технологий и их глубокое влияние на современное общество привели к трансформационным изменениям в традиционных сферах коммуникации, изменив саму природу и способы взаимодействия.

Интернет стал платформой, которая способствует неограниченному и беспрепятственному обмену информацией людей из разных мест [8, с. 34].

Проблема удаленного общения между преподавателем и студентом актуальна в наши дни, поскольку появляются все новые способы обучения [9, с. 1695]. По мнению иностранных исследователей, использование новых методов в сфере образования помогает в преодолении разрыва между традиционными методами обучения и достижениями современных коммуникационных технологий. Внедряя гаджеты в образовательный процесс, студенты получают возможность рассматривать их как полноценный педагогический инструмент, а не только способ отвлечься от занятий [11, с. 141]. По мнению А.В. Морозова и Л.Н. Самборской, информация и материалы должны быть адаптируемыми как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей [5, с. 66].

Целью данной работы является разработка алгоритма интеграции микрообучения в изучение иностранных языков в университете. Электронная информационно-образовательная среда является важным компонентом цифровой среды в университетах. Она включает в себя широкий спектр инструментов и позволяет оцифровывать важнейшие информационные потоки и ключевые аспекты управления образовательным процессом [6, с. 152].

Важнейшим условием перехода к цифровой образовательной среде является трансформация педагогических практик, позволяющая интегрировать их в учебный процесс. По мнению Н.Ю. Блохиной и Г.А. Кобелевой, эту трансформацию можно разделить на четыре уровня: «замена», «улучшение», «изменение» и «трансформация» педагогических практик [2, с. 23].

Уровень 1: Замещение. На этом уровне традиционные педагогические инструменты заменяются новыми цифровыми, однако функциональность цифрового инструмента остается во многом аналогичной оригинальному инструменту, что приводит к минимальным изменениям в педагогической практике.

Уровень 2: Улучшение. На втором уровне традиционные педагогические инструменты снова заменяются новыми цифровыми альтернативами. Однако функциональность этих новых инструментов расширена по сравнению с их предшественниками.

Уровень 3: Изменение. Функциональность инструментов претерпевает значительное расширение, что приводит к заметным улучшениям в педагогической практике. Более широкий спектр задач, которые могут быть решены с помощью новых педагогических инструментов, расширяет сферу образовательной работы. Цифровые технологии позволяют по-новому формулировать и решать традиционные задачи. Это знаменует

собой переход от технических усовершенствований к трансформации академической работы. Чтобы использовать дополнительные функциональные возможности, необходимо внесение коррективов в планы уроков и методологии. Это открывает возможности для достижения новых результатов.

Уровень 4: Трансформация. На самом высоком уровне функциональность новых цифровых инструментов или учебных ресурсов не только значительно расширяется, но и качественно отличается от функциональных возможностей традиционных инструментов. Внедрение цифровых технологий позволяет решать задачи, которые ранее были невозможны, и создает условия для решения проблем, которые не могут быть достигнуты без их применения.

Хотя внедрение цифровых преобразований на вышеупомянутых уровнях 1 и 2 может улучшить педагогическую практику, это принципиально не меняет сам образовательный процесс. На этих уровнях использование цифровых инструментов становится рутинным и не приводит к заметным улучшениям результатов образования или инновациям. Однако внедрение цифровых преобразований на уровнях 3 и 4 подразумевает глубокие изменения в образовательном процессе. Здесь цифровые преобразования открывают потенциал для решения ранее неразрешимых задач, таких как развитие компетенций 21-го века, развитие навыков самостоятельного обучения и продвижение образования на протяжении всей жизни (англ. *lifelong learning*, непрерывное образование). Эти изменения могут привести к заметному увеличению доли студентов, демонстрирующих высокие уровни академических достижений, универсальных компетенций и личностного развития. Такие преобразующие изменения лежат в основе цифровой трансформации в образовании.

Ключевыми тенденциями цифровизации образования являются [6, с. 56]:

1. Внедрение новых цифровых учебно-методических комплексов. Эти инновационные цифровые системы частично или полностью заменяют традиционные учебники, предлагая новые интерактивные способы подачи образовательного контента.

2. Расширение облачных технологий. Облачные платформы позволяют накапливать и постоянно обновлять обширные базы данных образовательного контента, предоставляя преподавателям и студентам доступ к широкому спектру ресурсов.

3. Разработка решений дополненной реальности и виртуальной реальности. Такие технологии расширяют возможности обучения, погружая студентов в интерактивную виртуальную среду и предоставляя дополнительную визуальную информацию.

4. Геймификация. Включает разработку и внедрение цифровых обучающих игр и симуляторов для повышения вовлеченности студентов и стимулирования конкуренции как индивидуально, так и в командах.

5. Интеграция социальных сетей. Такие платформы для быстрого обмена информацией содействуют сотрудничеству, развитию навыков цифровой коммуникации и созданию альтернатив платформам, ориентированным на развлечения.

6. Развитие массовых открытых онлайн-курсов (англ. *MOOC*). Дистанционное обучение и открытые онлайн-курсы повышают доступность и качество образования за счет расширения возможностей дистанционного обучения и обмена инновационными педагогическими практиками.

7. Автоматизация процессов. Современные технологические решения упрощают отчетность, автоматизируют рутинные задачи преподавателей и администраторов и высвобождают больше времени для целенаправленного преподавания и обучения.

8. Внедрение систем фильтрации контента. Поисковые фильтры и алгоритмы рекомендаций все чаще используются для продвижения высококачественных и безопасных образовательных онлайн-ресурсов, помогая преподавателям находить ценные материалы для их деятельности.

9. Использование смешанного обучения (англ. *blended learning*), то есть сочетания традиционного обучения в классе с онлайн-обучением [10, с. 71]. Эта технология позволяет студентам контролировать свой учебный процесс, время, место, траекторию и темп обучения. Одним из важных аспектов смешанного обучения является то, что происходящее онлайн и в классе дополняют друг друга. Преподаватели играют решающую роль в объединении этих компонентов, например, принося результаты онлайн-работы в класс и используя их в качестве основы для дальнейших обсуждений и мероприятий. Преподаватели также могут выявлять проблемы студентов и оказывать поддержку онлайн.

Используя смешанное обучение, преподаватели могут создать более персонализированную и гибкую среду обучения, удовлетворяющую разнообразные потребности студентов. Принципы смешанного обучения включают [7, с. 57]:

1. Вовлеченность. Студенты сначала сами знакомятся с материалом, затем получают теоретические знания от преподавателя и, наконец, применяют полученные знания на практике. Этот принцип согласуется с моделью «перевернутого класса» (англ. *flipped classroom*, принцип обучения, по которому студенты усваивают новый материал вне класса, в то время как время в классе посвящается выполнению заданий, практическим исследованиям и индивидуальным консультациям с преподавателем).

2. Наглядность. Современные инструменты электронного обучения позволяют создать базу знаний, которая легко доступна студентам. Они могут получить доступ к таким ресурсам, как обучающие видеоролики, книги и тренажеры, в любое время, в отличие от традиционной модели классной комнаты.

3. Практическое применение. Смешанное обучение подчеркивает важность практических упражнений в овладении теоретическими знаниями.

4. Непрерывность. Смешанное обучение включает в себя принципы микрообучения (разбиение информации на небольшие модули), позволяя студентам получать доступ к учебным материалам непрерывно и в своем собственном темпе.

5. Поддержка. При смешанном обучении студенты имеют возможность задавать вопросы и получать оперативные ответы от преподавателей даже вне обычных очных занятий.

Модели смешанного обучения:

1. Модель «смена рабочих зон». Эта модель подходит, когда на уроке задействованы различные виды деятельности. Задания распределяются между группами студентов в разном темпе, и преподаватель определяет содержание каждого задания. Эта модель эффективна для организации лабораторных работ, проектного обучения и исследовательской деятельности.

2. Модель «автономной группы» предполагает выявление конкретной группы студентов, у которых есть уникальные потребности в обучении, а затем разработку индивидуальных мероприятий и поддержку для них как в классе, так и дома.

3. Модель «индивидуальной траектории» удовлетворяет потребности одаренных студентов, которые не могут посещать обычные занятия из-за болезни. Преподаватель организует их индивидуальную траекторию обучения, либо для углубленной подготовки, либо с учетом их обстоятельств.

4. Модель «микрообучения» представляет собой методику разбиения информации на небольшие модули. Информация предоставляется в виде небольших частей, которые легко обрабатывать, запоминать и применять. Это оптимизирует результаты обучения при минимизации затрат и временных вложений. Этот формат очень эффективен для поколения Z (термин, применяемый для поколения людей, родившихся примерно с 1997 по 2012 год), поскольку соответствует их предпочтениям в отношении визуального контента и увлекательности игровой механики. К микрообучению можно легко получить доступ с персональных устройств, таких как смартфоны, что устраняет необходимость в дополнительном учебном оборудовании.

Преимущества микрообучения заключаются в следующем:

1. Целенаправленность. Каждый модуль фокусируется на конкретной цели обучения, минимизируя ненужный контент и гарантируя, что студенты сосредоточатся на том, что важно. Предоставляя целенаправленную информацию, микрообучение предотвращает информационную перегрузку и повышает способность усваивать и сохранять знания.

2. Мобильность. Доступ к микрообучению возможен в любое время, что позволяет студентам работать с материалом, когда им это удобно. Он предлагает обучение по запросу, позволяя студентам продвигаться в своем собственном темпе и быстро удовлетворять конкретные потребности или восполнять пробелы в знаниях.

3. Эффективность. Микрообучение требует меньше времени и ресурсов для подготовки, что делает его экономически эффективным подходом. Обновлять конкретные модули также проще, поскольку изменения не влияют на всю учебную программу в целом. Микрообучение может использоваться в виде самостоятельных модулей или интегрироваться в более крупные курсы, обеспечивая гибкость и максимальную эффективность.

4. Усвоение. Микрообучение играет важную роль в содействии более глубокому и всестороннему пониманию предмета. Это объясняется не только возрастающей вовлеченностью студентов, чье внимание остается неизменным на протяжении всего микромодуля, но и возможностью немедленного практического применения и оценки вновь приобретенных знаний и навыков [1, с. 77].

Недостатки микрообучения:

1. Не подходит для сложных задач или навыков. Микрообучение предназначено для предоставления быстрой и целенаправленной информации по конкретным микротемам или задачам. Это не лучший выбор для освоения сложных предметов или приобретения глубоких навыков, требующих больше времени и усилий. Сложные задачи часто требуют более комплексного подхода и не могут быть полностью поняты всего за несколько минут.

2. Фрагментированный контент. Каждый автономный модуль микрообучения предоставляет студентам конкретную информацию. Микрообучение потенциально может стать фрагментированным и несвязанным, что затрудняет усвоение студентами материала и его интеграцию в общее понимание.

3. Ограниченное влияние на долгосрочные цели. Микрообучение может быть менее эффективным, когда речь заходит о достижении долгосрочных целей, которые включают сложные темы, множество этапов, навыков и задач. В этих случаях требуется более глубокое понимание

предмета и вовлеченность в него. Простые задачи или индивидуальные навыки должны быть интегрированы в более широкий процесс обучения.

Принципы разработки образовательных программ в условиях микрообучения и качества материала в электронной среде, по мнению Т.В. Милюшенко, включают следующее [4, с. 43]:

1. Наличие четких и конкретных концепции, идеи, цели и задач каждого отдельного фрагмента.

2. Использование короткого материала. Видео длительностью 5–15 минут, короткий текстовый материал (1–2 страницы), затем тест для самопроверки и практическое задание для применения новых знаний.

3. Учет ведущей модальности студента (преобладающей системы восприятия окружающего мира).

4. Использование возможностей кратковременной и долговременной памяти («кривая забывания» Г. Эббингауза) [3].

5. Наличие учебных результатов, которым должен будет соответствовать студент после окончания модуля.

Исходя из вышесказанного, можно вывести алгоритм интеграции микрообучения в изучение иностранных языков в университете. Он включает в себя два основных блока. В первом студенты знакомятся с новым языковым материалом посредством различных видов деятельности, таких как введение языкового материала; первичное закрепление и автоматизация этого материала с помощью интерактивных упражнений; применение языковых навыков в устном общении (микродискуссия, дебаты); развитие продуктивных языковых навыков посредством интерактивного письма и эссе. Основное внимание здесь уделяется работе с новым языковым тематическим материалом, подходящим для микрообучения. Отличительной особенностью этого подхода является сочетание инструктажа и совместной работы, когда студенты участвуют в обучении со сверстниками с использованием интервального повторения. Это позволяет строить индивидуальные маршруты обучения, находить оптимальные интервалы повторения и давать студентам возможность создавать что-то свое.

Второй блок, в таком случае, будет посвящен использованию ранее усвоенных языковых концепций и навыков. Сюда включается автоматизация языковых навыков, развитие иноязычных компетенций, проведение обзорных лекций и повторение материала для подготовки к экзамену. Этот конкретный раздел служит тематической основой, предоставляя студентам банк заданий, который они могут использовать в соответствии с индивидуальными требованиями и целями обучения.

Таким образом, разработка образовательных программ в цифровой среде в условиях микрообучения включает в себя такие принципы, как

наличие конкретных целей и задач, использование короткого материала, учетывание ведущей модальности студента, использование возможностей кратковременной и долговременной памяти и наличие учебных результатов. Разработанный алгоритм интеграции микрообучения в изучение иностранных языков в университете включает в себя два этапа: работа с новым языковым материалом, а затем формирование иноязычных компетенций и автоматизация навыков.

Литература

1. Блинов, В.И. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования: монография / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев и др. – Москва : Издательство «Дело» РАНХиГС, 2023. – 342 с.
2. Блохина, Н.Ю. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / Н.Ю. Блохина, Г.А. Кобелева – Киров : ИРО Кировской области, 2020. – 76 с.
3. Брель, А.К. Bite-size learning как стратегический формат модульного online обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31167> (дата обращения: 20.11.2023). – Текст : электронный.
4. Милюшенко, Т.В. Организация микрообучения в рамках модульного подхода обучения иностранным языкам в языковых вузах // Вестник СИБИТа. – 2022. – № 3. – С. 42–46.
5. Морозов, А.В. Особенности электронного образования в условиях цифровизации / А.В. Морозов, Л.Н. Самборская // Управление образованием: теория и практика. – 2020. – № 2 (38). – С. 62–68.
6. Шугаль, Н.Б. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней : аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова // Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2023. – 164 с.
7. Bonk, C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning : Global Perspectives, Local Designs / C.J. Bonk, C.R. Graham. – New York : John Wiley & Sons, 2012. – 624 p.
8. Dickson, G. Displays and the New World of Remote Education // Information Display. – 2020 – № 36. – P. 33–36.
9. Faraji, S. The effectiveness of telegram-based virtual education versus in-person education on the quality of life in adolescents with moderate-to-severe asthma: A pilot randomized controlled trial. / S. Faraji, S. Valizadeh, A. Sharifi et al. // Nursing Open. – 2020. – № 7. – P. 1691–1697.
10. Garrison, D.R., Vaughan, N.D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2008. – 245 p.

11. Kesarev, S. Parallel simulation of community-wide information spreading in online social networks / S. Kesarev, O. Severiukhina, K. Bochenina // Communications in Computer and Information Science. – 2019. – № 965. – P. 136–148.

Науч. рук.: Гричин С.В., д. филол. н., доц.

П.О. Щербакова

Белорусский национальный технический университет

Сравнительный анализ технологии универсального дизайна и дифференцированного подхода в системе образования

В соответствии с современным запросом общества в сфере образования происходит существенное смещение от традиционной классно-урочной системы к индивидуализации образовательного процесса. В данной статье рассматривается дифференцированный подход и наиболее эффективные способы его реализации в условиях разноуровневой группы. Технология универсального дизайна также является эффективным средством повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: дифференцированный подход; технология универсального дизайна; образовательный процесс; разноуровневая группа; индивидуализация.

Современные образовательные тенденции как никогда раньше нацелены на человека и удовлетворение его познавательных потребностей. Сейчас сфера образования не ограничивается стенами учебных заведений, возрастом человека и местом его проживания. Благодаря сети интернета информация стала повсеместно доступной. Однако, с этим связан и кризис сферы образования. Информация больше не представляет такую ценность, как это было раньше. Сегодня вместо того, чтобы заказывать книгу в библиотеке, можно напечатать свой вопрос в поисковом поле, и на него последуют сотни ответов. Поэтому современные школьники и студенты зачастую теряют мотивацию посещать уроки и лекции; ведь они могут найти нужный ответ в интернете, не затрачивая дополнительных усилий. Таким образом, само по себе знание каких-либо сведений или фактов больше не представляется ценным. А ведь это именно то, что обычно и давало обучение – знание фактов в конкретной сфере. Сейчас на рынке труда ценится умение применять знания на практике, в нестандартных ситуациях; только тогда они обретают смысл.

Одним из ведущих направлений является индивидуализация образовательной среды. Данная тенденция лучше реализуется в высших учебных

заведениях, тогда как в школах преобладает классно-урочная система, которая предполагает унификацию процесса получения образования. Индивидуализация или индивидуальный подход направлен на составление программы обучения для конкретной личности, с учётом её особенностей и потребностей. Так, общие задачи, которые в классно-урочной системе предлагаются всему классу, в индивидуальном подходе персонифицируются, что помогает сохранять интерес учащегося к предмету, а также облегчает процесс усвоения знаний. Однако, применить вышеуказанный подход в жизнь представляется сложной задачей в связи с большим количеством учащихся. Средством достижения индивидуализации образовательного процесса становится дифференцированный подход.

Понятие дифференцирование пришло от английского «*difference*», что в дословном переводе означает разницу, отличие, расхождение, разногласие. Другими словами, суть подхода заключается в разделении всей группы обучаемых по определённым критериям с целью подбора наиболее эффективных приёмов подачи изучаемого материала. Так, мы всё еще говорим об индивидуализации образовательного процесса, однако рассматриваем не конкретную личность, а группу учащихся, объединённую по общему критерию. Основы дифференцированного подхода были заложены в работах П.П. Блонского, Б.М. Теплова и И.С. Якиманской и др. В настоящее время ряд учёных, таких как А.В. Перевозный, И.Ф. Петров, Е.М. Прибыльнова, Л.Н. Урбан исследуют и разрабатывают концепции, модели, технологии дифференцированного подхода в обучении [3, с. 163].

Следует отметить, что в основе дифференцированного подхода по Л.С. Выготскому лежит теория о зоне ближайшего развития. Теория ближайшего развития предполагает, что ребенок может успешно осваивать новые знания и навыки только при наличии определенного уровня развития. Так, дифференцированный подход по Л.С. Выготскому предполагает, что обучение должно быть адаптировано к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ученика. Это означает, что учителя должны учитывать уровень знаний и навыков каждого ученика, а также его потенциальный уровень развития, чтобы предоставить ему максимально эффективное обучение.

Применение дифференцированного подхода по Л.С. Выготскому может включать в себя использование индивидуальных заданий, групповых проектов и дискуссий, а также различных методов обучения, таких как визуальные, аудиальные и кинестетические методы. Кроме того, учителя могут использовать различные оценочные методы, чтобы оценить уровень знаний и навыков каждого ученика и определить, какие области нуждаются в дополнительной поддержке и развитии.

Следовательно, с помощью дифференцированного подхода преподавателю необходимо выделить и подобрать наиболее эффективные виды учебной деятельности, формы работы для разных групп учеников (с учётом индивидуальных особенностей, уровня подготовки и других критериев) [1, с. 85].

Таким образом, современному преподавателю необходимо не только передать знания, но и убедиться в их качественном усвоении. Актуальность дифференцированного подхода особенно очевидна в условиях работы в разноуровневой группе, когда необходимо обеспечить усвоение одного учебного материала людьми с разными уровнями подготовки. В работах таких исследователей, как А.М. Старикова, Е.В. Класен, О.В. Одеговой подробно рассматривается данная тема. Дифференцированный подход предоставляет следующие варианты решения данной проблемы.

1. Создание упражнений на дистанционных образовательных ресурсах. В первую очередь данный способ предполагает организацию единой базы с теоретическим и практическим наполнением, что позволяет оптимизировать образовательный процесс. Также использование современных технологий поможет привлечь, а также удержать внимание и интерес студентов к учебной деятельности.

2. Адаптация упражнений в соответствии с уровнем знаний студента. Данный способ подразумевает усложнение или упрощение одного и того же задания в соответствии с возможностями конкретного студента. Несмотря на то, что адаптация является более энергозатратной (так как предполагает создание индивидуальных упражнений), она позволяет реализовать индивидуальный подход.

3. Организация дополнительных заданий, с одной стороны, позволяет одним учащимся лучше разобраться в пройденном материале, с другой стороны, с помощью дополнительных заданий можно поддерживать интерес учащихся с высоким уровнем владения иностранным языком. Важно уделять достаточно времени для проверки и анализа дополнительных работ [5].

Таким образом, мы видим, что дифференцированный подход предлагает широкий спектр способов индивидуализации образовательного процесса.

Помимо дифференцированного подхода широкое использование получила технология универсального дизайна. Универсальный дизайн – это подход к созданию продуктов, услуг, образовательных программ и других объектов, который учитывает разнообразие потребностей и возможностей людей [4, с. 51]. Изначально особый упор ставился на помощь людям с ограниченными физическими возможностями. Универсальный

дизайн усовершенствовал и адаптировал обычные продукты и услуги таким образом, чтобы они были доступны и удобны для всех людей, независимо от их возраста, психологических и физических способностей. Так, например, при просмотре иноязычных программ мы можем использовать функцию субтитров, которая предусмотрена заранее и облегчает понимание материала. Во многих магазинах, торговых центрах и офисах установлены автоматические двери, которые срабатывают от приближения человека и сами открываются. Таким образом, мы видим, что универсальный дизайн помогает создать равные условия для всех, независимо от их способностей. Показательной чертой данной технологии является её продуманность, т. е. необходимо заранее продумать возможные трудности и предусмотреть пути их решения.

Универсальный дизайн обучения предполагает, что один и тот же образовательный результат может быть достигнут различными способами. Предоставление учащимся возможности выбора (а также сопровождение их в процессе учения) создает условия для реализации доступности и инклюзивности образования в его широком понимании [2, с. 86].

Профессор Дж. Хатчинсон в Университете Северной Каролины также занимается исследованием и реализацией принципов универсального дизайна в образовательной среде. Дж. Хатчинсон определяет концепцию универсального дизайна как доступность образовательных материалов и среды для всех студентов. Он выделяет семь принципов универсального дизайна: 1) равная возможность использования, 2) гибкость в использовании, 3) простота и интуитивность использования, 4) понятность информации, 5) устойчивость к ошибкам, 6) физическая доступность и 7) надежность и устойчивость.

Дж. Хатчинсон подчеркивает, что универсальный дизайн не ограничивается только доступностью для студентов с ограниченными возможностями, но также обеспечивает более эффективное обучение для всех студентов [6].

Таким образом, универсальный дизайн в образовании – это подход к созданию учебных программ, материалов и условий обучения, который учитывает разнообразие потребностей и возможностей учащихся. Он стремится создать обучающую среду, которая будет доступна и удобна для всех учащихся, независимо от их возраста и психофизических особенностей. Универсальный дизайн помогает преподавателям школ, колледжей и университетов создавать гибкие программы, которые легко адаптировать к уникальным потребностям всех студентов. Таким образом, универсальный дизайн помогает создать равные возможности для обучения и повышает эффективность образовательного процесса [4, с. 54].

Семантика понятий «дифференцированное обучение» и «*universal design*» совпадает, однако в процессе осмысления сущности личностно-ориентированного обучения возникает потребность в расширении понятия дифференцированного обучения как совокупности приемов до понятия подхода. В данном случае методология методической категории наиболее точно может быть представлена термином «универсальный дизайн в обучении». Оба подхода – дифференцированный и универсальный дизайн – предполагают вариативность средств представления учебной информации и результатов обучения, разнообразие форм взаимодействия, доступность образования учащимся с учетом их особенностей и интересов, достижение образовательных задач различными способами [7].

Несмотря на схожие цели, универсальный дизайн отличается от дифференцированного подхода. Универсальный дизайн – это проектирование учебной среды и материалов таким образом, чтобы они были доступны для всех учеников, включая тех, у кого есть физические, когнитивные или эмоциональные ограничения. Это означает, что учебные материалы и методы должны быть разнообразными и гибкими, чтобы соответствовать различным стилям обучения и потребностям учеников. Важным фактором является то, что универсальный дизайн включает все возможные особенности учащихся в систему образования ещё до начала самого процесса обучения. Студенты приходят на занятия, а учебный материал уже приспособлен и представлен в удобных формах восприятия.

В то время как дифференцированный подход – это такой подход к обучению, который учитывает потребности определённой группы учащихся (условно объединённых в эту группу на основании какого-либо критерия). Это означает, что преподаватели адаптируют свой подход к обучению, чтобы соответствовать различным уровням знаний, интересам и способностям каждой группы учеников. Данная адаптация носит более поверхностный характер и зависит от конкретного преподавателя и преподаваемой дисциплины. Как правило, адаптация к потребностям и особенностям определённой дифференцируемой группы происходит в процессе обучения и может изменяться в зависимости от группы студентов.

Таким образом, основное отличие между универсальным дизайном и дифференцированным подходом заключается в том, что универсальный дизайн – это широкий подход к проектированию учебной среды и материалов, который делает их доступными для всех учеников, в то время как дифференцированный подход – это более индивидуальный подход к обучению, который адаптируется к потребностям каждой группы студентов. Универсальный дизайн происходит ещё на стадии создания образовательной услуги и подходит для всех пользователей

(не зависимо от конкретного преподавателя и группы студентов), а дифференцированный подход применяется непосредственно в процессе обучения, когда педагог решает адаптировать образовательную среду для конкретной группы студентов.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя / Л.С. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.

2. Лаврентьева, З.И. Универсальный дизайн как способ организации воспитательного пространства инклюзивной школы / З.И. Лаврентьева, О.А. Лаврентьева // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. – 2020. – № 1. – С. 85–88.

3. Прибыльнова, Е.М. Дифференцированное обучение грамматике иностранного языка в классах с неоднородным составом обучающихся в основной школе / Е.М. Прибыльнова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 72–81.

4. Шиманская, О.Ю. Универсальный дизайн как средство моделирования содержания образования / О.Ю. Шиманская // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 12. – С. 50–55.

5. Щербакова, П.О. Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в разноуровневых группах –. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/5938> (дата обращения: 18.06.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

6. Meyer, A. Universal design for learning: theory and practice / A. Meyer, D.H. Rose, D. Gordon. – Wakefield : CAST, 2014. – 234 p.

7. Solange, Lopes-Murphy. Universal design for learning: preparing secondary education teachers in training to increase academic accessibility of high school English learners. – URL <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2012.693549> (дата обращения: 16.06.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

РАЗДЕЛ 4
Взаимосвязи языка и культуры:
общество, литература, перевод

Т.В. Коротченко
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Шекспировский текст в рассказе Ф.М. Достоевского «Бобок» в англоязычном переводе.

Статья посвящена вопросу сохранения в переводе интертекстуальных элементов и их узнаваемости воспринимающей культурой. Представлен анализ примеров интертекстуальной связи между рассказом Ф.М. Достоевского «Бобок» и трагедией В. Шекспира «Гамлет». Описываются особенности передачи «чужого» текста при переводе на язык оригинала референтного текста.

Ключевые слова: интертекстуальность; художественный перевод; Ф.М. Достоевский; рассказ «Бобок»; В. Шекспир; трагедия «Гамлет».

В литературе о Ф.М. Достоевском часто цитируется его известная фраза о «всемирной отзывчивости» [5, с. 130] русской культуры в целом и А.С. Пушкина, в частности. Думается, что озвученная писателем формула об открытости и готовности русской нации к диалогу, в полном объеме применима и к творчеству самого Достоевского. В сущности, все произведения писателя формируются в диалоге с художественными мирами, философскими постулатами его предшественников и современников, что подтверждается многочисленными исследованиями, посвященными изучению интертекстуальной поэтики писателя [2, 8, 9].

В гуманитарной науке теория интертекстуальности известна по работам Ю. Кристевой и Р. Барта, основные идеи которых восходят к диалого-полифонической концепции М.М. Бахтина: «слово по своей природе диалогично», диалогическое общение и есть подлинная сфера жизни языка» [1, с. 205]. При этом на сегодняшний день не существует общей теории интертекстуальности, что, возможно, связано с разным наполнением содержания самого термина. Так, Ж. Женетт рассматривает интертекстуальность как один из типов транстекстовых отношений [13, с. 53], а М. Риффатер [13, с. 54] вводит категорию читателя как ключевую в фиксации наличия интертекстуальной связи между произведениями. Несмотря на пестроту трактовок понятия интертекстуальности, большинство исследователей сходятся во мнении о том, что текст приобретает смысловую полноту именно в соприкосновении с межтекстовым пространством культуры.

В рамках нашего исследования мы будем вслед за Н. Пьеге-Гро рассматривать феномен интертекстуальности как «устройство, с помощью которого один текст перезаписывает другой текст» [13, с. 46], как «взаимопересечение текстов» [13, с. 49]. При этом взаимодействие текстов

может иметь разные формы, которые, в свою очередь, могут обладать разной степенью манифестированности. В этом отношении можно говорить об эксплицитном пересечении текстов, например, цитате, референции и аллюзии, и имплицитном пересечении, которое подразумевает близость текстов не столько в языковом плане, сколько в тематическом.

Настоящее исследование посвящено вопросу сохранения в художественном переводе интертекстуальных элементов и их узнаваемости воспринимающей культурой. Объектом анализа стал рассказ Достоевского «Бобок» и его англоязычная версия, выполненная Б.Л. Бразодем в 1949 г. Издание представляет собой одну книгу, в которой опубликованы все главы «Дневника» за все годы. В рамках данной работы мы намеренно не включаем в анализ сопоставление двух текстов в аспекте типологических сходжений. Фокус нашего внимания сосредоточен на особенностях функционирования в рассказе Достоевского аллюзий на трагедию В. Шекспира «Гамлет» и возможности их передаче на английский язык, который одновременно является языком референтного текста (в паре рассказ «Бобок» и трагедия «Гамлет») и манифестного текста (в паре рассказ «Бобок» и трагедия «Гамлет»).

Наличие связей между творчеством Шекспира и художественным наследием Достоевского не вызывает никаких сомнений. Активно данную тему изучали такие исследователи, как Ю.Д. Левин [11], В.Н. Захаров [7], К.А. Степанян [15], Р. Белнап [17] и др.

С творчеством английского писателя Достоевский был знаком с детства. Подтверждением этому являются его собственные многочисленные высказывания о произведениях Шекспира. Так, в письме брату Михаилу от 9 августа 1838 г. он пишет: «Как малодушен человек! Гамлет! Гамлет! Когда я вспомню эти бурные, дикие речи, в которых звучит стенанье оцепенелого мира, тогда ни грусть, ни ропот, ни укор не сжимают груди моей... Душа так подавлена горем, что боится понять его, чтоб не растерзать себя» [6, с. 50]. Аллюзии, реминисценции и непосредственное упоминания имени английского драматурга или героев его произведений встречаются и в художественном наследии писателя. Как пишет К. Степанян, «образы Шекспира <...> становятся для Достоевского одними из главных «составляющих» того достигнутого человечеством знания, к чьей помощи обращается он в своем творчестве» [15, с. 155].

Интересным представляется наблюдение В.Н. Захарова о том, что Достоевский, komponуя рубрики очередного выпуска газеты-журнала «Гражданин», намеренно размещает анекдот, в котором упоминается имя английского драматурга, перед рассказом «Бобок», тем самым создавая для читателя определенный контекст восприятия последующего материала и актуализируя интертекстуальную связь рассказа с творчеством Шекспира. Стоит отметить, что такая явная отсылка автора к референтному тексту

могла быть очевидной только для читателей журнала, когда «Дневник писателя» публиковался не самостоятельным изданием, а как часть «Гражданина».

Несмотря на отсутствие прямой отсылки к творчеству английского драматурга в отдельном издании «Дневника писателя», читатель, в том числе и переводчик, способен уловить референтные знаки непосредственно в тексте рассказа.

«Бобок» представляет собой кладбищенский разговор мертвых, который неожиданно подслушал и записал неудачливый литератор. Несмотря на простоту сюжета, тем не менее исследователи единодушно отмечают его идейную сложность, противоречивость и неоднозначность. Оставляя за рамками настоящей статьи анализ вопросов, связанных с генезисом рассказа, его проблематикой, жанровым своеобразием и биографическим контекстом (тем более, что есть ряд значимых исследований [12, 14, 16]), мы все-таки позволим себе озвучить те основные темы, которые актуализируются Достоевским в этом рассказе, а именно смысл человеческой жизни и ее высшее назначение, соотношение живого и мертвого, духовного и телесного. Живые мертвецы Достоевского за игрой в карты и со страстным желанием более «ничего не стыдиться» [4, с. 52] размышляют о причинах странного запаха, их способности слышать и говорить, превращая тем самым все рассуждения в фарс.

В трагедии Шекспира «Гамлет» есть сцена, в которой принц встречается с Горацио на кладбище, где происходит разговор с могильщиками, роющими могилу для Офелии. Как и в рассказе Достоевского в английской трагедии в разговорах героев затрагиваются вопросы о живых мертвецах и гнилых душах, скорости разложения человеческого тела, законов для благородных людей и простолюдинов. Очевидно, что рассказ Достоевского становится неким продолжением разговора шекспировских героев, что подтверждается наличием в тексте многочисленных аллюзий на трагедию «Гамлет». Писатель дает возможность читателю погрузиться в мир мертвых и посмотреть на те же вопросы, но уже с другой стороны.

Сохранение интертекстуальных связей в переводе художественного произведения является одной из наиболее сложных переводческих задач. Не случайно Л.И. Гришаева отмечает, что интертекстуальность исходного текста является «фактором риска в переводческой деятельности» [3, с. 46]). Переводчик не только должен уловить отсылки автора к референтному тексту, но и найти адекватный вариант передачи интертекстуальных элементов в другую лингвистическую культуру. Адекватность определяется ориентацией как на реципиента, так и на художественную стратегию писателя манифестного текста, представляющей собой «единый смысловой узел» [13, с. 39].

Аллюзия классифицируется филологами как намеренная отсылка писателя к референтному тексту или событию. В этом отношении, аллюзия становится формой осознанного диалога двух и более художественных миров. Отсылка к тексту шекспировской трагедии в рассказе «Бобок» происходит за счет обращения к мотивам «запаха» и «гниения».

В разговоре с могильщиками Гамлет пытается выяснить за какое время сгнивает человеческое тело:

HAMLET: How long will a man lie i'th' earth ere he rot? / Гамлет: Сколько времени пролежит человек в земле пока не сгниет?

GRAVEDIGGER: Faith, if he be not rotten before he die (as we have many pocky corsers (nowadays) that will scarce hold the laying in), he will last you some eight year or nine year. / Могильщик: Послушайте, если он не сгнил еще до смерти (а то у нас много сейчас лживых покойников, которые едва похороны выдерживают), он пролежит лет восемь или девять. <...>

HAMLET: Dost thou think Alexander looked o'this fashion i'th' earth? / Гамлет: Как ты думаешь, у Александра был такой же вид в земле?

HORATIO: E'en so. / Горацио: Такой же.

HAMLET: And smelt so? Pah! / Гамлет: И также пахнул? [18, p. 250–251].

Ключевыми идиоглоссами в диалоге становятся слова «*rot*» и «*smell*», которые, ввиду контекста, актуализируют представления о смерти – как телесной, так и духовной. Аналогичные и еще более развернутые размышления героев о жизни после смерти и смерти при жизни можно встретить в рассказе «Бобок»:

«Все сосредоточено, по мнению его, где-то в сознании и продолжается еще месяца два или три... иногда даже полгода... Есть, например, здесь один такой, который почти совсем **разложился**, но раз недель в шесть он все еще вдруг пробормочет одно словцо, конечно бессмысленное, про какой-то бобок. <...> Он именно про обоняние заметил, что тут **вонь** слышится, так сказать, нравственная хе-хе! **Вонь** будто бы души» [4, с. 51].

Лексема «гнить» встречается в рассказе несколько раз в основном в заключительной части, при этом дважды его произносит Клиневич, главный циник рассказа, который призывал всех перестать стыдиться и провести последние дни как можно веселее: «Я, знаете, из плотоядных. Все это там вверху было связано **гнилыми** веревками. Долой веревки, и проживем эти два месяца в самой бесстыдной правде! Заголимся и обнажимся!» [4, с. 52] <...> «Здесь вы **сгниете** в гробу, и от вас останется шесть медных пуговиц» [4, с. 53].

Распознавание читателем интертекстуальной информации в случае, когда язык референтного текста совпадает с языком перевода манифестного текста, возможно при использовании переводчиком тех же лексем, что используются писателем в референтном тексте. В этом случае

слова, играющие ключевую роль в формировании перекликающихся мотивов, выполняют роль референциальных сигналов, позволяющих читателю распознать интратекстуальные включения.

Достоевский, вводя в текст рассказа отсылки к творчеству английского драматурга, не просто отсылает читателя к шекспировской трагедии, а позволяет мотивам «запаха» и «гниения» стать смыслообразующим стержнем произведения, отражающим внутреннюю деградацию героев. Мотив «гниения» в тексте Достоевского формируется за счет слов «разлагаться» и «гнить». Более нейтральное слово «разлагаться» в основном встречается в первой части рассказа, в то время как слово «гнить» используется героями и повествователем в его кульминационной точке. Для передачи значения лексической единицы «гнить» переводчик во всех случаях использует слово «rot», что соответствует тексту Шекспира. Однако слово «разлагаться» каждый раз переводится по-разному: «taint», «decompose». Мотив «запаха» в рассказе формируется через такие лексемы, как «дух», «запах», «вонь», позволяющие автору актуализировать вопросы соотношения телесного и духовного, земного и вечного, нравственного и безнравственного. Достоевский вводит лексемы в каждую часть рассказа, и они становятся элементами смысловой градации [10, с. 39]. Для передачи этих «лексем» переводчик использует следующие слова: «atmosphere», «spirit», «stench», «stink».

Варианты переводов ключевых идиоглосс, образующих мотивы «запаха» и «гниения» и отсылающих к шекспировской трагедии, демонстрируют ориентацию переводчика в большей степени на сохранение авторской стратегии, своеобразия манифестного текста, чем на активацию культурной памяти реципиента. Если рассматривать перевод как вид межкультурной коммуникации в рамках оппозиции «свой-чужой», то вопрос о распознавании переводчиком интратекстуальной связи между рассказом «Бобок» и «Гамлетом» уходит на второй план. Приведенные в статье наблюдения позволяют сделать вывод о том, что для англоязычной культуры важным в текстах Достоевского становятся не собственные коды, а поэтика и художественный мир русского писателя, феномен Достоевского.

Литература

1. Бахтин, М.М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 332 с.
2. Ветловская, В.Е. Проблема источников художественного произведения / В.Е. Ветловская // Русская литература. – 1993. – № 1. – С. 100–116.
3. Гришаева, Л.И. Интратекстуальность как фактор риска в переводческой деятельности / Л.И. Гришаева // Язык, коммуникация и социальная среда / под ред. В.Б. Кашкина. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т ; НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2012. – Вып. 10. – С. 46–68.

4. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений : в 30 т. – Ленинград : Наука, Т. 21. – 1976. – 551 с.
5. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений : в 30 т. – Ленинград : Наука, Т. 26. – 1976. – 518 с.
6. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений : в 30 т. – Ленинград : Наука, Т. 28. кн.1 – 1985. – 572 с.
7. Захаров, В.Н. «Шекспиризм» Достоевского: введение в проблему. Шекспировские чтения 2006 / под общ. ред. И.С. Приходько. Москва : Наука, – С. 309 – 315.
8. Касаткина, Т.А. О творческой природе слова: онтологичность слова в творчестве Ф.М. Достоевского как основа «реализма в высшем смысле» / Т.А. Касаткина ; Рос. акад. наук, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького, Комис. по изучению творчества Ф.М. Достоевского ; ред. К.А. Степанян. – Москва : ИМЛИ РАН, 2004. – 480 с.
9. Кибальник, С.А. Проблемы интертекстуальной поэтики Достоевского. – Санкт-Петербург : ИД «Петрополис», 2013. – 363 с.
10. Коротченко, Т.В. Рассказ «Бобок» Ф.М. Достоевского в переводе Б.Л. Бразоля: к вопросу о жанровых трансформациях / Т.В. Коротченко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – Вып. 1 (225). – С. 103–112.
11. Левин, Ю.Д. Шекспир и русская литература XIX века. Ленинград : Наука, 1988. – 326 с.
12. Милнер-Галланд, Р. Что происходит в рассказе «Бобок»? / Р. Милнер-Галланд // Вопросы литературы. – 2012. – № 4. – С. 293–312.
13. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности. – Москва : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
14. Серебряков, А.А., Сычева, Е.О. Рассказ Ф.М. Достоевского «Бобок» в метатексте литературы / А.А. Серебряков, Е.О. Сычева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – № 4. – С. 187–193.
15. Степанян, К.А. Достоевский и Шекспир. Герои и авторы в «большом времени» / К.А. Степанян // Вопросы литературы. – 2013. – № 2. – С. 154–183.
16. Тихомиров, Б.Н. Достоевский и трактат Э. Сведенборга «О небесах, о мире духов и об аде» / Б.Н. Тихомиров // Неизвестный Достоевский. – Т. 3. – № 3. – С. 92–127.
17. Belknap, R. Shakespeare and the Possessed / Belknap R. // Papers Read at the Fifth International Dostoevsky Symposium : Dostoevsky Studies. – Vol. 5. – University of Toronto, 1984. – P. 63–69.
18. Shakespeare, W. Hamlet. – URL: <https://shakespeare.folger.edu/> (дата обращения: 26.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

**Космо-Психо-Логос Сибири в травелоге И.А. Гончарова
«Фрегат Паллада»**

В работе рассмотрено восприятие гончаровского образа Сибири в травелоге «Фрегат Паллада» в качестве восточной колонии Российской империи. Методологической базой исследования выступила концепция Г.Д. Гачева о национальных картинах мира, проявленная в трехаспектном авторском термине Космо-Психо-Логос, разработанным отечественным ученым в рамках культурологического и имагологического подходов.

Ключевые слова: И.А. Гончаров; Фрегат «Паллада»; Сибирь; ориентализм; постколониализм; имагология, Г.Д. Гачев.

Травелог И.А. Гончарова «Фрегат Паллада» (1855–1856), описывающий кругосветное морское путешествие романиста с сухопутным возвращением в Санкт-Петербург через Сибирь, занял особое место в его творческом наследии, существенно выделяясь на фоне романов и малых жанровых форм как своей жанровой природой, так и содержанием. В кругосветной экспедиции в должности секретаря дипломатической миссии писатель наблюдал и вдумывался в экономические, политические, социальные и культурные стороны колонизаторской деятельности Великобритании, Северо-Американских Соединенных Штатов, Испании, Голландии и других европейских империй на Востоке, а также Российской империи в Сибири. Спектр заявленных в травелогте тем и проблем разнообразен: писатель всматривался в посещенные страны и проживающих в них людей, осмысливал их жизненные уклады и этнические черты. В своем травелогте романист формирует собственный индивидуальный и многоаспектный образ Сибири как восточной колонии Российской империи.

Гончароведы до настоящего времени не сосредотачивали свое исследовательское внимание на рассмотрении целостного и многоаспектного образа Сибири в произведении. Так, Е.А. Краснощекова [4] и В.И. Мельник [5] писали об особенностях восприятия Сибири романистом, но их работы освещают в основном отдельные аспекты гончаровских представлений о сибирском пространстве. Исследователи С.С. Лим и Р.Д. Кларк [7], рассматривая образы Востока у Гончарова, сосредотачиваются на Китае, Японии, Корее, Сибирь же бегло анализируется в связи с писательским восприятием Японии, поскольку авторы как Сибирь, так и Японию причисляют к собственно российскому Востоку.

Современные постколониальные и ориенталистские исследования на первый план выдвигают проблему взаимоотношений имперского центра с окраинными регионами. С позиций основоположника современного постколониального дискурса Э. Саида [8] актуальным видится восприятие Российской империи как азиатской империи. Сибирь, по мнению Гончарова, выступает в роли собственного «чужого» российского Востока, изначально не являющегося исконно русским пространством и населенным лишь частично ассимилировавшимися коренными сибирскими этносами. Соответственно, такой подход обусловил актуальность предпринятого исследования – анализ гончаровского восприятия колонизации Сибири Российской империей. Материалом для исследования послужил текст «Фрегата Паллада». Цель работы – воссоздание авторского целостного и многоаспектного образа Сибири, воспринимаемой Гончаровым в качестве российской восточной колонии. Научная новизна работы напрямую связана с целью и заключается в применении имагологического и культурологического подхода в качестве методологической базы.

Перспективным направлением современной имагологии выступает изучение «воображаемого» пространства, воссозданного из опыта реального путешествия. Традиция осмыслять и создавать собственный индивидуальный образ посещенного географического пространства, наделяя его особыми характеристиками – неотъемлемое свойство творческого сознания авторов травелогов. С позиций Д.Н. Замятина, в художественном произведении реально существующее географическое пространство подвергается существенным качественным трансформациям: «<...> уместно говорить об автономном существовании географических образов, которые как бы живут и развиваются внутри художественных произведений по собственным законам» [3].

Автор травелога помимо физического посещения чужого, незнакомого пространства, как правило, также духовно погружается в чужую национальную ментальность и бытовой уклад. С этих позиций эффективной для исследования чужих миров предстает культурологическая концепция отечественного литературоведа Г.Д. Гачева, разработанная в рамках экзистенциальной культурологии. По мнению культуролога: «Каждая национальная целостность: народ, страна, культура – имеет особое мировоззрение, уникальную шкалу ценностей» [1, с. 9], обозначенную ученым емким и содержательным понятием «Космо-Психо-Логос». Как очевидно из самой конструкции данного термина: он репрезентирует единство и взаимосвязь трех базовых составляющих каждого этноса: «Космо» – природный мир, «Психо» – душа народа, национальный характер, «Логос» – дух, язык и логика, и именно такой совокупный анализ географических и климатических условий, местной природы, менталитета и национального

характера народа, его языка и склада мышления может помочь автору литературного путешествия создать полноценный и завершённый образ «другой» нации.

В русском общественном сознании Сибирь для населения европейской части России в первой половине XIX столетия представляла неизвестным, чужим пространством; указанный период характеризуется фактическим отсутствием точной информации о данном регионе, и как следствие указанного процесса возникали различные индивидуальные далекие от реальности, часто вымышленные репрезентации и имагологические образы края.

В индивидуальном гончаровском восприятии Сибирь предстает в травелогe чужим экзотическим восточным пространством, восточной колонией Российской империи. При этом важно, что Гончаров, в отличие от Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, С.В. Максимова, Н.М. Ядринцева и др., воспринимает сибирское пространство абсолютно вне каторжной и ссыльной парадигмы. Размышляя о причинах, побудивших русских переселяться в Сибирь, романист дипломатично упоминает об их неких «проступках», непременно добавляя: «Сибирь гостеприимна, Сибирь замечательна <...>» [2, с. 642].

Лейтмотивом Космоса Сибири в гончаровском травелогe выступают обширные, необъятные и пустынные пространства в совокупности с холодным, суровым климатом. Сибирская погода у романиста холодная и ветреная. Природа Сибири определяется следующими прилагательными: «мертвая» [2, с. 56], «ледяная» [2, с. 56]. Также Сибирь неоднократно характеризуется как «ледяная пустыня» [2, с. 59].

При описании бескрайних, необозримых, обширных сибирских пространств романист указывает на их пустынность и необитаемость, гончаровская Сибирь совершенно не заселена: «Нигде ни признака жилья, ни встречи с кем-нибудь» [2, с. 641]. Ощущение пустынности края подчёркивают писательские наблюдения за птицами: они находятся в Сибири только временно, «мимолетом» [2, с. 644].

Характеризуя Сибирь, Гончаров часто использует следующие эпитеты: «унылый», «пустынный», «глухой», «скучный»: «Пустыни, пустыни и пустыни <...> скучные и унылые» [2, с. 642]. Излюбленный авторский прием лексического повтора (троекратное повторение слова «пустыня») усиливает ощущение пустынности и обширности сибирского края.

Изображённое романистом Психе Сибири по большей части построено на контрастах «ледяного» климата и «теплых», душевных, открытых сибиряков. К русским переселенцам-сибирякам Гончаров испытывает искреннюю симпатию и изображает их трудолюбивыми, выносливыми, неприхотливыми людьми, которые благодаря своим лучшим качествам

и чертам характера выживают в суровых сибирских условиях. Например, один из героев травелога Петр Маньков: «На Батанге живет очень смышленный старик, Петр Маньков, с женой, в хижине. Всё это переселенцы. Они стараются прививать хлебопашество, но мало средств, и земля не везде удобна» [2, с. 649]. Как отмечает автор, русские переселенцы в Сибири собственным примером демонстрируют положительную модель существования коренным сибирским этносам, перенимающих от них хлебопашество, земледелие, осознание необходимости усердной работы. Посещая жилища сибиряков, проявляя к ним искреннюю симпатию и участие к их бедам и проблемам, романист демонстрирует неподдельный гуманизм к этим людям.

Автор отмечает главную социально-политическую характеристику Психи Сибири, отсутствующую в Психе европейской России: в сибирском крае никогда не существовало системы крепостного права и взаимоотношений подневольного крепостного и господина-помещика. Этим, по мнению романиста, объясняется волевой дух русских переселенцев и их духовная свобода.

В эстетических взглядах писателя гончароведы прослеживают влияние просветительских и гуманистических идей эпохи Возрождения [4, 5, 6]. Данной исследовательской установкой определено гуманное отношение Гончарова к человеку в принципе, безотносительно его этнической или социальной принадлежности. По справедливому утверждению В.А. Михельсона, Гончаров «<...> измеряет все, что он видит, мериллом гуманиста, и на этой основе строит свои выводы» [6, с. 94]. Для писателя представители «диких» коренных народов Сибири выступают людьми, хотя и находящимися в возрастном «младенчестве» [4]. Таково, например, авторское впечатление от коренных этносов, населяющих побережье Татарского пролива: «Мимо фрегата редко и робко скользят в байдарках полудикие туземцы» [2, с. 626].

Низкий уровень цивилизованности коренных сибирских народов наталкивает романиста на регулярные сравнения последних с представителями сибирской фауны: «Тут <...> дикари всех родов, звери, начиная от черных и белых медведей до клопов и блох включительно» [2, с. 633]; «<...> по дороге нигде нет ни волков, ни медведей, а есть только якуты <...>» [2, с. 668].

Характерной социально-этнической особенностью Психи Сибири, с точки зрения Гончарова, выступает наличие многочисленных этносов и смешение различных наций и сословий: «<...> здесь смесь в народе. Жители по Лене состоят и из крестьян, и из сосланных на поселение из разных наций и сословий; между ними есть и жида, и поляки, есть и из якутов» [2, с. 703]. Данный принцип «смеси» различных этносов и социальных

групп лег в основу взглядов романиста на колонизаторскую деятельность Российской империи в Сибири. Необходимо отметить, что российская колонизация края в представлении писателя выступает преимущественно цивилизаторской деятельностью русских по отношению к коренным сибирским этносам.

Изображение якутского общества представляет один из многочисленных авторских примеров сибирского положительного Психо: оно видится несколько идеализированным, тем не менее, в целом соответствует писательскому восприятию Сибири как идиллического пространства человеческих взаимоотношений: «Обычай здесь патриархальные <...> живут все в больших ладах <...> я нашел много живости и разговоров на обедах; недоверия не заметил <...> общество <...> в Якутске <...> порядочное» [2, с. 679–680]. В понимании автора, главным отличием повседневной жизни горожан от бездеятельности и лени в русской глубинке выступает именно постоянная созидательная деятельность: «<...> жизнь их не неподвижная, не сонная, <...> она нисколько не похожа на обыкновенную провинциальную жизнь; <...> в сумме здешней деятельности таится масса подвигов <...>» [2, с. 685–686].

Представляется, что помимо гуманистических мировоззренческих установок писателя сибирское Психо в тревелогe обусловлено также его официальным положением государственного служащего: секретаря руководителя русской делегации в Японию адмирала Е.В. Путятинa. Официальной целью экспедиции «Паллады» являлось налаживание политических и торговых отношений с Японией на фоне геополитической конкуренции России и Британии и раздела сфер влияния в таких регионах, как Балканский полуостров, Ближний Восток, Средняя Азия, Азиатско-Тихоокеанский регион. Вероятно, что Гончаров с позиции чиновника-государственника намеренно представляет Сибирь в роли идеального и гармоничного пространства российской восточной колонии в противоположность изображенной им антигуманной и иногда жестокой английской колонизации азиатских и африканских колоний.

Гуманная колонизация Сибири русскими приводит к положительным результатам: романист наблюдает многочисленные сцены и картины экономического, социального и культурного равенства русских переселенцев и представителей коренных сибирских народов (к примеру, совместное проживание, трудовая деятельность, досуг русских сибиряков и якутов, тунгусов, чукчей). При этом необходимо отметить, что наиболее наглядно такое складывающееся социальное единство проявлено в сибирском Логосе.

При описании Логоса Сибири романист указывает на билингвизм подавляющего большинства населения: на местах русская администрация,

миссионеры, переселенцы и представители коренных этносов, как правило, владеют одновременно русским языком и языками коренных народов Сибири (якутским, алеутским, тунгусским). Русские купцы, должностные лица, миссионеры чаще общаются с представителями коренных этносов Сибири на их родном языке; романист утверждает: «все духовные лица здесь знают якутский язык» [2, с. 688]; на туземные языки переводится религиозная литература и административные документы.

По свидетельствам русских этнографов, на восточных окраинах Российской империи они нередко встречали русских по происхождению людей, сильно ассимилированных коренными жителями данных территорий. Характерно, что по большей части подобные «обынородившиеся» русские переселенцы проживали на сибирском Севере. Данный процесс включал в себя усвоенную от местного населения языковую и культурную идентичность: приверженность языческим обрядам, местные традиции и обычаи, культурные особенности, традиционная местная кухня, одежда, прическа и пр. Данный феномен, с точки зрения этнографов, был обусловлен смешанными браками, суровым климатом, географической отдаленностью государственных окраин от имперского центра. Утрата родного языка переселившимися в северную часть Сибири русскими, в понимании этнографов XIX века (когда язык непосредственно отождествлялся с национальной идентичностью), выступила одним из наиболее весомых доказательств подобной ассимиляции.

В произведении романистом приводится множество услышанных им в поездке по Сибири диалектных слов и выражений, обозначающих чуждые читателю сибирские реалии и локальный колорит: сохатый (лось), черемша (дикий чеснок), нарты (сани), сары (якутские сапоги из конской кожи), исправный (богатый), ушкан (заяц), азойно (тяжело), ураса (юрта), кислица (смородина), кухлянка (меховая рубашка), торбасы (сапоги), чижы (чулки), хиус (холодный зимний ветер), поварня (нежилая изба или юрта для ночлега охотников), обнатуренный (привыкший, приспособившийся к новому месту), чувал (пристенный очаг с нависающим дымоходом), станок (станция) и др. В сибирских диалектизмах автор наблюдает своеобразную смесь русского и якутского языков: «<...> в телеге, или скате, как ее называют здесь и русские, и якуты, не знаю только, на каком языке» [2, с. 658]. Приведенные в травелогe просторечные варианты слов русского языка в Сибири указывают также на социальные характеристики произносящих их персонажей: к примеру, Гончаров слышит на станции, как ямщик называет резиденцию золотоискателей «разведенцией» [2, с. 706].

В целом романист отмечает, что русский язык, носителями которого являются сибирские переселенцы, претерпевает многочисленные фонетические и грамматические трансформации (множество диалектизмов,

неправильные грамматические формы) и становится не похожим на привычный для образованного автора русский язык.

Писатель по-доброму иронично изображает фонетические особенности языков коренных сибирских этносов: якутского, тунгусского и колошенского. «Что значат трудности английского выговора в сравнении с этими звуками, в произношении которых участвуют не только горло, язык, зубы, щеки, но и брови, и складки лба, и даже, кажется, волосы!» [2, с. 690]. Помимо этого, в травелоге даны речевые характеристики коренных народов Сибири при использовании ими русского языка: например, проводник-якут «пренежно» произносит слово «пешком» на свой манер – «пешкьюем» [2, с. 656].

В тексте травелога романист приводит фразы из якутского языка, которые он использует в беседе с проводниками-якутами: «<...> сделаешь заученный по-якутски вопрос: «Кась бироста ям?» («Сколько верст до станции?»). Он <...> или «гра-гра» ответит («далеко»), или «чугес» («скоро, тотчас») <...>» [2, Т. 2. с. 645]. В данном примере показательно желание автора беседовать с якутами на их родном языке, а также отмечать характерные черты языков коренных сибирских народов.

Таким образом, образ Сибири во «Фрегате Паллада» задается у Гончарова ориенталистской и колониальной проблематикой, обусловленной общей концепцией кругосветного плавания романиста. Гончаровская Сибирь, описанная в разных аспектах, в травелоге предстает в качестве целостного, завершенного образа чужого познаваемого пространства и выступает в роли восточной колонии Российской империи.

Главные черты Космоса Сибири – протяженные незаселенные территории и суровый, холодный климат. Противопоставленное суровому и холодному сибирскому Космосу Психе Сибири, демонстрирующее гармоничное мирное сосуществование русских переселенцев и коренных сибирских народов, видится Гончарову душевным и теплым, демонстрирующим идиллически-положительный вариант колониальных взаимоотношений колонизаторов и колонизируемых: не доминирование и подавляющая роль русского элемента, а гармоничные взаимоотношения с колонизируемыми этносами. Эта особенность русской колонизации Сибири наглядно проявлена в сибирском Логосе, который видится романисту конструктивным и живым диалогом русского языка и языков коренных этносов Сибири.

Литература

1. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психе-Логос / Г.Д. Гачев. – Москва : Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. – 480 с.

2. Гончаров, И.А. Полное собрание сочинений и писем : [в 20 томах] / И.А. Гончаров. – Санкт-Петербург : Наука, 1997–2017. – 1997. – Т. 2. – 746 с. ; 2000. – Т. 3. – 846 с.
3. Замятин, Д.Н. Феноменология географических образов / Д.Н. Замятин // Новое литературное обозрение. – 2000. – № 6 (46). – URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2000/46/fenom.html> (дата обращения: 22.09.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный
4. Краснощекова, Е.А. И.А. Гончаров : Мир творчества / Е.А. Краснощекова. – Санкт-Петербург : Пушкинский фонд, 1997. – 496 с.
5. Мельник, В.И. Гончаров / В.И. Мельник. – Москва : Вече, 2012. – 430 с.
6. Михельсон, В.А. Гуманизм И.А. Гончарова и колониальный вопрос / В.А. Михельсон. – Краснодар : [б. и.], 1965. – 282 с.
7. Lim, S.S. Whose Orient is it?: Frigate Pallada and Ivan Goncharov's Voyage to the Far East / S.S. Lim, R.D. Clark // The Slavic and East European Journal. – 2009. – Vol. 53. No. 1. – P. 19–39.
8. Said, E.W. Power, politics and culture : interviews with Edward W. Said / E.W. Said ; ed. G. Viswanathan. – New York : Random House ; Vintage Books, 2002. – 485 p.

Науч. рук.: Новикова Е.Г., д-р филол. н., проф.

В.В. Кучер

Алтайский государственный педагогический университет

Аудиальная составляющая полимодального перцептивного образа в англоязычном художественном тексте

Исследование посвящено анализу языковых средств и средств языковой выразительности, участвующих в создании аудиального перцептивного образа в англоязычном художественном тексте. Рассматриваются средства первичного и вторичного звуко-символизма, стилистический эффект их использования, текстообразующая и смыслообразующая функции фоностилистических средств в художественном тексте.

Ключевые слова: перцептивный строй текста; аудиальная перцепция; звуковой символизм; ономапоэя; аллитерация.

Аудиальная модальность восприятия является одним из ведущих каналов познания мира и, наряду с визуальной модальностью, участвует в формировании целостного полимодального перцептивного образа. В связи с вышесказанным новизна исследования представляется в изучении

языковых средств манифестации аудиального восприятия комплексно, как составляющих единого полимодального перцептивного образа, что соответствует онтологическому статусу чувственного восприятия как полимодальной деятельности.

Основу аудиальной составляющей перцептивной картины мира составляет денотативное пространство т. н. звукового ландшафта, который включает звуки живой и неживой природы, а также звуки, издаваемые артефактами. К акустическим денотатам неживой природы относят такие звуки природы как шум, прибоя, раскаты грома, гул ветра и т. п. Звуковой пейзаж живой природы включает, звуки, воспроизводимые животными (крик, шум крыльев, жужжание и т. п.), человеческую речь и издаваемые им звуки, сопровождающие выражение эмоций (плач, смех, вздох и проч.), шум, сопровождающий деятельность человека (дыхание, топот и т. п.).

Основой аудиального перцептивного образа является связь звуковой формы слова с неакустическими представлениями (визуальными, тактильными и пр.), лежащими в их основе. Звуковой пейзаж, воссозданный в тексте средствами языка, направлен на актуализацию в сознании аудиальных перцептивных образов (звуковых образов). Звуковой символизм создает некий «аккомпанемент» [4, с. 76] описываемых явлений, дополняет выраженный лексическим значением смысл.

Рассматривая роль аудиальных включений в полимодальном перцептивном образе, выделяют первичный и вторичный звукосимволизм, различие между которыми сводится к тому, «какие ассоциации вызывают звуки речи – акустические или неакустические» [1, с. 48]. Первичный звукосимволизм – это звукоподражание или оноματοпья, т. е. художественная передача аудиальных впечатлений. Оноματοпья выступает базой аудиальной перцептивной картины мира, одним из основных средств экспликации звукового пейзажа, основанном на сохранении фонетической мотивированности создаваемого образа. Вторичный звукосимволизм представлен звукописью, в основе которой лежит ассоциация звука со смыслом. Звукопись (эвфония) понимается как применение фонетических приёмов с целью усиления выразительности звучания речи. Звукопись как средство языковой выразительности обладает рядом функций, в числе которых воссоздание средствами языка неречевых звуков, звуковых образов и даже целых картин. Выделяют такие приёмы звукописи как повтор звука или фонетически близких звуков, на чем основана эвфония, и, напротив, противопоставление фонетически разнородных звуков (какофония). В частности, приемами звукописи являются аллитерация – повтор согласных звуков и ассонанс – повтор гласных звуков. Е.И. Лелис предлагает следующую классификацию повторов: по количеству повторяющихся звуков (одиночные и комплексные); составу (ассонансные, консонантные, смешанные); по месту (анафорические,

медиаьные, смешанные) и по степени точности звукового повтора: эквиво-нические (полные) и метафонические (допускающие варьирование) [3, с. 200]. Ассонанс и аллитерация употребляются для создания благозвучия, красоты звучания, а также атмосферы и настроения повествования [5, с. 26].

Говоря об основаниях вторичного символизма, исследователи отмечают, что звукопись способствует тому, что новые смыслы «прочитываются» читателем, благодаря созвучию [2, с. 99]. Аудиальный перцептивного образ возникает даже при отсутствии звукоподражательной лексики или смысловой связи с обозначаемыми звуковыми явлениями отдельных лексем, т. к. звукообраз обладает непосредственной ассоциативной связью с существующим в представлении образом предмета [6, с. 89]. Например, при произнесении фрикативных согласных, т. е. шумных согласных, производимых торможением воздуха при его прохождении через щели и сужения в речевом аппарате, а также взрывных согласных, т. е. звуков, артикулируемых путем быстрого устранения полной преграды возникают ассоциации с действиями и феноменами, сопровождаемыми подобным шумом [2, с. 98].

Выдвижение аудиальной семантической составляющей полимодального перцептивного образа выполняет функционально значимую роль в рассказе Дж. Стейнбека «*The Raid*». Как и во многих произведениях малой прозы этого писателя рассказ «*The Raid*» характеризуется наличием полимодальных перцептивных образов, однако доминантами данного рассказа являются голоса и звуки, звукообраз тишины.

Аудиальная составляющая перцептивного образа передается лексически, при помощи номинаций лексико-семантических полей «звук», «шум», «речь», а также рядом фоностилистических средств (звукопись, ассонанс и аллитерация, оноματοпепя, рифма, ритм). Особая роль звукового ряда в рассказе «*The Raid*» обусловлена тем, что в отличие от других произведений восприятие персонажами в нем осознанно и целенаправленно. Герои прибывают в город ночью, чтобы провести собрание с целью распространения коммунистической идеологии. В ожидании единомышленников они, осознавая угрозу облавы и расправы, прислушиваются к каждому звуку. Важной составляющей аудиального перцептивного образа является звукообраз тишины, передающий контрастность восприятия: «*It was very still... A train screamed for the crossing and went crashing by, leaving the night quieter than before*» [7, с. 65].

Выбор регистровой принадлежности с акцентом на перцептивный план представления событий продиктован содержанием рассказа: необходимо передать испытываемое героями напряженное ожидание и страх. Одним из приемов создания данного эффекта при помощи перцептивной составляющей образа является чередование точек зрения автора и

персонажей. В тексте прослеживается два аудиальных ряда: первый – с позиции автора-повествователя (описание окружающей обстановки при помощи аллитерации и звукоподражательной лексики), второй – с точки зрения персонажей (испытываемые и кажущиеся аудиальные впечатления, представленные номинациями аудиального восприятия). Нагнетание обстановки создается повтором микродиалогов персонажей, в которых многократно повторяются фразы типа:

«Listen! You hear somebody coming?»

«Listen! There is somebody coming» [7, с. 66].

«Hear anything, Dick? Hear them coming yet?»

«No» [7, с. 69].

«Hear anything?» «No. Not a thing» [7, с. 69].

«Listen, Dick! – I thought I heard voices» [7, с. 70].

«You hear voices, Dick?»

«I think so. Like they're talking low» [7, с. 70].

Еще один звукообраз, способствующий нагнетанию обстановки напряженного ожидания, а также способствующий реализации целостности и связности текста – это собачий рык и лай, который спорадически возникает на протяжении всего рассказа и якобы предвещает приближение людей: *a dog growled; barked; the barking dog; slow, spiritless barking; ...the slow steady barking of the dog; the dog stopped barking* [7, с. 60–66].

Эффект напряженного ожидания создается несовпадением звуковых образов, представленных автором и воспринимаемых персонажами: автором представлено описание глухой ночи, наполненной звуками живой и неживой природы, в которых персонажам слышатся голоса и топот.

одним из важнейших средств звукописи в данном рассказе выступает аллитерация, обеспечивая соответствие фонетического оформления текста описываемым явлениям. В частности, повтор и сочетание согласных звуков способствует созданию какофонии, имитирующей звук описываемых явлений:

– повтор согласной «s» имитирует шорох перебираемой ветром газетной бумаги и плакатов: *The breeze came in, ruffled the pile of dusty newspapers in the corner and sailed the posters out from the wall like curtains* [7, с. 66];

– повтор сочетания согласных «cr» – шум поезда: *A train screamed for the crossing and went crashing by, leaving the night more silent than before* [7, с. 69];

– повтор согласных «s», «t» и сочетания «sh» – шум ветра в кронах деревьев: *The wind ruffled the locust trees in whishing gusts* [7, с. 65];

– сочетание согласных «s-c-r-d-v-s» – шорох сухих листьев: *A rush of wind brought a scurry of dead leaves in the open door* [7, с. 69]; «d-dr-l-c-st-l-v-s»: *The night sounds came in more clearly through the open door – the dance of dry locust leaves on the road* [7, с. 66].

Актуализации аудиальной семантической составляющей ситуации восприятия также способствуют ассоциации, возникающие как результат создаваемого полимодального перцептивного образа. Так, номинации тактильной модальностей (*a scurry of dead leaves, dry locust leaves*) позволяют осуществить ситуативно-денотативную интерпретацию и «достроить» аудиальную составляющую образа (визуальный образ сухих листьев вызывает ассоциацию с шелестом листопада и шорохом листьев под ногами).

Ведущим средством создания аудиального ряда в рассказе «*The Raid*» в количественном соотношении вступает оноματοпепя. Звукоподражательная лексика, создающая звуковой фон разворачивающегося действия, представлена единицами, среди которых:

–антропогенные звуки:

to hoot (to make a loud clamorous mechanical sound): *A train **hooted** mournfully, and in a moment it rounded a bend and pushed its terrible light down the track* [7, с. 62];

to rattle (to make a rapid succession of short sharp noises): *The lighted coaches **rattled** past* [7, с. 62];

to rustle (to produce a quick succession or confusion of small sounds): *The wind **rustled** gently in the leaves* [7, с. 63];

to click (to strike, move, or produce with a click), *to squeak* (to utter or make a short shrill cry or noise): *The front doors **clicked** and one of them opened slowly, **squeaking** a little at the hinges* [7, с. 66];

to hum (to utter a sound like that of the speech sound \m\ prolonged): *The motors **hummed** from the center of the town* [7, с. 68];

–звуки неживой природы:

to ruffle (to erect in or like a ruff: to cause to rise or bristle): *The breeze came in, **ruffled** the pile of dusty newspapers in the corner and sailed the posters out from the wall like curtains* [7, с. 66];

to scrape (to draw roughly or noisily over a surface): *The dead leaves **scraped** along the ground* [7, с. 68];

–звуки, сопровождающие человеческую деятельность:

to smack (to strike so as to produce a smack): *How do I know what I'll do if somebody **smacks** me in the face with a club?* [7, с. 63];

to pound (to move with or make a heavy repetitive sound): *Their feet **pounded** on a wooden sidewalk* [7, с. 64];

В дополнение к звукоподражательной лексике при создании аудиального перцептивного образа, выступают:

1. Языковые средства, обозначающие воспроизводимые человеком музыкальные звуки:

to whistle (a shrill clear sound produced by forcing breath out or air in through the puckered lips): *The younger man began **to whistle** Come to Me My Melancholy Baby* [7, с. 61];

tune (a pleasing succession of musical tones): «*I wish that damn **tune** would get out of my head*» [7, с. 61];

2. Не звукоподражательные номинации звуков, сопровождающих человеческую деятельность:

footsteps (the sound made by a person walking as their foot touches the ground, or a step): *His **footsteps were loud** on the bare wooden floor* [7, с. 64].

echo (the repetition of a sound caused by reflection of sound waves): *Footsteps **echoed** back loudly from the wooden buildings* [7, с. 61].

3. Языковые средства, обозначающие звуковое выражение эмоций и состояний (физических и эмоциональных):

to snort (to force air violently through the nose with a rough harsh sound): *Dick **snorted into** the collar of his peajacket* [7, с. 62].

to chuckle (to laugh inwardly or quietly): *The older man **chuckled uneasily*** [7, с. 70].

to gasp (to catch the breath convulsively and audibly (as with shock)): *He heard Dick try to chuckle, and **gasp** when it hurt him* [7, с. 71].

to giggle (to laugh with repeated short catches of the breath): *Someone **giggled hysterically*** [7, с. 70].

to burst (to give vent suddenly to a repressed emotion: burst into tears; burst out laughing): *His breath **burst passionately*** [7, с. 70].

to croak (to make a deep harsh sound; to speak in a hoarse throaty voice): *Root tried his voice and found that it **croaked** pretty badly* [7, с. 71].

to pant (to breathe quickly, spasmodically, or in a labored manner, a throbbing or puffing sound), *to wind* (to make short of breath): *He was **panting and winded*** [7, с. 66].

Номинации звучащей речи, обладающие эмотивной составляющей:

to bluster (to talk or act with noisy swaggering threats, to blow in stormy noisy gusts): *Root **blustered**: «You think you're hell on wheels just because you been out a few times»* [7, с. 62].

to reprimand (to reprove sharply or censure formally usually from a position of authority): *Dick **reprimanded him sharply*** [7, с. 66].

4. Звучащая речь выражается номинациями речевой деятельности и её результатов (*to speak, to tell, to say, to sound, to murmur, to shout, to shut up, to relapse into silence, to go on (speaking), voice, reply*), сопровождающимися характеристикой звучания (в том числе с использованием языковой синестезии, т. е. сочетании несмежных модальностей восприятия):

*Root tried to **keep the bitterness out of his voice*** [7, с. 62] (синестетическая метафора «звук+вкус»).

*Root's voice was lonely. «That's the trouble with them,» he **went on harshly*** [7, с. 62] (синестетическая метафора «звук+осязание»).

*You better shut up. **Your voice don't sound so hot*** [7, с. 71] (синестетическая метафора «звук+температура»).

«*We're going to stay*», *Dick said woodenly* [7, с. 67] (синестетическая метафора «звук+осязание»).

Характеристика звучащей речи выражается при помощи концептуальной метафоры (ЗВУК (СЛОВА) – ЭТО ПОТОК ВОДЫ): *All of a sudden they just started in like it was somebody else, and the words came out like water out of a hydrant* [7, с. 62].

Доминанта аудиальной семантики прослеживается в выборе лексических средств, в котором предпочтение отдается выражениям с номинациями звуковых явлений: обсуждая риск утечки информации, персонаж использует глагол *squeal (to turn informer – доносить)*, который в первом значении относится к группе звукоподражательной лексики (*to make a shrill cry or noise – верещать, визжать*): «*Say, Dick, I guess some bastard has squealed, don't you?*» [7, с. 63].

Номинации, относящиеся к сфере аудиального восприятия, используются и в составе идиоматических выражений: персонаж уверяет соратника, что он уже не новичок, используя выражение *to be dry behind the ears* (дословн. *быть сухим за ушами – противоположное to be wet behind the ears*, которое соответствует русскому *молоко на губах не обсохло*): «*I'm dry behind the ears, anyway,*» *said Dick* [7, с. 62].

Кульминация рассказа, когда в ночи действительно слышится шёпот готовящихся к облаве людей, обозначена совмещением аудиального плана всеведущего автора-повествователя и плана перцепции персонажей, представленное в безличном предложении: *A little quiet murmur of voices could be heard* [7, с. 71].

Итак, в исследовании на примере рассказа Дж. Стейнбека «*The Raid*» был проведен анализ языковых средств и средств языковой выразительности, участвующих в создании аудиального перцептивного образа. Аудиальный перцептивный образ рассказа включает звуковой пейзаж живой и неживой природы, антропогенные звуки, характеристику звучащей речи, представленные многочисленными номинациями сферы аудиального восприятия и фоностилистическими средствами, ведущим из которых является ономотопея и аллитерация.

Аудиальная составляющая полимодального перцептивного образа выступает средством выражения идейно-тематического содержания произведения. В рассказе имеют места два аудиальных плана повествования – авторский и план повествования с позиции персонажей. Совмещение и чередование звуковых планов повествования выступает средством создания эффекта напряженного ожидания (*suspense*) и характеристики психологического состояния персонажей. Чередованием планов повествования также обеспечивается динамика повествования, а их совмещение маркирует кульминацию произведения.

Литература

1. Аракчеева, О.В., Рёбрушкина, И.А. Средства создания звукообраза в поэзии А.А. Блока / О.В. Аракчеева, И.А. Рёбрушкина // Вестник МГУ. – 2011. – № 1. С. 47–51.
2. Коваленко, Г.Ф. Кинестетические фонетические фракталы в экфрасисе (на материале стихотворения Э. Стивенсон «the Breughel's snow») / Г.Ф. Коваленко, Е.П. Симонова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 11–2 (65). – С. 97–100.
3. Лелис, Е.И. Роль звуковых повторов в формировании подтекстовых смыслов прозаического текста / Е.И. Лелис // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2012. – № 4. – С. 200–205.
4. Тихонова, М.П. От звука к смыслу: фоностилистические приемы во французской поэзии для юных читателей / М.П. Тихонова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2016. – № 7 (228). – С. 75–89.
5. Тураева, З.Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика) / З.Я. Тураева. – Москва : Просвещение, 1986. – 127 с.
6. Якобсон, Р. Избранные труды / Р. Якобсон. – Москва: Прогресс, 1985. – 456 с.
7. Steinbeck, J. The Long Valley / J. Steinbeck. – Sherborne : The Sun Dial Press, 1938. – 201 p.

Науч. рук.: Колесов И.Ю., д-р филол. н., проф.

Н.Р. Ладухина, С.Б. Королёва

*Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова*

Сочувствие в русской и японской лингвокультурах: национальная специфика коммуникативных норм

В статье представлены результаты контрастивного описания сочувствия в русской и японской культурах как нормы коммуникативного поведения. Авторы поставили цель определить общность и различия в осмыслении (содержании), функциях и формах проявления этой нормы в двух лингвокультурах.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; коммуникативная норма; сочувствие; русская лингвокультура; японская лингвокультура; базовые ценности.

Способность выразить понимание и сочувствие является неотъемлемой частью этикета в разных национальных культурах. При этом место, которое сочувствие занимает в практике общения, а также формы проявления

сочувствия могут значительно различаться. Истоки этих различий отчасти лежат в области религии. Сочувствие является одним из элементов концепции добродетели в христианстве: *«Будьте друг ко другу добры, сострадательны, прощайте друг друга, как и Бог во Христе простил вас»* (Послание к Ефессянам 4:32). Коран так же, как Библия, призывает нас быть милосердными, сострадательными, мудрыми. Каждое чтение священного писания мусульмане начинают со слов-обращений к Аллаху: *«Ар – Рауф»*, что означает *«Аллах сострадательный»*. В буддизме сострадание является незаменимой духовной практикой. Считается, что если сердце человека открыто к сочувствию и состраданию, то человек готов трудиться над тем, чтобы делать окружающих счастливее. Сочувствие и любовь, готовая к самопожертвованию, играют немаловажную роль в японском дзен-буддизме [3, с. 365].

В современной философии сочувствие, сострадание рассматривается как особая социально-философская категория, а ее «функционирование в обществе» – как «форма человеческого бытия» [11, с. 263]. В то же время, современная методика обучения иностранным языкам, признавая сущностную неразделимость языка и культуры, предполагает освоение обучающимися не только этикетных формул сочувствия, но и связанных с ними базовых представлений о мире и человеке – в том числе, базовых ценностей изучаемой культуры [13, с. 128; 6, с. 130].

В связи со всем вышесказанным очевидно, что освоение форм выражения сочувствия, сопереживания (а также способов уместного реагирования на выражаемое сочувствие) при овладении русским языком как иностранным должно опираться на общие представления о: а) месте сочувствия в русской культуре; б) оценочном, эмоциональном, духовном аспектах этой коммуникативной нормы; в) ситуациях, в которых уместно и нужно выражать (и принимать) сочувствие людей. Отметим особо, что проблема обучения формам выражения сочувствия остро встает перед ученым-методистом в том случае, когда между двумя языками имеется значительная культурно-историческая дистанция. При обучении представителей японской лингвокультуры русскому языку как иностранному преподаватель сталкивается именно с таким глубинным расхождением идейно-ценностных систем культур.

В настоящей работе мы сделаем два первых шага в определении основных расхождений современных японской и русской лингвокультур в отношении сочувствия и сострадания и сосредоточимся на вопросах о:

- а) соотношении места, которое сочувствие занимает в русской культуре, с местом, которое отведено этому чувству в японской культуре;
- б) соотношении оценочного, эмоционального, духовного аспектов этой коммуникативной нормы в двух рассматриваемых культурах.

Для того, чтобы подступиться к ответу на эти вопросы в отношении русской культуры, обратимся к значениям слова «сочувствие», зафиксированным в словарях. В Толковом словаре Ожегова читаем: «Сочувствие – отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других // одобрительное, благожелательное отношение; сострадание – жалость, сочувствие, вызываемые чьим-нибудь несчастьем, горем» [10]. Слова *сочувствие* и *сострадание* являются калькой с греческого *sympathia* и обозначают способность человека показывать свое участие, разделять чувства другого в ситуациях, когда это может облегчить боль, принести утешение или умножить радость [1, с. 28].

Представленные в этом словаре значения связаны, с одной стороны, с состраданием кому-либо в горе, несчастье, с другой же – с одобрением кого-либо, чего-либо. В русской культуре, однако, этими двумя значениями не исчерпывается семантический потенциал слова *сочувствие*, о чем свидетельствуют данные «Толкового словаря живого великорусского языка» В. Даля. В нем приводятся, в частности, такие толкования как «чувствовать согласно, сообща, заодно»; «понимать, мыслить одинаково»; «склоняться к кому по чувству, приязни, любви»; «незримая, духовная, нравственная связь, которая сказывается неволью чувством» [4]. Последнее толкование из словаря Даля имеет очевидную соотнесенность с православным функционированием слова «сочувствие» и православным же представлением о сути этого качества человеческой души. Отметим, что именно через утверждение православной традиции в русской культуре состоялся перенос самого этого слова и понятия с греческой почвы на русскую. Не будет преувеличением утверждать изначальное преимущественное православное содержание понятия.

Специфика этого содержания представлена, в частности, в духовных письмах свт. Игнатия Брянчанинова и детально проанализирована в работе Н.С. Баланчик. Общим выводом произведенного исследователем анализа можно считать следующее утверждение: «Письма Святителя Игнатия (И. Брянчанинова) показывают, что выражение сочувствия охватывает не только реакции на повседневную жизнь человека, но главное в них – это реакции на духовную жизнь человека, напрямую связанную с судьбой, промыслом Божиим <...> Сочувствие в православном понимании – это и незримая духовная, нравственная связь, и поэтому в сочувствии и утешении нуждается не только адресат, но и адресант» [2, с. 3].

Представление о тонкой духовной связи человека с человеком и человека с Богом, лежащее в основе православного понимания «сочувствия», в современной русской культуре, в целом, претворено в менее «высоком» представлении о душевной взаимосвязи людей – причем не только родственно или эмоционально близких, но и «далеких». Отсюда

вырастает ценностная ориентация на личную приязнь и теплоту [9, с. 76]; значимость в характеристике человеческих отношений доверия и душевной близости [5, с. 130]; выделенность таких качеств человека как душевное тепло и сердечность [9, с. 80]. С православными (а также общинными) корнями русской культуры отчасти связана и установка современного русского сознания на высокую степень кооперативного общения, что проявляется в желании одобрения и согласия [12, с. 34]. Стремление к близости подразумевает потребность «излить другим свою душу», открыть свой мир другому, желание поделиться с другими своими переживаниями, пожаловаться.

Таким образом, не являясь базовой ценностью, но имея глубокие православно-народные традиции и богатое идейно-ценностное содержание, сочувствие как одна из опорных коммуникативных норм современного русского языка связана, в первую очередь, с установкой на эмоциональную открытость и соучастие во внутренней жизни друг друга – с той оговоркой, что идейным основанием такого соучастия и такой открытости является представлением о том, что человек нуждается в душевной поддержке и что оказание такой поддержки есть и долг, и радость.

В японской культуре сочувствие является важнейшей коммуникативной нормой и одной из опорных констант, вербализованных в слове *思いやり* / *otoiyari*, что в переводе на русский язык означает «очувствие». Содержание константы не совпадает с представлением о сочувствии в современной русской культуре: *思いやり* предполагает оказание помощи и сочувствия человеку до того, как он действительно начинает в них нуждаться [14, с. 6]. С японского языка этот принцип дословно может быть переведен как *おもい* – «мысль» и *やり* – «делать/ давать», таким образом, принцип *思いやり* – «направлять свои мысли на других». Согласно константным для японской культуры представлениям, мы должны думать о других и исполнять пожелания другого до того, как тот их озвучит. Не всегда этот принцип предполагает какие-то действия. Бывают ситуации, когда *思いやり* направлен на то, чтобы ничего не делать и не говорить лишнего. В таких ситуациях этот принцип сопряжен с понятием *空気を読む* / *kuuki wo yomu* – «чтение воздуха», что предполагает способность чувствовать другого и понимать необходимость действия и/или бездействия в той или иной ситуации. Эти понятия ярко отражают характерную черту японского общества – коллективизм, заботу о других (без ущерба для себя).

Религиозными истоками этой константы является синтоизм, древнее вероисповедание, которое остается популярным среди представителей японской культуры и, следовательно, определяющим мировоззрение и

мировосприятие японцев. Синтоизм призывает быть последовательным и гармоничными, жить в согласии с Природой, ками (божествами) и людьми. Согласно синтоизму, в мире все согласовано и сосуществует в единстве; только выполняя свои функции на своем месте и не пересекая границ своей социальной роли, человек может способствовать установлению соответствующему природной гармонии порядку в обществе [8].

Исходя из этой общей социально-религиозной идеи, сочувствие в японской культуре призвано поддерживать мирное сосуществование, предсказуемость (установленный порядок вещей) и устойчивую социальную структуру. Оно не должно нарушать и/или затрагивать личностных и общественных границ: напротив сочувствие должно оберегать эти границы. Одним из инструментов, которым пользуются японцы, чтобы быть учтивыми и вежливыми по отношению к чувствам других людей, – улыбка. Ее главная функция не ранить и беречь чувства другого человека, а, значит, поддерживать социальный порядок и гармонию. Японский этикет считает невежливым перелagать бремя собственных забот на собеседника или выказывать избыток радости, тогда как другой человек может быть в данный момент чем-нибудь расстроен [7, с. 86].

Эмоционально-словесных форм выражения сочувствия в японской культуре немного: это связано с тем, что сочувствие должно выражаться с помощью поступков предвосхищения желаний и потребностей окружающих нас людей. Таким образом, и в формах проявления, и в своей опорной функции «японское сочувствие» принципиально отличается от коммуникативной нормы сочувствия в русской культуре: «русское сочувствие» принципиально эксплицитно в формах своего выражения (здесь и слова, и жесты, и мимика, выражающие эмоциональную поддержку, ободрение или утешение) и нацелено на внутреннее сближение людей путем совместного переживания (разделения) радости и преодоления горя.

Таким образом, с точки зрения значимости того места, которое сочувствие как коммуникативная норма занимает в русской и японской лингвокультурах, между «японским» и «русским» сочувствием обнаруживается несомненное сходство. Более того, в обеих культурах можно констатировать значительное влияние религии на функции и формы выражения сочувствия: христианство «подсказывает» необходимость эксплицитного, эмоционального проявления сочувствия, тогда как синтоизм определяет действие сочувствия строго в границах социального порядка и мировой гармонии. В то же время, по содержанию, функциям и формам проявления «сочувствие русское» и «сочувствие японское» принципиально различны. «Русское сочувствие» а) содержательно предполагает переживание эмоций другого человека и открытое проявление этого переживания – следовательно, б) функционально диктует взаимосогласованное нарушение

личных и социальных границ во имя душевного (и духовного) единения и в) определяет эмоционально-поведенческую эксплицированность форм проявления сочувствия. «Японское сочувствие» а) содержательно определяется способностью молчаливо угадывать (заранее или по ситуации) желания и потребности другого человека в соответствии с социальной стратификацией и представлениями о мировом порядке и гармонии; б) функционально предполагает сохранение и оберегание социальных и личностных границ для гармонизации функционирования общества; в) в качестве основных форм выражения имеет молчаливо и спокойно (неэмоционально) совершаемые поступки, нацеленные на предупреждение желаний и потребностей другого, при этом эмоциональные, открытые формы выражения сопереживания находятся под запретом.

В перспективе этот общий лингвистический (лингвокультурологический) вывод о значимости расхождений в содержании, функции и формах сочувствия как базовой коммуникативной нормы двух лингвокультур требует от методистов, лингвистов, преподавателей русского языка как иностранного постановки и решения вопроса об особой методике обучения носителей японского языка русским коммуникативным нормам, в целом, и коммуникативной норме сочувствия, в частности, включая освоение этикетных формул и невербальных форм проявления сочувствия (характерных для современной русской культуры), их функций и функционирования, а также изучение специфики содержания понятия «сочувствие» в русском языке.

Литература

1. Акишина, А.А., Формановская, Н.И. Русский речевой этикет / А.А. Акишина, Н.И. Формановская // Москва : Русский язык. – 1978. – 160 с.
2. Баланчик, Н.С. Выражение сочувствия, сопереживания, утешения в письмах святителя Игнатия (И. Брянчанинова) как отражение церковно-религиозной культуры XIX века / Н.С. Баланчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. № 68–1. – URL: slsk.ru/36Husa (дата обращения: 25.09.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
3. Васильев, Л.С. История религий Востока / Л.С. Васильев // Учебное пособие для вузов. – Москва : Университет. – 1999. – 432 с.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва : РИПОЛ классик, 2006. – Т. 4. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorussskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-s/1768> (дата обращения: 28.09.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

5. Казачкова, Ю.В. Выражение сочувствия в русском и английском речевом общении (жанровый аспект) / Ю.В. Казачкова // Автореф. дисс.... канд. филол. наук. – Саратов, 2006. – 24 с.
6. Королева, С.Б., Агинеи, Н.Р. Благодарность как базовая ценность японской культуры (аксиологический аспект обучения РКИ) / С.Б. Королева, Н.Р. Агинеи // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 16. – С. 129–131.
7. Королева, С.Б., Агинеи, Н.Р. Трудности при овладении японцами нормами русского коммуникативного поведения: нормы улыбки и взгляда / С.Б. Королева, Н.Р. Агинеи // Обучение иностранным языкам: современные проблемы и решения. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой. – Обнинск : Титул, 2021. – С. 85–91.
8. Корытко, О. Синтоизм (Глава 5) / О. Корытко // История религий. Москва: Общецерковная аспирантура и докторантура им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, 2016. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Parion_Alfeev/istorija-religij/6#source (дата обращения: 13.09.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
9. Нестерова, Т.В. Непрямые способы выражения интенций «сочувствие» и «утешение» в обиходном общении русских / Т.В. Нестерова // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 5. – С. 75–81.
10. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – URL: http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_s_q.txt (дата обращения 16. 09. 2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.
11. Старостин, В.П. Сострадание как социально-нравственный феномен / В.П. Старостин // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 45. – С. 260–264.
12. Стернин, И.А., Камбаралиева, У.Д. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения / И.А. Стернин, У.Д. Камбаралиева // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 2 (16). – С. 20–34.
13. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие / А.Н. Щукин. – Москва : ВК. – 2012. – 335 с.
14. Spiechowicz, M. «Omoiyari»: the key word of harmonious Japanese communication // M. Spiechowicz. – New ways to face and (im)politeness. Katowice; Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. – 2016. – 22 p.

Н.А. Малахова

*Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета*

А.С. Пушкин в переводе на английский

В статье рассматриваются особенности и специфика перевода произведений А.С. Пушкина в стихотворной форме; рассматривается степень изученности переводов произведений поэта; выявляются сходства и расхождения в переводах лексических единиц, функционирующих в языке Пушкина.

Ключевые слова: перевод; переводческая деятельность; художественный перевод; процесс перевода; текст оригинала; преобразование.

Уже на протяжении ни одного тысячелетия перевод играет важную роль в жизни человечества. В той форме, в которой мы привыкли его видеть, он зародился в 1 веке до н.э., а первыми переводчиками в истории были Цицерон и Гораций. Уже тогда человечество осознало всю необходимость перевода.

Существует множество определений термина «перевод». Однако стоит понимать, что есть разница между переводом, как процессом и, как результатом. Если говорить о результате, то имеется в виду готовый переведенный текст, а если говорить о процессе, то действие по переводу конкретного текста. Обычный человек, не являющийся переводчиком, часто понимает перевод как готовый переведенный текст. Переводчик больше склонен полагать, что перевод – это прежде всего процесс.

Стоит отметить, что термин «преобразование» не следует понимать в узком смысле. Мы не трансформируем первоначальный исходный текст, поскольку он не меняется сам по себе, а остается постоянным. Переводчик создает новый текст по своему образу, используя язык перевода. И именно этот новый текст и называется переводом, т. е. результатом процесса перевода [2, с. 117].

Преобразование текста при переводе является ключевым аспектом в работе переводчика. Он использует различные техники и стратегии, чтобы передать смысл и контекст оригинального текста на другой язык. В процессе преобразования переводчик учитывает не только лексические и грамматические особенности, но и культурные нюансы и особенности целевой аудитории. Одной из основных трансформаций, которую применяет переводчик, является переход от одного языка к другому. Это включает замену слов и выражений, которые не имеют точного эквивалента в целевом языке. Например, идиомы или культурно-специфичные выражения могут требовать переосмысления и адаптации, чтобы передать аналогичный смысл. Переводчик также может использовать синонимы

или более подходящие слова, чтобы точнее передать оригинальный смысл. Кроме того, переводчик может изменять структуру предложений и параграфов, чтобы обеспечить более плавное чтение и понимание текста на целевом языке. Это может включать перестановку слов, изменение порядка предложений или добавление связующих слов и фраз.

Важным аспектом преобразования текста является также адаптация культурных особенностей. Переводчик должен учитывать целевую аудиторию и культурные нормы, чтобы перевод был удобочитаемым и понятным для читателей. Например, если оригинальный текст содержит устаревшие или специфические для определенной культуры элементы, переводчик может заменить их на более актуальные или широко принятые в целевой культуре. В целом, преобразование текста при переводе – это сложный и творческий процесс, требующий не только знания языков, но и понимания культурных контекстов и нюансов. Переводчик должен быть внимателен к деталям и стремиться сохранить смысл и стиль оригинального текста, одновременно адаптируя его под новую среду и культуру.

«Перевод – это преобразование сообщения на исходном языке в сообщение на языке перевода» [1, с. 9]. Однако, не стоит забывать о существовании различий в культуре и менталитете разных стран. Следовательно, это может создавать ряд препятствий при дословном переводе.

Р.К. Миньяр-Белоручев понимает перевод как «вид речевой деятельности, удваивающий компоненты коммуникации, целью которого является передача сообщения в тех случаях, когда коды, которыми пользуется источник и получатель, не совпадают» [3, с. 195]. Автор дает коммуникативное определение термина и рассматривает его с точки зрения, как исполнителя, так и адресата. Согласно его взгляду, значимости исполнителя и адресата в одинаковой мере значимы.

В.Н. Комиссаров рассматривает процесс перевода как средство межъязыкового общения [2, с. 42]. Согласно утверждению автора, перевод является неотъемлемым элементом в общении людей, говорящих на разных языках. В.С. Слепович говорит, что «перевод – средство, которое обеспечивает выполнение языком функции общения» [4, с. 4]. В его определении еще раз подчеркивается важность коммуникативной функции процесса перевода.

Можно сделать вывод, что перевод – это творческая мыслительная деятельность. Переводчик может свободно создавать несколько вариантов перевода и выбирать наиболее подходящий. Таким образом, хотя и не абсолютная, но определенная свобода выбора у переводчика есть. Переводчик не может придумать бесконечное число переводов, которые были бы объективно неправильными. Переводчику предоставляется относительная свобода, но ее пределы все же ограничены. Он не может добавить что-то, что совершенно не соответствует теме или содержанию текста [4, с. 74].

При переводе классического литературного текста перед переводчиком стоит задача определить цель и способ передачи национального своеобразия общепризнанного литературного шедевра. При этом встает вопрос об отношении переводчика к собственному произведению, глубине его интерпретации и степени адаптации оригинального текста для иностранного читателя [3, с. 135].

Творчество многих русских писателей изучалось на Западе. Особое внимание к русской литературе возникло в период зарождения «Золотого века» и началось оно ни с кого иного, как с А.С. Пушкина.

И действительно, кое-что в русском языке не поддается переводу. Есть много оснований для переводческой критики не только сказок Пушкина в частности, но и его поэзии в целом [6].

Пушкин: Почему он не так популярен за рубежом, как в России? Александр Пушкин – один из величайших поэтов и писателей в истории мировой литературы. Его произведения переведены на более чем 100 языков и изучаются в школах и университетах по всему миру.

Изучение творчества Пушкина важно как с точки зрения выявления языковых и культурных особенностей народа, так и с точки зрения развития идеи переводческой мысли на Западе и признания Пушкина «зеркалом», отражающим душу русского народа.

Тем не менее, за пределами России Пушкин не так широко известен и популярен, как в нашей стране. Почему так?

Во-первых, Пушкина часто называют «труднопереводимым» поэтом. Его произведения отличаются богатой образностью, сложными метафорами и аллюзиями, которые не всегда легко передать на другие языки. Во-вторых, Пушкин писал о русской культуре и истории, которые не всегда понятны иностранцам. В-третьих, Пушкин был очень многогранным писателем, который создавал произведения самых разных жанров, от стихов и прозы до драм и опер. Это затрудняет знакомство с его творчеством за пределами России, где люди обычно знакомятся с произведениями одного или нескольких жанров.

Несмотря на эти трудности, Пушкин постепенно завоевывает популярность за рубежом. В последние годы появилось множество переводов его произведений, которые помогают людям из других стран познакомиться с его творчеством. Например, в США в 2017 году был опубликован перевод поэмы «Евгений Онегин» на современный английский язык, который получил высокие оценки критиков.

Одним из примеров успешного продвижения творчества Пушкина за рубежом является проект «Пушкин в мире». Этот проект реализуется Институтом Пушкина и направлен на популяризацию творчества поэта в разных странах. В рамках проекта проводятся международные фестивали,

выставки, конференции и другие мероприятия. Проект «Пушкин в мире» помогает преодолеть языковой барьер и сделать творчество Пушкина более доступным для людей из других стран. Благодаря этому проекту Пушкин постепенно становится более известен и популярен за рубежом.

Работы А.С. Пушкина уже в 1800-1900-х годах были переведены целиком или по отдельности на языки, принадлежащие ко всем основным языковым группам, как, например, славянские, германские, романские, кавказские и т. д., а также на условные или искусственные языки, например, эсперанто.

Первое упоминание имени Пушкина в печати за пределами России относится к 1821 году. Еще при жизни поэта о нем кратко известил своих читателей парижский журнал «*Revue encyclopedique*». В 1845 году в журнале «*Blackwood's Magazine*» Томас Шоу, преподаватель Царскосельского Лицея, впервые опубликовал достоверную и развернутую информацию о жизни и творческом пути А.С. Пушкина. Также сюда был включен перевод двадцати лирических стихотворений.

Можно предположить, что проза Пушкина была более известна англоязычной публике. Первый английский перевод «Пиковой дамы» появился в Эдинбурге в 1850 году, и с тех пор романтическая история переводилась как минимум 12 раз. Популярным рассказом в Нью-Йорке середины XIX века была «Пиковая дама – русская легенда» в переводе Джеймса Нока. В 1875 году была переведена «Повесть Белкина», а чуть позже «Дубровский». В 1881 году английский полковник Сполдинг перевел всего «Евгения Онегина». Об этом переводе И.С. Тургенев сказал: «Чудно правильно и чудно деревянно».

Для того чтобы текст был понятен он проходит через так называемую «культурную адаптацию». Культурная адаптация подразумевает под собой авторские предисловия, комментарии и сноски, которые сопровождают читателя на протяжении всего переведенного текста.

Основным препятствием на пути творчества А.С. Пушкина в мировой литературе было то, что его произведения тяжело поддавались переводу на английский язык. Специалисты выделяют три основные причины непереводимости его творений:

– фонетическая. Особенность английского языка заключается в том, что в нем много согласных звуков, но при этом есть недостаток сонорных,

– лексическая. Пушкин – сложный поэт. Он пишет одновременно на разных уровнях языка, играет с разными стилями, включая стили поэта прошлых времен,

– идейно-стилистическая. Поэтика Пушкина включает все – обращение к античности, переосмысление фольклора, истории. А написано все в современной стилистике.

Русский язык в произведениях Пушкина является не просто средством передачи информации, он является зеркалом культуры и жизни русского человека. Поэтому существуют как удачные, с точки зрения достоверности передачи смысла, чувств и эмоций, так и не самые удачные переводы его произведений.

Так, например, В.С. Слепович приводит пример перевода Э.Д.П. Бриггса из стихотворения «Я помню чудное мгновение...» первые строфы были переведены Уолтером Арндтом следующим образом:

*«I recollect that wondrous meeting,
That instant I encountered you,
When like an apparition fleeting,
Like beauty's spirit, past you flew...» [6].*

Читая данные стихи, наслаждаешься складностью и легкостью переведенного текста. Он воспринимается не как попытка перевести с одного языка на другой, а передает с особой точностью фирменный слог автора. Читая стихотворение, не думаешь о языковых характеристиках и просто получаешь удовольствие.

*I still remember all the wonder,
The glorious thrill of meeting you,
The momentary spell of splendour,
Spirit of beauty pure and true.*

После прочтения перевода Э.Д.П. Бриггса испытываешь иные эмоции. Чувствуется несоответствие с оригиналом текста, отсутствие рифмы между первой и третьей строками. Так же в тексте присутствует лексическое несовпадение такое как «wonder» – в контексте «чудное мгновение». В данном переводе присутствует изменение синтаксической структуры текста, когда сложное предложение оригинала в переводе превращается в простое с однородным перечислением. Нельзя не упомянуть о том, что для английской поэзии несвойственный способ рифмовки, именно поэтому в результате складность рифмы притягивает к себе слишком много внимания.

Следующий отрывок на рассмотрение будет из произведения «Сказка о рыбаке и рыбке». Перевод и оригинал звучат следующим образом:

Жил старик со своею старухой
У самого синего моря;
Они жили в ветхой землянке
Ровно тридцать лет и три года [5].
*By the very edge of the blue sea
Lived an old man and his old woman.
For three and thirty years they had lived
In a tumbledown hut made of mud [5].*

На примере данного отрывка видно практически пословный перевод с соблюдением рифмы и стихотворного слога. Также стоит отметить, что при переводе сохраняются авторские лексические и стилистические особенности такие как, архаизмы, соблюдение стихотворного размера и рифмы. Но самое главное при переводе не только не теряется национальное своеобразие, а наоборот отражается культура, быт и общество того времени. При переводе безэквивалентной лексики (слово «ветхая землянка») переводится как «*a tumbledown hut made of mud*», за счет чего для англоговорящего читателя происходит полное сохранение образа оригинала, при этом не теряется вся основная информация.

Перевод литературных произведений всегда представляет собой сложную задачу, особенно когда речь идет о таком великом русском поэте, как Александр Сергеевич Пушкин. Его произведения, переведенные на английский язык, вызывают неоднозначные реакции у читателей. Несмотря на все усилия переводчиков, они не всегда способны передать всю глубину и стилистическую окраску, которую мы видим в оригинале.

Одной из основных проблем при переводе пушкинской поэзии является сохранение музыкальности его стихотворений. Пушкин мастерски играл с ритмом и звучанием слов, создавая уникальную мелодию своих произведений. Четырехстопный ямб, характерный для русской поэзии XIX века, занимает особое место в пушкинском творчестве. Этот размер является неотъемлемой частью его стиля и сложно передается в других языках.

Тем не менее, переводчики не останавливаются перед такими сложностями и продолжают искать способы передать красоту и глубину пушкинской поэзии на английский язык. Они используют различные приемы, такие как подбор подходящих рифм, ритмических структур и аналогичных звуков, чтобы сохранить хотя бы некоторую часть оригинальной музыкальности.

Важно отметить, что переводы Пушкина являются неотъемлемой частью межкультурной коммуникации. Они позволяют англоязычным читателям погрузиться в мир русской литературы и понять уникальность пушкинского творчества.

Даже если перевод не передает каждую нюансировку оригинала, он все равно дает возможность оценить и насладиться красотой пушкинской поэзии. Таким образом, несмотря на сложности, переводы произведений А.С. Пушкина на английский язык продолжают играть важную роль в межкультурном обмене. Они открывают двери к русской литературе для англоязычной аудитории и позволяют насладиться великими творениями этого выдающегося поэта.

Литература

1. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English – Russian. Учебное пособие. / Т.А. Казакова // – Санкт Петербург : Лениздат; Издательство «Союз», 2002. – 320 с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров // – Москва : Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Миньяр-Белоручев, Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев // – Москва : Московский Лицей, 1996. – 208 с.
4. Слепович, В.С. Курс перевода (английский ↔ русский язык), Translation Course (English ↔ Russian) / В.С. Слепович // – 4-е изд. перераб. и доп. – Минск : «ТетраСистемс», 2004. – 320 с.
5. Chandler, R. Note: a tale about a fisherman and a fish. – URL: <http://www.stosvet.net/12/chandler/index9.htm> (дата обращения: 27.10.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст : электронный.
6. Орлов, В. Пушкин по-английски. – URL: <http://www.vestnik.com/issues/2003/0108/koi/orlov.htm> (дата обращения: 26.10.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст : электронный.
7. Щербакова, И.К. Глагольные лексические и фразеологические единицы в языке переводов произведений А.С. Пушкина на английский язык. – URL: <http://www.dslib.net/sravnit-jazykoved/glagolnye-leksicheskie-i-frazeologicheskie-edinicy-v-jazyke-perevodov-proizvedenij.html> (дата обращения: 25.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

Науч. рук.: Самарин А.С., к-т филол. н., доц.

В.Е. Миронова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Образ Гримсби Ройлотта в детективном рассказе «Пестрая лента» Артура Конан Дойла и специфика его передачи в переводе М.Н. Чуковской

В статье анализируется образ доктора Гримсби Ройлотта как наиболее яркого отрицательного персонажа детективного рассказа А.К. Дойла. Особое внимание уделяется готическим чертам преступника, его зловещей природе. В статье также представлена специфика интерпретации образа в переводе М.Н. Чуковской, с акцентом на трансформации образа.

Ключевые слова: детективный рассказ; готический роман; образ преступника; гендерный аспект; русизмы; беллеттизмы; адаптация.

С незапамятных времен образ антигероя выполняет сюжетобразующую функцию в литературе и кино и характеризуется как индивид со специфическим мировоззрением и склонностью к насилию и прочим злодеяниям, определяющих асоциальное поведение. Читатели воспринимают его как глобальную, темную силу, источником многочисленных страданий законопослушных граждан. Такая сила является причиной разнообразных правонарушений и беззаконий. При этом, отрицательный образ представляет интерес для искусства на протяжении всей истории.

В детективном жанре именно отрицательный персонаж привлекает внимание читателей в галерее художественных образов и влияет на сюжетный вектор. Еще в готической традиции образ преступника с его явной демонизацией становится особенно важным. Детективное произведение, само по себе, невозможно без присутствия отрицательного персонажа, так как деятельность и жизнь главного героя-сыщика зависит от совершенного преступления, темной интеллектуальной загадки, которую важно разгадать, а также успешно обнаружить и наказать виновника данного злодеяния.

В качестве смыслового ядра детективной истории выступает нарушение закона, что «представляет собой одновременно и тайну (с коннотациями «ужасная», «кровавая» и т. д.), и загадку-головоломку, которую читатель стремится решить, соревнуясь с сыщиком, а тем самым и с автором детективного произведения» [4, с. 75].

Интересно, что популярный жанр детектива и готическая литература объединены схожими признаками и довольно часто взаимосвязаны на генетическом уровне. Неслучайно, исследователи А.В. Казачкова и О.Ю. Осьмухина пришли к выводу, что «оба жанра эксплуатируют сюжет, основанный на загадке, обрастающей новыми таинственными подробностями; для обоих жанров доминантным понятием становится тайна (это касается и причастности к ней читателя, вовлечения его в процесс разоблачения, и предугадывания финала повествования); готику и детектив сближает специфическая атмосфера повествования (постоянные угрозы жизни главным героям, ощущение страха и ужаса, ожидание новой опасности от хитрого и неуловимого злодея» [5, с. 253].

В самой природе преступника уже заложен готический подтекст на внешнем уровне, в его внешности и поведении, а также и во внутреннем мире антигероя. Готический преступник привлекает внимание читателей своей демонической энергией, проявляет целую палитру темных страстей: жестокость, всепоглощающий гнев, алчное желание власти. Преступники, созданные Конан Дойлом, нередко одержимы корыстью. Например, доктор Ройлотт, преступник известного рассказа «Пестрая лента», страшным способом убивает свою падчерицу и намеревается избавиться от второй ради своего финансового благополучия.

Анализируемый персонаж свиреп и гневлив, что не могло не отразиться на его общественной жизни. Его жестокость проявляется и в необычной любви к диким животным, свободно живущим на территории его особняка. Поступки Ройлотта практически маниакально нацелены на сохранение материального благосостояния любой ценой. «Преступник готов на все, действие доведено до парадоксизма от начала и до конца. Злодей не просто находится вне закона, он чудовище. Он не способен рассуждать, он непонятен и тем ужасен. В полном смысле слова это «чужой» [1, с. 8]. Ройлотт воспринимается как загадочный и опасный чужак, живущий вне человеческого и уголовного закона. Порочная природа доктора способствует его полной изоляции от окружающих, изначально воспринявших его возвращение доброжелательно и стремившихся установить с ним дружеские отношения. В дальнейшем, Ройлотт утрачивает контакты с социумом, ограничиваясь обществом цыган и проведением досуга с опасными дикими зверями, символизирующими его животную, хищную сущность.

Интересно, что доктор известен как представитель старейшего саксонского рода в Англии, когда-то славящегося своим величием и материальным благополучием. При этом, несколько поколений этого рода постепенно разрушали свою репутацию развратом и порочным образом жизни. Известно, что один из наследников данного рода являлся азартным игроком, который окончательно подорвал финансовое положение рода, что также может указывать на различные проявления пагубных страстей генетического уровня. Так, можно говорить о фаталистичности образа Гримсби Ройлотта, predetermined еще его предками. Несмотря на благородный род занятий – профессию врача, требующую проявления доброты, благородства, и терпения, Ройлотт проявляет лишь темную сторону своего характера, совершая бесчинства. Неслучайно, Ройлотт предпочитает ограниченное пространство: старого мрачного особняка Сток-Моран. Изображение замкнутого пространства также вызывает ассоциации с готической литературой, ведь именно в таких местах отрицательные персонажи планируют коварные злодеяния. Мрачные пространства, окрашенные темными красками, напоминают загадочные подземелья и замки романов С. Ли, А. Радклиф, А. Маккензи, Ф. Лэтома.

В рассказе «Пестрая лента» Ройлотт натравливает ядовитую змею на падчерицу Джулию. Действие происходит ночью в мрачном поместье в запертой комнате под грохот разбушевавшейся стихии. Сам доктор окружает себя мраком, темным пространством, которое является символическим. Кроме того, стоит обратить внимание на ограниченность и узость комнаты. Сужение пространства словно демонстрирует вход в расставленную ловушку. «Суггестирующая роль входа в ловушку значительно

выше, <...> так как герои попадают в него не по своей воле, а под воздействием внешне случайных обстоятельств, фатально действующих в одном направлении» [2, с. 186]. Например, героини рассказа превращаются в заложниц жестокого отчима, заставляющего их запираить двери на ключ и запускаявшего гадюку над кроватью Джулии.

Ройлотт воспринимается читателями как невероятно сложный, пугающий, но интересный персонаж рассказа, в котором нашла отражение значимая социальная проблема английской действительности XIX века – женское неравенство. Персонаж выступает в роли недобросовестного опекуна двух падчериц, незамужних девушек, унаследовавших состояние. Девушки имели право на существенный доход, если они выходят замуж. Нередко опекуны стремились сохранить наследство в своих интересах и мешали счастливой судьбе своих подопечных. Такое положение однозначно демонстрирует незащищенность английских женщин, а также изъяны английской законодательной системы.

Помимо этого, Ройлотт происходил из знатного рода, разорившегося из-за многочисленных пороков и страсти к азартным играм. Такие семейства часто порождали людей без моральных принципов, стремящихся разбогатеть любой ценой. В целях вернуть себе прежнее положение и богатство, антигерои часто умело обходили закон различными способами и нередко становились участниками преступлений.

В рассказе через образ Ройлотта А.К. Дойл рассматривает и другой важный вопрос – личная ответственность человека-профессионала с образованием и опытом, за свои действия. Ройлотт является специалистом в области медицины, получившим образование и хорошие знания, которые и помогли ему совершить убийство.

А.К. Дойл воплотил в образе Ройлотта черты и качества готического злодея. Внешность доктора и его поступки являются своеобразным семантическим зеркалом, отражающим готическую природу.

В оригинале представлена следующая характеристика Ройлотта, появившегося в доме Шерлока.

Оригинал: «...our door had been suddenly dashed open, and that a huge man had framed himself in the aperture. His costume was a peculiar mixture of the professional and of the agricultural, having a black top-hat, a long frock-coat, and a pair of high gaiters, with a hunting-crop swinging in his hand. So tall was he that his hat actually brushed the cross bar of the doorway, and his breadth seemed to span it across from side to side. A large face, seared with a thousand wrinkles, burned yellow with the sun, and marked with every evil passion, was turned from one to the other of us, while his deep-set, bile-shot eyes, and his high, thin, fleshless nose, gave him somewhat the resemblance to a fierce old bird of prey» [6, p. 114].

Перевод М.Н. Чуковской, опубликованный в сборниках «Детгиз» и «Воениздат»: «...дверь внезапно широко распахнулась и в комнату ввалился какой-то субъект колоссального роста. Одет он был не то как врач, не то как помещик. Его костюм представлял собою странную смесь: черный цилиндр, длинный сюртук, высокие гетры и охотничий хлыст. Он был так высок, что шляпой задевал верхнюю перекладину нашей двери, и так широк в плечах, что едва протискивался в эту дверь. Его толстое, желтое от загара лицо было перерезано тысячей морщин, а глубоко сидящие, злобно сверкающие глаза и длинный, тонкий, костлявый нос придавали ему сходство со старой хищной птицей» [3, с. 94].

А.К. Дойл рисует портрет Ройлотта, наполняя его символическими деталями. Представленный фрагмент насыщен колоритными сравнениями злодея с представителями разных сословий, а также автор сравнивает Ройлотта с хищной птицей. Писатель всячески подчеркивает агрессию и жестокость доктора, с этой целью он вводит в повествование глагол «*dash*». Такое решение выражает резкость его жестов и движений. Автор описывает Ройлотта как «*huge man had framed himself in the aperture*» [6, с. 176], данный прием дает информацию читателю не только о его телосложении, но и его эмоциональном состоянии и склонности к доминированию. Такой подход показывает, что доктор словно захватывает все пространство.

Костюм Ройлотта изображен автором как «*a peculiar mixture of the professional and of the agricultural*» [6, с. 176], что свидетельствует о сложном и неординарном характере. При этом, доктор демонстрирует невоспитанность и жестокость. Ройлотт одет в черный костюм, символизирующий его зловещую природу.

Описывая лицо антагониста, автор использует экспрессивные стилистические приемы: «*a large face*», «*with every evil passion*», «*deep-set, bile-shot eyes*», «*and his high, thin, fleshless nose*» [6, с. 176 – 177] – А.К. Дойл стремится передать пороки и жестокость через каждую черту Ройлотта. Завершая описание преступника, автор в русле своей традиции метко сравнивает его с хищной птицей, «*a fierce old bird of prey*». Интересно, что А.К. Дойл часто ассоциирует именно Шерлока с птицей, однако в данном примере автор уже в ином контексте обращается к образу птицы. Такое решение демонстрирует разные подходы к героям. Изображая Шерлока Холмса, автор акцентирует внимание читателя на положительных качествах героя, в случае с Ройлоттом, Конан Дойл видит жестокую птицу, выслеживающую свою жертву.

Переводчица сохраняет зловещий образ Ройлотта, его порочную сущность. Однако переводчица допустила ряд трансформаций. Так, в определенной степени образ доктора огрубляется и даже упрощается

за счет выбора таких средств, как «ввалился», «какой-то субъект колоссального роста», «не то как врач, не то как помещик». Такие переводческие решения превращает преступника в менее воспитанного и нелепого персонажа, а также близким к русской бытовой почве.

Переводчица акцентировала внимание на недостатках в воспитании Ройлотта, однако Конан Дойл подчеркивал порочную сущность героя – даже его кожа и морщинки сохранили следы страстей молодости. Все же переводчица следует оригинальному решению А.К. Дойла и передает сравнение Ройлотта с опасной птицей, что способствует адекватной передаче авторского замысла по созданию отрицательного героя, метафорически схожего с хищником.

М.Н. Чуковской удалось донести главную мысль писателя и проблему, представленную в рассказе. Переводчица передает идею, насколько опасным может быть образованный человек, обладающий широкими знаниями.

В рассказе Холмс и Ватсон обсуждают произошедшую ситуацию, фокусируя внимание на роде занятий Ройлотта: «*When a doctor does go wrong he is the worst of criminals. He has nerve and he has knowledge. Palmer and Pritchard were among the heads of their profession*» [6, p. 183].

Переводчица транслирует этот отрывок таким образом: «Когда врач совершает преступления, он ужаснее всех прочих преступников. У него сильные нервы и опасные знания». М.Н. Чуковская передает проблему «Пестрой ленты» и вводит дополнительные эпитеты «сильные» и «опасные». Такое введение новых атрибутов, в особенности выражающих оценку, типично для «женского» перевода и является своеобразным механизмом в трансляции художественных образов у М.Н. Чуковской.

Однако переводчица не упомянула о Палмере и Притчарде, врачах-отравителях, хорошо известных английской читательской аудитории. Эта информация была бы весьма полезной в расширении экстралингвистического контекста, но М.Н. Чуковская оставила ее за рамками своего перевода.

Анализируя переводческую рецепцию образа Гримсби Ройлотта М.Н. Чуковской очевидно ее стремление в полной мере передать основные идеи и художественное своеобразие оригинала. Однако в переводе допущены определенные неточности, что несколько упрощает образ преступника. Применение беллетризов и русизмов адаптирует англоязычное произведение.

Так, воссоздавая образ оригинала, переводчица использовала культурный код своей страны и следовала законам своей культуры. Переводы М.Н. Чуковской несомненно отражают специфику принимающей культуры, ценности того времени. При этом, в переводах проявился гендерный

аспект при передаче качеств персонажей, связанных с эмоциональной сферой, с областью их чувств. Специфика так называемого «женского» перевода проявилась на лексическом, морфологическом, семантическом и синтаксическом уровнях в описании внешности, речевого поведения и личностных качеств.

Литература

1. Буало-Насержак. Детективный роман. Как сделать детектив / Буало-Насержак. – Москва : Радуга, 1990. – 320 с.
2. Вацуро, В.Э. Готический роман в России / В.Э. Вацуро. – Москва : «Новое литературное обозрение», 2002. – 544 с.
3. Дойл, А.К. Пестрая лента / А.К. Дойл. – Москва : Детгиз, 1945. – 135 с.
4. Марусенко, Н.М. Типичное и нетипичное в структуре детектива / Н.М. Марусенко, Т.Г. Скребцова // Мир русского слова. – 2013. – № 4. – С. 74–79.
5. Осьмухина, О.Ю., Казачкова, А.В. Готическое измерение отечественного детектива начала 2000-х гг. (на материале романов М. Юденич) / О.Ю. Осьмухина, А.В. Казачкова // Филология. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 2 (2). – С.253–256.
6. Doyle, A.C. The Adventure of the Speckled Band / A.C. Doyle. – London : Harper Publishers. Collins Classics, 2013. – P. 165–191.

А.Б. Стрельникова

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Эстетические предпосылки переводческого творчества Ф. Сологуба

Масштабность переводческой деятельности Ф. Сологуба вызывает постановку вопроса о ее причинах. В статье, наряду с фиксацией историко-биографических обстоятельств, анализируются художественно-эстетические предпосылки, в числе которых – представления о приоритетности творческого поиска над результатом, антинормичности мироустройства и культуре как мире ноуменов.

Ключевые слова: Сологуб; художественный перевод; переводческая интерпретация; вариативность; процессуальность художественного творчества.

Ф. Сологуб, признанный мэтр эпохи русского модернизма, на протяжении всего своего творческого пути занимался художественным переводом. Библиография его переводов [13] (опубликованных и неизданных)

впечатляет: переводы выполнены с разных языков и в разных жанрах (стихотворения, стихотворения в прозе, пьесы, новеллы и рассказы, повести, романы, поэма и пр.), в численном отношении – около полусотни авторов. Несмотря на значительность объема переводных произведений в творческом наследии автора, в числе опубликованных и неопубликованных публицистических и критических работ нет текстов, представляющих идеи автора о сущности, особенностях или приемах художественного перевода. Иванов-Разумник, вспоминая Сологуба в пореволюционные годы, писал: «хорошие переводы – дело полезное и почтенное; но заставить Сологуба заниматься ими, значило то же самое, как будто Менделеева засадили в гимназию преподавателем химии и физики. Хороший учитель гимназии – дело тоже почтенное, но экономно ли Менделеева делать педагогом, а Сологуба – переводчиком?» [3, с. 44]. Тем не менее, Сологуб всегда оставался вовлеченным в переводческую деятельность, и возможные причины такой «приверженности» можно сгруппировать по двум основаниям. Во-первых, предпосылки историко-биографического характера: Сологуб участвовал в крупных литературно-просветительских переводческих предприятиях – проекты по переводу творчества Г. де Мопассана [2], поэзии Армении, произведений еврейских авторов [7]; в пореволюционные годы сотрудничал с издательством «Всемирная литература» [15], возглавлял секцию переводчиков при Ленинградском отделе Всероссийского союза писателей [6]. При всем том, объем неопубликованного при жизни автора переводного текста обуславливает постановку вопроса о существовании предпосылок и сугубо эстетического характера.

Идея бесконечного движения в попытке приблизиться к идеалу стала одной из основополагающих в теории художественного перевода. Любой перевод есть интерпретация, одна из множества возможных и потенциально «запрограммированных» художественным произведением. Формула художественного перевода емко воплощена в заглавии одной из книг У. Эко «Сказать почти то же самое» [16]: «почти» есть неизменный и неустранимый элемент, свойства которого в каждом конкретном художественном воплощении в той или иной степени провоцируют все новые и новые переводческие интерпретации, вызванные историческим изменением «горизонта читательских ожиданий» или же попытками индивидуального творческого сознания познать оригинальный художественный мир. Это положение объясняет склонность Сологуба возвращаться к выполненным ранее работам, подвергать их редактуре или даже переработке, более того – сопоставлять при издании различные версии перевода. Такой опыт был предпринят им при первом издании книги стихов П. Верлена [1]: в книге 1908 года варианты перевода (по 2–3 к одному

оригинальному стихотворению) размещались последовательно в основном корпусе книги. Последовательность эта не всегда была обусловлена хронологией создания вариантов, воплощая скорее индивидуальную художественную стратегию переводчика: неслучайно это раннее издание переводов из Верлена было вписано Сологубом в число собственных поэтических сборников – за книгой «Змий. Стихи. Кн. VI» следовала книга «Поль Верлен. Стихи избранные и переведенные Федором Сологубом. Стихи. Кн. VII», а затем «Пламенный круг. Стихи. Кн. VIII». Такая стратегия может быть обоснована сологубовской концепцией творчества. Для автора способность индивида осознать истинного себя за бытовыми и социальными масками, навязываемыми ему повседневной действительностью, есть спасение от пошлости мира; субъект, способный к креативному восприятию «текста» человеческой жизни, способен в качестве альтернативы создать свой мир – будь то земля Ойле, звезда Маир или Королевство Соединенных островов. При этом важен не столько созданный в результате предмет искусства (или даже шедевр), сколько созидание в моменте – процессе создания феномена.

Эту концепцию воплощает сологубовская поэтика вариативности: варианты образов, мотивов, поэтических текстов призваны дополнять смыслы друг друга, выводя таким образом идейные константы. Как формулировал эту идею сам автор, «для сознания нашего предметы являются не отдельными случайными существованиями, но в общей связи между собой. И вот, по мере усложнения в нашем сознании связанности отношений, все сложное представляющегося нам мира сводится к возможно меньшему числу общих начал, и каждый предмет постигается в его отношении к наиболее общему, что может быть мыслимо. Вот при таком отношении все предметы становятся только вразумительным зеркалом некоторых общих отношений, только многообразным проявлением некоторой мирообъемлющей общности» [12]. Подобные размышления автора оказываются созвучны современным научным представлениям о феномене переводной множественности как отражении герменевтических поисков переводчиков (=читателей), когда все многообразие переводческих интерпретаций воспринимается как единственная возможность приблизиться к оригиналу.

В основе идеи Ф. Сологуба о необходимости противостояния «постылой» действительности творчеством и возможности преобразования мира по законам искусства – концепция тождества в пределе и бесконечной взаимобратимости противоположностей (Дульцинеи и Альдонсы; Любви и Смерти; мира сущего и мира мечты), которая в художественном мире автора реализуется в мотивах качелей / круга. Сологуб в сфере поэтического творчества различал два вектора художественных исканий: лирика

(означавшая устремление в сферу идеального, желанного, заставляющая поэта отрицать мир данный) и мистическая ирония (вскрывающая черты прекрасной Дульциней в образе Альдонсы, позволявшая принять мир сущий во всех его противоречиях, поскольку противоположности в сущности своей едины). Именно второе направление представлялось русскому писателю искусством истинным. Подобная (не)возможность совместить несовместимое во многом созвучна языковой проблеме «переводимости» текста. Все новые и новые переводческие решения на практике развенчивали мнения мыслителей и концепции ученых о принципиальной неперево­димости текста (В. Гумбольдт, Э. Сепир и Т. Уорф, Л. Вайсгербер и др.), в том числе создавая предпосылки к появлению понятия «тотальный перевод» и концепции «тотальной переводимости» (Дж. Кэтфорд, П. Тороп), не подразумевающих (что важно) «тотальную» эквивалентность. Обозначенный в качестве ведущего в «истинном творчестве», но нечасто реализующийся в собственном художественном тексте принцип «мистической иронии» воплощался Сологубом в процессе работы над переводом. Некоторые из множества осуществленных им попыток «примирить» принципиально различные языковые системы остались в истории художественного перевода и русской литературы – речь идет о канонических переводах романа «Кандид» Вольтера, стихотворений в прозе О. Уайльда, поэтических шедевров П. Верлена.

Мир культуры и художественных произведений, созданных предшественниками и современниками, становится для Сологуба альтернативой миру сущему. В связи с литературой Серебряного века исследователи сегодня говорят о культурным ренессансе [5]. Для писателей-модернистов, принципиально ориентированных в своем творчестве на диалог с культурной традицией, библиотека имела совершенно особое значение. По свидетельствам исследователей [14], в личной библиотеке Сологуба книги собраны по смысловому принципу, и формальные характеристики издания (тип обложки, качество бумаги, рейтинг издательства, комментирование и пр.) не имели для владельца существенного значения. Множество книг из личной библиотеки Сологуба – художественные произведения, причем в массовом издании; произведения иностранных авторов – часто на языке оригинала.

Для Сологуба вопросы литературы, культуры, творчества вообще имели первоочередное значение: «Я поэт, и я хочу говорить о поэтах» – этими словами открывается одна из публицистических статей автора [10]. По Сологубу, писатель-читатель имеет принципиальное отличие от простого читателя: он способен глубже проникнуть в раскрывающийся перед ним художественный мир – «понять каждую гримасу, подметить все эти легкие дрожания в уголках губ, каждый беглый, мгновенный огонек

отразить в себе, под самую последнюю заглянуть личину, – это наслаждение очень изысканное, за которое каждый из нас так благодарен другому поэту» [10]. Идея о читателе-сотворце произведения будет сформулирована в литературоведении только во второй половине XX века, но Сологуб уже в 1900-е годы осмыслял особенности восприятия художественного текста творческим сознанием: «Слишком глубокое понимание собирает сокровища, которых никто не расточал, и жнет пшеницу, никем не посеянную [...] Поэт – вдохновенный творец, чародей и мечтатель. Вот открывает он чужую книгу, и ворожит над нею» [10]. В результате диалога с Другим, выявления в нем того, что знакомо, понятно и близко, происходит самоидентификация творческой личности: «Вот было для тебя творчество иного поэта океаном [...] Ты прошел над океаном, шагами измерил ты неизмеримую ширину его, вершками исчислил ты его глубину, — но не стыдись восторженных похвал: не ты ли был солнцем, отразившим свой лик в океане?» [10].

Представления Сологуба о культуре и литературе подобны тому, о чем позже говорил Лотман: в пространстве культуры все ее образцы существуют синхронно, «произведения, относящиеся к ушедшим в далекое прошлое эпохам культуры, продолжают активно участвовать в ее развитии как живые факторы» [8, с. 253–254]. По Сологубу, при сопоставлении искусства и жизни ведущая роль, безусловно, отводится искусству; герои художественных произведений несут истину о жизни, истину, замутненную бытом человеческого существования: «Рождённые, чтобы умереть, мы должны чаще возвращаться в общество наших господ, этих истинных людей [Плюшкин, Евгений Онегин, Гамлет, Дон-Кихот], – чтобы учиться у них познанию добра и зла, правды и лжи, красоты и безобразия» [11].

В этой связи становится остро актуальным вопрос об оригинальности творчества и плагиате в художественном письме. Синхронное сосуществование всех исторических пластов культуры, нахождение художника слова внутри художественного пространства всемирной литературы закономерно и вполне оправданно влечет за собой переключки с шедеврами. На этот счет Сологуб предложил оригинальную, логически безупречную теорию плагиата, предполагающую становление гения за счет усвоения «чужих» текстов: «Гениальные поэты только и занимаются подражанием и перепевом. А оригинальные образы и формы – создают слабые поэты. И это – естественно. Зачем человеку – как грибу питаться неорганическими соединениями, над чем-то думать, что-то изобретать? Надо обирать предшествующих поэтов – самым бесовестным образом» [9, с. 407]; «Вся наша литература – сплошной плагиат. А если бы это было не так – у нас не было бы великих поэтов, точно так же как не было бы ни Шекспира, ни Гете, которые, как известно,

всегда работали на чужих материалах» [9, с. 405]. По Сологубу, открытия и прорывы в сфере культуры единственно возможны в опоре на традицию: «новым Пушкиным будет только такой поэт, который беззастенчиво и нагло обворует всех своих современников и предтеч» [9, с. 404]. Использование «чужого» слова становится творческим принципом писателя, однако здесь важна установка на постоянное открытие «себя» в пре-тексте; сам Сологуб формулировал это так: «Если бы я только тем и занимался, что переписывал бы из чужих книг, то и тогда мне не удалось бы стать плагиатором, и на все я накладывал бы печать своей достаточно-ясно выраженной личности». Все это пророчески отсылает, во-первых, к тем принципам художественного творчества, которые станут ведущими на следующем рубеже столетий (XX–XXI вв.), в эпоху постмодернизма; и во-вторых, к положениям современной креатологии, в рамках которой творчество понимается как «достижение нового посредством созидательного преобразования» [4, с. 12].

Таким образом, есть основания заключить, что помимо внешних факторов, стимулировавших работу с художественными переводами (а именно – традиционный в творчестве писателей этап ученичества, профессиональная самореализация, способ дополнительного (основного после 1917 г.) заработка), существовал ряд причин исключительно эстетического свойства – идея приоритетности творческого поиска по отношению к результату, антиномичность художественного видения мира и представление о культуре как о мире ноуменов.

Литература

1. Верлен, П. Стихи избранные и переведенные Федором Сологубом / П. Верлен. – Санкт-Петербург : «Факелы» Д.К. Тихомирова, 1908. – 91 с.
2. Голлербах, Е.А. Семейные ценности: Федор Сологуб в издательстве «Пантеон» / Е.А. Голлербах // Федор Сологуб: Биография, творчество, интерпретации : материалы IV Междунар. науч. конф. / сост. М.М. Павлова. – Санкт-Петербург : Коста, 2010. – С. 39–73.
3. Иванов-Разумник, Р.В. Федор Сологуб // Писательские судьбы. Тюрьмы и ссылки / Иванов-Разумник; [Авт. вступ. ст. В.Г. Белоус]. – Москва : Новое литературное обозрение, 2000. С. 38–45.
4. Ильин, В.В. Теория познания. Эвристика. Креатология / В.В. Ильин. – Москва : Проспект, 2020. – 176 с.
5. Колобаева, Л.А. Русский символизм / Л.А. Колобаева. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 296 с.
6. Кукушкина, Т.А. К истории секции лен. переводчиков (1924–32) / Т.А. Кукушкина // Конец институций культуры двадцатых годов

в Ленинграде / Сб. статей; сост. М.Э. Маликова. – Москва : Новое литературное обозрение, 2014. – С. 332–417.

7. Лавров, А.В. Лейб Яффе и «Еврейская антология»: К истории издания / А.В. Лавров // Художественный перевод и сравнительное изучение культур: Памяти Ю.Д. Левина. – Санкт-Петербург : Наука, 2010. – С. 120–138.

8. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург : «Искусство–САНКТ-ПЕТЕРБУРГ», 2000. – 704 с.

9. Смиренский, В.В. Воспоминания о Федоре Сологубе / Вступ. статья, публ. и коммент. И.С. Тимченко // Неизданный Федор Сологуб. – Москва : Новое литературное обозрение, 1997. – С. 395–425.

10. Сологуб, Ф. Демоны поэтов / Ф. Сологуб – . URL: <http://sologub.lit-info.ru/sologub/articles/sologub/demonu-poetov.htm> (дата обращения: 27.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

11. Сологуб, Ф. Нетленное племя/ Ф. Сологуб. – URL: <http://sologub.lit-info.ru/sologub/articles/sologub/netlennoe-plemya.htm> (дата обращения: 27.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

12. Сологуб, Ф. Речь на «Диспуте о современной литературе» / Ф. Сологуб. – URL: clck.ru/36GNPP (дата обращения: 27.10.2023). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

13. Стрельникова, А.Б., Филичева, В.В. Библиография художественных переводов, выполненных Ф. Сологубом. Неизданные и несобранные поэтические переводы / А.Б. Стрельникова, В.В. Филичева // Федор Сологуб. Разыскания и материалы : сб. / под ред. М.М. Павловой. Москва : Новое литературное обозрение, 2016. – С. 629–709.

14. Филичева, В.В. Книжное собрание и круг чтения Федора Сологуба как источник изучения жизни и творчества писателя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Вера Владимировна Филичева. – Санкт-Петербург, 2020. – 28 с.

15. Филичева, В.В. Ф. Сологуб – редактор в издательстве «Всемирная литература» // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – № 416. – С. 24–29.

16. Эко, У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / У. Эко. – Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. – 574 с.

Е.В. Швагрукова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**Образ и творчество Л.Н. Толстого
в «Лекциях по русской литературе» В.В. Набокова**

В статье рассматриваются методы, при помощи которых В.В. Набоков создает образ Л.Н. Толстого и анализирует его творчество в «Лекциях по русской литературе», представляя наследие русского классика американским студентам. Литературная рецепция В.В. Набокова анализируется в бинарной оппозиции «читатель-преподаватель».

Ключевые слова: В.В. Набоков; Лекции по русской литературе; этика и эстетика Л.Н. Толстого; художественный прием; система образов; темы жизни и смерти.

В год 195-летнего юбилея со дня рождения Л.Н. Толстого интересно посмотреть и проанализировать, каким образом творчество классика было отражено в литературном процессе XX века, какой след оставили его книги в душах читателей и произведениях других писателей. И существует уникальный шанс сделать это при помощи «Лекций по русской литературе» В.В. Набокова.

Научная новизна данной статьи обусловлена следующим фактом: «Лекции по русской литературе» В.В. Набокова крайне редко становились предметом специального анализа и, в основном, использовались филологами лишь как справочный материал, хотя существует несколько работ, непосредственно обращающихся к тексту «Лекций», например, диссертационные исследования М.Р. Михайловой [2], И.Е. Филатова [8], и статья И.А. Черемисиной-Харпер [9].

В случае с Набоковым мы сталкиваемся с необычной триадой: с одной стороны, мы имеем дело с набоковской рецепцией толстовского творчества, а именно, с позицией Набокова-читателя. С другой стороны, Набоков был профессиональным филологом-преподавателем, который стремился научить своих студентов правильному чтению, анализу и пониманию художественных текстов. И, безусловно, не стоит забывать о Набокове-писателе, поскольку в творчестве самого Набокова и фигура Толстого, и аллюзии на его произведения появляются неоднократно. Вместе с тем, формат данной статьи предполагает исследование дуалистической пары Набоков-читатель/Набоков-преподаватель.

Таким образом, перед нами встает нетривиальная задача: разграничить позиции Набокова-читателя и Набокова-преподавателя и выяснить, каким образом младший писатель интерпретировал творчество Л.Н. Толстого при чтении лекций в Корнеллском университете, США.

Именно лекцию о Л.Н. Толстом Набоков начинает своим знаменитым ранжированием русских писателей: «...Первый – Толстой, второй – Гоголь, третий – Чехов, четвертый – Тургенев» [3, с. 221]. При помощи этой дерзкой шкалы Набоков, во-первых, погружает американских студентов, носителей иной, западной культуры, в парадигму русской литературы, а во-вторых, сразу же расставляет приоритеты, поскольку первые слова данной лекции звучат следующим образом: «Толстой непревзойденный русский прозаик» [3, с. 221].

Первая тема, которую Набоков затрагивает в лекции, это существование в массовом сознании двух разных Толстых – Толстого-художника и Толстого-проповедника, настаивая на единстве данного феномена. В то же время, сам Набоков значимость и ценность толстовской идеологии полностью отрицает: «Его проповедь, вялая и расплывчатая, не имела ничего общего с политикой, а творчество отличала такая могучая, хищная сила, оригинальность и общечеловеческий смысл, что оно попросту вытеснило его учение» [3, с. 221]. По мнению Набокова, отвлеченное морализаторство заставило Толстого отказаться от ярчайшего дара художника, поскольку в поисках истины писатель пришел к выводу о том, что «художественный вымысел греховен, а искусство безнравственно» [3, с. 223]. Именно стремление к постижению абсолютной истины привело Толстого к отрицанию ценности художественной литературы и смене литературных жанров, в которых он работал.

Необходимо специально остановиться на выборе произведений Л.Н. Толстого, с которыми Набоков счел нужным ознакомить американских студентов. Этот выбор, в первую очередь, характеризует Набокова-читателя. Из обширного комплекса текстов классика Набоков выбирает всего два произведения: это роман «Анна Каренина» (1873–1877) и повесть «Смерть Ивана Ильича» (1882–1886). Выбор достаточно неожиданный, поскольку Набоков не нашел необходимым представить студенческой аудитории наиболее знаменитый роман Л.Н. Толстого «Война и мир» (1863–1869), не говоря о драматических и публицистических работах.

Непосредственно в тексте «Лекций» можно найти лишь косвенное пояснение к данному решению. Набоков утверждает: «В сущности, Толстого-мыслителя всегда занимали лишь две темы: Жизнь и Смерть» [3, с. 221], и, с точки зрения младшего писателя, эти темы наиболее полно были реализованы именно в этих двух произведениях. Вместе с тем, в интервью, данном Набоковым Джеймсу Моссмену в сентябре 1969, встречается развернутое высказывание писателя о творчестве Толстого, поясняющее его выбор: «Я считаю «Анну Каренину» высшим шедевром литературы девятнадцатого века, почти рядом стоит «Смерть Ивана Ильича». Мне совершенно не нравятся «Воскресение» и «Крейцера соната».

Публицистические атаки Толстого невыносимы. Роман «Война и мир» длинноват; это разухабистый исторический роман, ... в основном адресованный юному читателю. Он совершенно не удовлетворяет меня, как художественное произведение» [5, с. 286]. Таким образом, Набоков остается последовательным в своем неприятии социальных и экономических теорий, а также дидактизма и морализаторства Толстого, признавая в нем только гениального художника.

Любопытным представляется следующий факт: лекции о творчестве Л.Н. Толстого Набоков читал в рамках курса под названием «Шедевры европейской литературы» [5, с. 177], то есть Набокову было принципиально важно разместить творчество Толстого в контексте не только русской, но и мировой литературы, и донести эту аксиому до своих слушателей.

Начиная разговор непосредственно о романе «Анна Каренина», Набоков, в отличие от прочих лекций по русской литературе, достаточно подробно пересказывает сюжет, мотивируя это следующим образом: «Сюжет ее по природе нравственный. Это клубок этических мотивов» [3, с. 227], требующих, с точки зрения преподавателя, специального пояснения. В целом, следует отметить, что «Лекции» о творчестве Толстого состоят из обширного, избыточного, на наш взгляд, цитирования его текстов, то есть Набоков дает Толстому право говорить собственным голосом, не всегда используя этот голос лишь для подтверждения своих тезисов и литературоведческих выкладок.

Чрезвычайно важным, на наш взгляд, является следующий момент: Набоков анализирует роман «Анна Каренина» в бинарной оппозиции с романом Г. Флобера «Госпожа Бовари», и этот дуализм он будет стремиться удерживать на протяжении всей лекции. Так, о смерти Анны Карениной Набоков говорит: «Она решает покончить с собой и бросается под поезд в этот ясный майский вечер 1876 г., через 45 лет после смерти Эммы Бовари» [3, с. 263]. Таким образом, во-первых, Набоков-преподаватель продолжает доказывать, что роман Толстого относится к произведениям мировой классики, а во-вторых, он вычленяет особенности русского романа на фоне подобного европейского романа об адюльтере.

По мнению, Набокова, героиня Толстого обладает несравненно более сложным, глубоким и нравственным характером, нежели Эмма Бовари, «провинциальная фантазерка, сентиментальная распутница» [3, с. 228], эгоистично стремящаяся лишь к воплощению собственных страстей. Безысходная любовь к сыну и вынужденное расставание, угрызания совести, тяжесть общественного порицания – это далеко не полный перечень тех страданий, с которыми вынуждена столкнуться Анна Каренина, и которые неведомы Эмме Бовари.

Особо Набоков останавливается на морали романа Толстого, причем тезис о моральной составляющей романа проговаривается им на протяжении лекции несколько раз в различных вариациях, то есть Набоков стремится задать единственной верный вектор чтения «Анны Карениной: «Толстой-художник ... сравнивает две любви, ставя их рядом и противопоставляя друг другу: физическую любовь Вронского и Анны (бьющую в тисках сильной чувственности, но обреченную и бездуховную) и подлинную, истинно христианскую (как ее называет Толстой) любовь Левина и Кити, тоже чувственную, но при этом исполненную гармонии, чистоты, самоотверженности, нежности, правды и семейного согласия» [3, с. 231]. Далее Набоков будет проводить анализ произведения, придерживаясь этих двух основных линий – Вронский-Анна и Левин-Кити, поскольку именно они являются сюжетобразующими линиями романа.

Много внимания Набоков уделяет романному времени, отмечая, что именно уникальное «равновесие времени» [3, с. 225] создает ощущение абсолютной реальности происходящего. По мысли Набокова, толстовское романное время созвучно естественному, природному времени читателя, что пронизывает повествование особой достоверностью. «Проза Толстого течет в такт нашему пульсу» [3, с. 225], – замечает Набоков-читатель. Набоков-преподаватель, в свою очередь, подробнейшим образом расписывает датировку событий романа, включая их в реальный исторический контекст, чтобы продемонстрировать мастерскую работу Толстого по созданию эффекта присутствия читателя внутри романа. Время используется Толстым и для характеристики героев. Так, сибарит Облонский живет размеренной жизнью, которую даже семейные коллизии не в состоянии разрушить. График чиновника Каренина строго регламентирован, а временные разрывы в жизни Левина также характеризуют его мятущегося, ищущего истину героя. Данный анализ позволяет Набокову утверждать: «Толстой использует время как художественный инструмент всегда по-разному и в разных целях» [3, с. 273]. До Толстого, по мнению Набокова, никто и никогда, пытаясь изобразить жизнь, не использовал время столь виртуозно.

Композиция столь сложного романа достаточно традиционна, и здесь Набоков вновь сравнивает роман с «Госпожой Бовари» Флобера: «Структура «Анны Карениной» более традиционна, хотя книга написана через 20 лет после «Мадам Бовари»» [3, с. 231], «Переходы у Толстого значительно менее гибки и продуманны, чем переход от группы к группе внутри глав «Мадам Бовари»» [3, с. 278]. Например, планы Родольфа о встрече с Эммой Бовари на сельскохозяйственной выставке плавно подводят повествование к изображению самой выставки, у Толстого же, как правило, глава просто обрывается и далее следует следующая, с ней

не связанная. Композиция у Толстого опирается на романное время, и Набоков делает удивительное наблюдение: в романе, по его подтвержденному доказательствами мнению, герои, состоящие в парах, живут более быстрой и насыщенной жизнью, нежели одиночки. К середине романа разница в романном времени между парами Вронский-Анна и Левин-Кити составляет более года, но читатель не замечает этого в силу искусственных манипуляций автора.

Образности Толстого Набоков посвящает достаточно большой раздел лекции, выстраивая типологию изобразительных средств, которыми пользуется Толстой. Здесь и эпитеты, и жесты, и комедийные черты, уподобления и метафоры, однако особо Набоков останавливается на морально-практических сравнениях, характерных именно для толстовского стиля. Набоков отмечает, что они служат «этическим, а не эстетическим целям. Его сравнения утилитарны, функциональны, автор воспользовался ими не для усиления образности..., но для того, чтобы подчеркнуть свою нравственную позицию» [3, с. 282]. И действительно, достаточно часто Толстой использует этот простой механизм для прояснения моральных аспектов ситуации, в которой находятся герои: «Но он (*Вронский* – примеч. мое. Е.Ш.) очень скоро заметил, что хотя свет был открыт для него лично, он был закрыт для Анны. Как в игре в кошку-мышку, руки, поднятые для него, тотчас же опускались перед Анной» [6, с. 107].

В интерпретации Набокова, Толстой оставил в своем романе множество бессмертных деталей, поскольку, по Набокову, именно через деталь постигается целое. Завитки темных волос на шее Анны Карениной делают ее образ живым и прелестным, муфта в иглах иная в руках у Кити, сережки, которые она просит забрать во время родов, потому что они ей мешают – все эти мелкие детали повседневной жизни придают роману удивительное жизнеподобие, и внимательный читатель должен уметь их замечать.

Здесь уместно упомянуть знаменитую схему вагона, в котором путешествовала Анна Каренина, и которую Набоков чертил на лекции для студентов. В интервью Алину Толми (июнь, 1969) Набоков поясняет этот момент: «В годы своей преподавательской деятельности я давал своим студентам точные сведения о деталях, которые способны озарить произведение, высечь искру, ибо без нее оно мертво... Любой осел способен понять отношение Толстого к адюльтеру, но чтобы наслаждаться его искусством, настоящий читатель должен представить себе, к примеру, каким был вагон ночного поезда «Москва-Петербург» сто лет назад» [5, с. 276]. Набоков пытается разбудить воображение своих слушателей, без которого художественная литература невозможна и бессмысленна, и в конечном итоге, достигнуть своего идеала – «превратить читателя в зрителя» [4, с. 342]

Тем не менее, анализируя знаменитую автобиографическую сцену объяснения Левина и Кити, где герои мелом пишут друг другу зашифрованные слова на карточном столе, Набоков находит, ее натянутой и не очень убедительной. Подтверждение этому факту можно найти в книге П. Басинского «Лев Толстой. Бегство из Рая»: «Соня, в отличие от Кити, разобрать сложной аббревиатуры не смогла... и потом призналась сестре, что понять, что написал *le comte* на ломберном столе, она вовсе не смогла» [1, с. 163]. Однако с художественной точки зрения эта сцена, по мнению Набокова, абсолютно оправданна.

Если роман «Анна Каренина», в первую очередь, все-таки о жизни, то повесть «Смерть Ивана Ильича» уже в своем названии содержит вторую, наиболее важную для Толстого, тему смерти.

Характеризуя произведение, Набоков говорит: «Этот рассказ – самое яркое, самое совершенное и самое сложное произведение Толстого» [3, с. 309]. Он неверно называет жанр, что вызвано, думается, стремлением обратить внимание студентов на то, что это малая форма прозы. (Возможно, это просто неточный перевод текста «Лекций»).

Набоков парадоксально заявляет, что «это история жизни, а не смерти Ивана Ильича. Физическая смерть ... представляет собой часть смертной жизни» [3, с. 308], и здесь Набоков подводит аудиторию к пониманию двух главных тем в творчестве Толстого – жизни и смерти в их взаимосвязи. Набоков интерпретирует религиозные идеи Толстого следующим образом: телесная смерть – это рождение души. И Иван Ильич, и Анна Каренина, принимая физическую смерть, обретают свет и освобождают свою душу для новой лучшей жизни. Сравним, «Анна Каренина: «И свеча, при которой она читала исполненную тревог, горя, обманов и зла книгу, вспыхнула более ярким, чем когда-нибудь, светом, осветила ей все, что прежде было во мраке» [6, с. 364]. «Смерть Ивана Ильича»: «Страху никакого не было, потому что и смерти не было. Вместо смерти был свет» [7, с. 107]. Пошлость, примитивность и бездуховность существования Ивана Ильича, равно как и жизнь, полная фальши, лжи и плотских страстей Анны Карениной нельзя назвать подлинной жизнью, в понимании Толстого. Именно поэтому смерть мыслится не как абсолютный финал, но как шаг к перерождению и достижению нирваны, в интерпретации Набокова, усматривающего в учении Толстого черты «восточной мистики» [3, с. 308] и отголоски буддизма.

Анализируя изобразительный метод Толстого, Набоков делает чрезвычайно важное замечание: в прозе классика Набоков находит зачатки нового литературного течения: «Так в 80-ые гг. в России не писал никто. Этот рассказ предвещает русский модернизм, расцветший перед скучной и банальной советской эпохой» [3, с. 310]. Отголоски модернизма заключаются

не только в мастерски прорисованных деталях, оживляющих повествование, но и в новом методе, используемом Толстым – методе Потока сознания, который Толстой оформляет, как внутренний монолог героя. Набоков утверждает, что данный метод был изобретен Толстым задолго до Джойса, но находился в зачаточном состоянии. Также младший писатель демонстрирует студентам, как именно Поток сознания представлен в «Анне Карениной» и в «Смерти Ивана Ильича». Перед смертью сознание Анны максимально открыто: «Контора и склад. Зубной врач. Да, я скажу Долли все. Она не любит Вронского» [6, с. 351]. «Не в слепой кишке, не в почке дело, а в жизни и ...смерти. Да, жизнь была, и вот уходит, уходит, и я не могу удержать ее. Да. Зачем обманывать себя?» [7, с. 85]. Междометия, вопросы героя самому себе имитируют живой поток речи персонажа, открывая читателю не только внутренний мир героя, но и мучительную работу сознания.

Подводя итог, можно утверждать, что в «Лекциях» о творчестве Толстого Набоков действительно являет себя в трех ипостасях. Набоков-читатель виден в выборе материала для чтения лекций. Набоков – педантичный лектор обучает студенческую аудиторию навыкам пристального чтения и анализа текста, обращая внимание на неожиданные, парадоксальные моменты толстовского творчества, ставя художественную ценность произведений классика неизмеримо выше его социальных, политических и религиозных идей. И, наконец, Набоков – писатель приоткрывает тайны художественного мастерства не только старшего коллеги, но и своего собственного, поскольку анализирует, в основном, художественные приемы и методы, близкие ему самому. Лекции о творчестве Толстого в интерпретации Набокова отличаются оригинальностью, субъективностью подачи материала и, вместе с тем, профессиональным литературоведческим анализом текста, что делает их ценным источником информации не только для набоковедов, но и для исследователей творчества Толстого.

Литература

1. Басинский П.В. Лев Толстой. Бегство из рая / Павел Басинский. – Москва : АСТ : Астрель, 2011. – 636 с.
2. Михайлова М.Р. В.В. Набоков и Л.Н. Толстой, особенности эстетической и литературной рецепции. Дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук: сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 2002 – . URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002314847> (дата обращения: 26.07.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст : электронный.
3. Набоков В.В. Лекции по русской литературе / Пер. с англ.; предисловие Ив. Толстого. – Москва : Изд-во Независимая Газета, 2001. – 220 с.

4. Набоков В.В. Отчаяние / Собр. соч. в 4 томах. – Т. 3. – Москва : Изд-во Правда, 1990. – С. 333–462.
5. Набоков о Набокове и прочем: интервью, рецензии, эссе / Сост., предисл., коммент., подбор иллюстраций Н.Г. Мельникова. – Москва : Издательство Независимая Газета, 2002. – 704 с.
6. Толстой Л.Н. Анна Каренина / Собр. соч. в 22 томах. – Т. 12. – Москва : Худож. лит., 1978. – 462 с.
7. Толстой Л.Н. Смерть Ивана Ильича / Собр. соч. в 22 томах. – Т. 9. – Москва : Худож. Лит., 1978. – С. 54–107.
8. Филатов И.Е. Поэтика игры в романах В.В. Набокова 1920–1930 гг. и «Лекциях по русской литературе». Дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук: сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 2000. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002639496> (дата обращения: 26.07.2023). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст : электронный.
9. Черемисина-Харрер И.А. Курс лекций по русской литературе В. Набокова / И.А. Черемисина-Харрер И.А. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2014/4/37.pdf> (дата обращения: 26.07.2023). – Текст : электронный.

Д.А. Шуков

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

**Балладная модель В.А. Жуковского
в повести Н.В. Гоголя «Вий»**

Н.В. Гоголь в своем раннем творчестве («Ганц Кюхельgarten», «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Миргород») часто (вероятно, сознательно) отсылает читателя к балладам В.А. Жуковского. Повесть Гоголя «Вий» стоит признать самой «балладной». При анализе данной повести обнаруживаются и анализируются важнейшие элементы баллад поэта.

Ключевые слова: Н.В. Гоголь; В.А. Жуковский; «Вий»; повесть; баллада; inferнальное; грех

В основе повести Н.В. Гоголя «Вий» лежит сюжет испытания. Главный герой «Вия» Хома Брут, по меткому замечанию Г.А. Жуковского, попадает в «<...> мир необыкновенных явлений <...> полный ослепительной красоты и могучих страстей, мир, где в битву вступает добро и зло, мир, окруженный всем космосом величественной природы» [3, с. 188].

Примечательна и номинация гоголевской повести (вкуче с вступительным комментарием повествователя). В повести Гоголя Вий есть порождение хтонического мира, представитель украинской народной демонологии. Однако исследователи до сих пор не могут прийти к консенсусу по данному вопросу, так как в украинском фольклоре нет прямых упоминаний о таком существе. Вероятно, что образ Вия – это субстрат фольклорных и литературных образов.

Неоспоримо, что в комментарии повествователя прослеживается дальнейший балладный сюжет повести. Читателю с первых страниц произведения представлен явно inferнальный образ Вия, который и приоткрывает балладную историю о судьбе грешника Хома Брута. В «Вие» (впервые в «Миргороде») человек непосредственно вступает в контакт с inferнальным. Позже это пагубно отразится на художественном мире всего «Миргорода». Коварства в жизни человека и непредсказуемость его судьбы актуализируют интертекст Жуковского в «Вие». По аналогии со многими повестями «Вечеров» в «Вие» обнаруживаются традиционные элементы баллад поэта (тема судьбы человека, сделка с дьяволом, борьба божественного и inferнального в мире, духовное испытание главного героя и т. п.).

Именно с ситуации испытания начинается повесть «Вий». Судьба посылает ряд роковых событий нерадивому школяру, заурядному киевскому бурсаку, сироте Хоме Бруту. Хома Брут привык жить, не обременя себя заботами, героя полностью охватила душевная и физическая лень: «Философ Хома Брут был нрава веселого <...> Он часто пробовал крупного гороху, но совершенно с философическим равнодушием, говоря, что чему быть, того не миновать» [2, с. 181].

Вспоминая поэтику баллад Жуковского, финальная фраза Хома Брута видится нам крайне значимой. После этой фразы героя мотив судьбы в гоголевском тексте, вероятно, начинает функционировать. В жизни Хома Брута наступают большие изменения. С этого момента, по мнению В.В. Гиппиуса, рассказчиком разворачивается мысль о «<...> возможности для прекрасного стать добычей темных сил <...>» [1, с. 45]. Именно этой «возможностью» воспользовался философ. Неразличение добра и зла, красоты истинной и ложной приводит школяра к дилемме. В балладах Жуковского, как правило, герой попадает в водоворот мистических событий, решая сложную дилемму. Правильная реакция (твердость духа и верные этические установки) на эти события является залогом благополучного исхода.

Мистический сюжет часто является доминантой в балладах Жуковского. В таких «мистических» балладах поэта героям всегда крайне важно сделать судьбоносный выбор, доказать свою духовную состоятельность.

Как правило, Жуковский намеренно вводит в текст своих баллад образы юных героев. Цель поэта очевидна. Юным людям предстоит проявить свою личность, выбрать свою дальнейшую траекторию жизни. Однако, пробивая свою дорогу в большую жизнь, герои Жуковского встречаются с искушениями и соблазнами, что и является началом истинной инициации. В таких случаях от правильного выбора зависит жизнь героев.

Репрезентативным примером подобной дилеммы являются странствия Вадима из одноименной баллады Жуковского:

Вот на распутии Вадим.

<...>

В чужбине он; в желанный край

Неведома дорога [4, с. 113].

Такая ситуация выбора возникает и в «Вие». Хома Брут с товарищами отправляется на вакансии. Бурсаки покидают родную академию в поисках счастья. Впрочем, все сразу идет не так. Хома втянут в водоворот мистических событий. На это указывают inferнальные пейзажи: «была ночь <...> нельзя было ожидать ни звезд, ни месяца. Бурсаки заметили, что они сбились с пути <...>» [2, с. 182]. Inferнальные пейзажи усиливаются дорожной путаницей, что традиционно означает буквально потерять духовные ориентиры.

Однако это не пугает философа. Недружелюбность пространства (волчий вой, собачий лай, безлюдность) не заставляет Хому Брута сменить маршрут. Хома добровольно идет навстречу с inferнальным. Темнота и неблагоприятность пространства привносит в текст негативные коннотации. Одну из них определяет В.И. Мильдон. Исследователь пишет, что для Хомы нахождение в хате ведьмы, а затем и на хуторе сотника трудно назвать приятным занятием, герой загнан в тупик, в его душе «преисподняя, темницы, чуланы, подземелья <...> внутреннее устройство того, чему Вий служил внешнем образом» [5, с. 87].

Впрочем, к этому тупику Хома пришел практически добровольно. Финальной точкой становится во многом безрассудный поступок Хомы (в недоброе время заночевать в странном хуторе). Это вполне соотносится с отчаянным решением юного ныряльщика Жуковского (баллада «Кубок») погрузиться в неизвестность морской пучины.

Товарищи Хомы не хотели идти дальше, но под давлением философа все же смиряются. Хома Брут (подобно ныряльщику Жуковского) метафорически погружается в неизведанный, враждебный мир.

Примечателен и первый эпизод встречи Хомы с панночкой-ведьмой: «<...> старуха шла прямо к нему с распростертыми руками <...> Философу сделалось страшно, особенно, когда он заметил, что глаза ее сверкнули каким-то необыкновенным блеском <...> старуха не говорила ни

слова и хватала его руками» [2, с. 185]. Ведьма Гоголя имеет некоторые черты поведения голубя, который возникает в самый напряженный момент в балладе Жуковского «Светлана»:

Встрепенулся, развернул

Легкие он крилы

<...>

И на деву засверкал

Грозными очами... [4, с. 37].

Любопытен и выбранный Гоголем образ ведьмы. В выше представленном эпизоде ясно, что сначала панночка предстает перед Хомой в образе старухи. Данное творческое решение Гоголя, вероятно, обосновано впечатлением от чтения перевода Жуковского «Баллады, в которой описывается, как одна старушка ехала на черном коне вдвоем и кто сидел впереди». Отметим, что указанная баллада поэта крайне значима для анализа повести «Вий». Элементы «Баллады о старушке...» Жуковского проникают в гоголевский текст.

Во-первых, героиня баллады поэта, старуха-ведьма, осознавая свою греховность, боится за свою душу. Для своего успокоения она призывает сына-священника:

Ты будь души моей спаситель

<...>

С обрядом тем молитесь три дня,

Три ночи сряду надо мною:

Чтоб не достиг губитель до меня [4, с. 51–52].

В «Вие» панночка, умирая, просит отца найти и позвать к ней определенного священника: «<...> привези бурсака Хому Брута. Пусть три ночи молитесь по грешной душе моей. Он знает...» [2, с. 197]. Хома (подобно казакам-рыцарям из предыдущей повести «Миргорода») должен отправиться и спасти христианскую душу. Герою предстоит поединок с нечистой силой. Примечательно, что в «Балладе о старушке...» все завершается трагическим образом (подобно торжеству зла в «Вие»).

Во-вторых, любопытна градация, которую используют оба писателя. Жуковский и Гоголь показывают, что каждая ночь с покойницей все страшнее и страшнее, зло становится сильнее.

Следующим интересным моментом пересечения баллад Жуковского и повести Гоголя «Вий» является парадоксальная притягательность демонического.

Например, в балладе Жуковского «Лесной царь» ребенок видит inferнальный образ Лесного царя, а позже и его дочерей. Однако отец мальчика настаивает на том, что это все фантазии, не относится серьезно к словам сына, и дитя покоряется inferнальному:

«Дитя, я пленился твоей красотой:
Неволей иль волей, а будешь ты мой».

<...>

Младенец тоскует, младенец кричит;
Ездок погоняет, ездок доскакал...

В руках его мертвый младенец лежал [4, с. 137–138].

За аналогичное неуместное детское любопытство к inferнальному поплатился жизнью и Хома Брут: «Подымите мне веки: не вижу!» сказал подземным голосом Вий – и всё сонмище кинулось подымать ему веки. «Не гляди!» шепнул какой-то внутренний голос философу. Не вытерпел он, и глянул <...> Бездыханный грянулся он на землю, и тут же вылетел дух из него от страха» [2, с. 217].

Влечение к демоническому отсылает к еще нескольким сюжетам Жуковского. Это сюжеты о визите к невесте мертвого жениха (баллады «Ленора», «Людмила» и «Светлана»). Однако в случае с «Вием» мы имеем дело с перевернутыми сюжетами Жуковского. Панночка приходит к Хоме Бруту, чтобы увести его в ад.

Фабула повести Гоголя похожа на фабулу хрестоматийных баллад Жуковского (ночь – сбитое сознание – роптание – встреча с мертвым женихом – inferнальное путешествие – узнавание – осознание исхода своей судьбы). Эту фабулу Гоголь разворачивает с эпизода, в котором бурсаки сбились с пути, заблудились ночью: «Что за чорт! сказал философ Хома Брут <...> между тем уже была ночь, и ночь довольно темная <...> везде была <...> дичь <...>» [2, с. 182]. Мы видим, что в трудный момент Хома забывает о Боге и начинает роптать (упоминание черта). Все это действие происходит в ночное время, когда человек дезориентирован. Бурсаки теряются в пространстве и впадают в отчаяние. Метафорически Хома и его товарищи сбиваются с истинного духовного пути. Вспомним Людмилу Жуковского, которая в роковой час осмелилась роптать на божественное Провиденье. Героиня Жуковского накликала беду. Мертвый жених приходит за ней, и влюбленные отправляются в ад. В этом эпизоде примечательна реплика Людмилы:

Что, родная, муки ада?

Что небесная награда? [4, с. 11].

Хома Брут в «Вие», следуя логике Людмилы, утверждает: «Что ж делать? Чему быть, тому не миновать!» [2, с. 190]. Такие утверждения Людмилы и Хома безосновательны и опасны, так как повлекут за собой тягостные последствия. Персонажи обречены на вечные муки в аду. Впрочем, вся жизненная позиция и действия героев говорит о согласии с таким исходом. Символический этап узнавания. Людмила, почивая в полудночный час, слышит голос любимого, но все же задает вопрос:

Точно ль милый предо мною? [4, с. 12].

Далее она понимает, что перед ней мертвый жених, но, не раздумывая, отправляется с ним на кладбище и полностью осознает свою дальнейшую судьбу. Хома не сразу признал ведьму, так как она предстала перед ним в образе старухи. Любопытно, что после своего разоблачения (ночной полет ведьмы и Хома) персонаж испытывает не только страх, но и сладостное чувство: «<...> Хома Брут скакал с непонятным всадником на спине. – Он чувствовал какое-то томительное, неприятное и вместе сладкое чувство, подступавшее к его сердцу» [2, с. 186]. Позже, избавляясь от власти ведьмы, Хома все же вынужден встретиться (три роковые ночи героя в церкви) с inferнальным снова. После чего душа персонажа не выдерживает страха. Хома умирает.

Так, мы видим в двух случаях inferнальное путешествие и образ inferнального всадника. Это путешествие ведет напрямик в ад. Более того, Жуковский и Гоголь отчасти эстетизируют моменты духовного падения своих героев. Жуковский в «Людмиле» пишет об идеальной любви (пойти за любимым даже в ад), а Гоголь описывает потрясающую красоту панночки. Впрочем, inferнальное в «Вий» не всегда эстетически привлекательно. Окружение панночки отвратительно. Inferнальные сущности похожи на чудовищ с глубин морских из баллады Жуковского «Кубок». Это должно породить мысль у читателя о том, что за красотой может скрываться таинственная и губительная для человека сила.

Таким образом, повесть «Вий» является единственной повестью «Миргорода», в которой inferнальное проявляет себя непосредственно и при этом торжествует. Кроме того, в этой гоголевской повести особенно очевидны балладные элементы Жуковского.

Литература

1. Гиппиус, В.В. Гоголь. / В.В. Гиппиус. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 215 с.
2. Гоголь, Н.В. Полное собрание сочинений: В 14 т. / Н.Л. Мещеряков. – Москва : Изд-во АН СССР, 1937. – Т. 2.–763 с.
3. Жуковский, Г.А. Реализм Гоголя. / Г.А. Жуковский. – Москва : Художественная литература, 1959. – 530 с.
4. Жуковский, В.А. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. – Москва : Языки славянских культур, 2008. / А.С. Янушкевич и др. – Т. 3. – 456 с.
5. Мильдон, В.И. Эстетика Гоголя. / В.И. Мильдон. – Москва : Ленанд, 2020. – 248 с.

Научное издание

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
IV Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические аспекты
современного инженерного образования»
памяти кандидата педагогических наук,
доцента Н.А. Качалова

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *К.С. Чечельницкая*

Зарегистрировано в Издательстве ТПУ
Размещено на корпоративном портале ТПУ



ИЗДАТЕЛЬСТВО
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
IV Международной научно-практической
конференции «Лингвистические
и культурологические аспекты
современного инженерного образования»
памяти кандидата педагогических наук,
доцента Н.А. Качалова