

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Международная научно-практическая конференция**  
(Россия, г. Ульяновск, 20-21 января 2023 года)

**Сборник научных трудов**

Ульяновск  
УлГТУ  
2023

УДК 681.518(04)  
ББК 32.96я43  
С 56

**Редакционная коллегия:**

<i>Шарафутдинова Насима Саатовна</i>	ответственный редактор, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета
<i>Соснина Екатерина Петровна</i>	кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», декан Гуманитарного факультета Ульяновского государственного технического университета
<i>Корухова Людмила Владимировна</i>	кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета

С 56 **Современные технологии обучения иностранным языкам:** Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 20–21 января 2023 года) / отв. ред. Н.С. Шарафутдинова : сборник научных трудов [Электронный ресурс]. – Электронные данные. Ульяновск : УлГТУ, 2023. – 307 с.

ISBN 978-5-9795-2278-4

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам», состоявшейся 20-21 января 2023 года в Ульяновском государственном техническом университете на кафедре иностранных языков.

В предлагаемом сборнике научных статей обсуждаются актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, новые тенденции в исследовании языка, современные вопросы лингвострановедения, транслятологии, межкультурной коммуникации и терминоведения, а также электронные технологии в практике преподавателя-филолога.

Адресуется преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам и научным работникам языкового профиля.

Статьи печатаются в авторской редакции.

УДК 681.518(04)  
ББК 32.96я43

ISBN 978-5-9795-2278-4

© Коллектив авторов, 2023  
© Оформление. УлГТУ, 2023

MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION  
Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education  
**ULYANOVSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY**

# **MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**International Theoretical and Practical Conference**  
(Ulyanovsk, January 20-21, 2023)

**Selected papers**

Ulyanovsk  
UISTU  
2023

## **Editorial board:**

*Sharafutdinova  
Nasima*

Editor-in-chief, PhD, Dr. hab., Full Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages,  
Ulyanovsk State Technical University

*Sosnina  
Ekaterina*

PhD, Associate professor of the Department of Linguistics,  
Head of the Humanitarian Department,  
Ulyanovsk State Technical University

*Korukhova  
Lyudmila*

PhD, Associate professor of the Department of Foreign  
Languages, Ulyanovsk State Technical University

**Modern Technologies of Teaching Foreign Languages.** International  
Theoretical and Practical Conference: selected papers / Editor-in-chief  
N. Sharafutdinova. – Ulyanovsk: UlSTU, 2023. – 307 p.

ISBN 978-5-9795-2278-4

The book contains the proceedings of *Modern Technologies of Teaching Foreign Languages* International Theoretical and Practical Conference held by the Department of Foreign Languages at Ulyanovsk State Technical University on 20-21 January, 2023.

Topical issues of linguodidactics and methods of teaching foreign languages, new tendencies in language research; up-to-date considerations of culture-oriented linguistics, translation science, intercultural communication and terminology as well as many other aspects of IT- technologies in teacher's practice are considered in the collected articles.

The material of this book is intended as a teaching aid. These papers can be useful for foreign language teachers, scientists and students studying languages.

The articles are published in author's edition.

ISBN 978-5-9795-2278-4

© Group of authors, 2023

© Design. UlSTU, 2023

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике публикуются статьи, представленные на Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам», состоявшейся 20-21 января 2023 года в Ульяновском государственном техническом университете на базе кафедры «Иностранные языки».

В работе конференции приняли участие коллеги из Греции, Алжира, Китая, республики Беларусь, МГИМО МИД России, Московского педагогического государственного университета, Российского университета транспорта (г. Москва), Московского городского университета управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова, Донецкого национального университета (ДНР), Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, Казанского федерального университета, Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана, Уфимского университета науки и технологии, Удмуртского государственного университета (г. Ижевск), Нижегородского государственного лингвистического университета, Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск), УлГТУ, УлГУ, УлГПУ, а также МБОУ «Средняя школа №10 (г. Ульяновск).

Сборник включает в себя научные работы на русском, английском и немецком языках, в которых рассматриваются следующие вопросы:

- Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков;
- Новые тенденции в исследовании языка (инновационные подходы, методы);
- Современные вопросы лингвострановедения, транслятологии и межкультурной коммуникации;
- Актуальные вопросы термина и отраслевых терминологий;
- Электронные технологии в обучении иностранному языку.

Научные исследования, представленные в сборнике по материалам конференции, позволяют наметить новые и эффективные методы в обучении иностранным языкам.

Сборник «Современные технологии обучения иностранным языкам» будет полезен преподавателям иностранных языков, лингвистам, филологам, студентам и аспирантам языковых вузов, научным работникам языкового профиля и всем, кто профессионально занимается исследованием новых методов и современных технологий в преподавании языков.

Ответственный редактор сборника

## ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

*А.И. Фефилов, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего и германского языкознания, Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск (Россия)*

### СПОСОБЫ ВЕРБАЛЬНО-ЗНАКОВОЙ, СИМВОЛЬНОЙ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ МЫСЛИ

*Аннотация. В докладе освещается взаимодействие языковой семантики с мыслительными понятиями; демонстрируются процессы вербализации мысли на метаязыке когитологических примитивов, морфотемной символизации и терминологизации.*

*Ключевые слова: когитология, теория разбиений, морфотемные термины и символы.*

*A.I. Fefilov, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of the Department of Linguistics, Intercultural Cooperation and Professional Communication, Head of the Sub-Department of General and German Language Science, Ulyanovsk State University (Russia)*

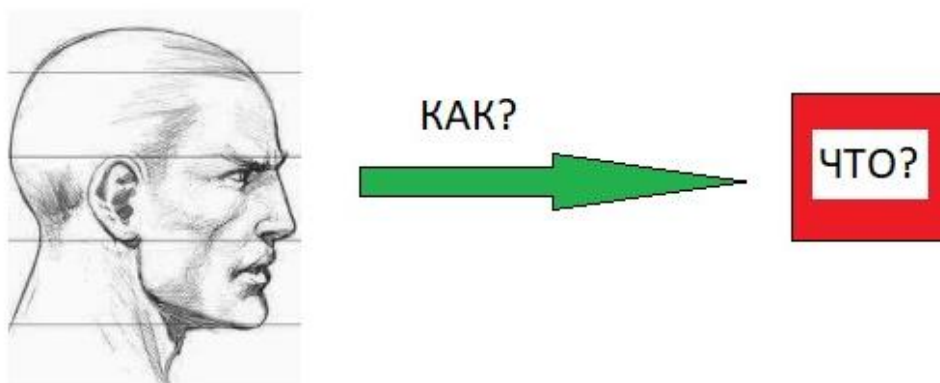
### METHODS OF VERBAL-SIGN, SYMBOLIC AND TERMINOLOGICAL EXPLICATION OF THOUGHT

*Abstract. The paper focuses on the interaction of linguistic semantics with mental concepts. The processes of thought verbalization in the metalanguage of cogitological primitives, morphotheme symbolization and terminology are demonstrated.*

*Key words: cogitology, the theory of partitions, morphotheme terms and symbols.*

Известно основными проблемами любого познания являются ответы на вопросы: (1) ЧТО исследовать? И (2) КАК исследовать, с помощью КАКИХ МЕТОДОВ? См. рис.1

Рис.1. Объект и способ познания



Под исследованием традиционно понимается АНАЛИЗ (разложение целого на части).

Совершенно очевидно – чтобы познать окружающий мир и самого себя «в нём» (Я в Мире) или «вне его» (Я и Мир), а также (Мир во Мне), человек создаёт систему принципов и инструментальных приёмов, опираясь на которые, или исходя из которых, он надеется выявить скрытую истину и объяснить природу мироздания.

Одни исследователи верят в то, что истину следует искать в самих предметах окружающего мира, ведь Создатель вселенной сотворил её из хаоса в упорядоченную систему. И этот порядок лежит в основе мироздания, а его элементы находятся друг к другу в отношении взаимозависимости, взаимообусловленности. Исходя из этого, истину следует ОТКРЫВАТЬ, а не СОЗДАВАТЬ [см. 7].

Другие исследователи, возмнив из себя некоторое подобие Бога, придумывают собственные истины, в соответствии с которыми строят «вторичный мир» артефактов, всё больше и дальше отдаляясь от природы. Из философии Э. Канта они взяли себе на вооружение не «вещь в себе», а «вещь для нас». При этом они часто делают «хорошую мину при плохой игре», заявляя, что они не нарушают естественный закон и действуют сообразно природе вещей, ссылаясь на известное изречение Платона о том, что ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ ДОЛЖЕН СООТВЕТСТВОВАТЬ ПРИРОДЕ ПОЗНАВАЕМОЙ ВЕЩИ. На поверку оказывается, что эти исследователи исходят не от самой вещи, а из множественных *рациональных представлений о вещи*. При этом зачастую здесь не наблюдается наличие столь почитаемого «влюблённиками в философию» (Я.П.Козельский) абсолютного тождества ( $A=A$ ). В лучшем случае здесь просматривается не строгое тождество, а аналогия ( $A=B$ ).

Тем не менее «рационалисты» вводят научную общественность в заблуждение, провозглашая свои методы познания самыми совершенными. Многие соучастники научных течений не замечают или не хотят замечать, что в целях познания исследуемый объект изолируется, вырывается из естественной среды, тем самым видоизменяется. Таким исследователям невдомёк, что заключение объекта в научную клетку сильно ограничивает или даже уничтожает его природу (Птица в клетке и птица на воле – это две разные птицы, если даже они принадлежат к единому роду и виду).

Работает метод, согласно которому, «чтобы познать, нужно разрушить, разделить предмет на части». Этот метод называется АНАЛИЗОМ. Обратный процесс собирания частей в целое, или СИНТЕЗ, не приводит к ожидаемому успеху. Целое, собранное из произвольных, искусственных сегментов, не функционирует. Оно мёртвое. Оно умерщвлено в процессе анализа – расщепления на несуществующие, «неприродные» части.

Начиная с античных времён, весь процесс познания сводится к сравнению двух вещей – к процессу их отождествления и к поиску их универсальных сходств и уникальных различий. Ср. *Зебра*  $\leftrightarrow$  *Тигр* = дикие животные, полосатые. Зебра – травоядное животное, потому что питается растительной пищей. Тигр – хищный зверь, питающийся животной (кровотворной) пищей, пожирает других зверей. Логика рассуждения напоминает околонуточный лепет: Зебра не хищное животное, хотя также «пожирает», но только растения. Сок растений – это же не кровь.

Любой метод познания опирается на рациональную знаковую систему. Это – языковые знаки, специальные символы, термины и т.д. А обозначаемый с их помощью объект «раскрывается соответственно знаку» [см. 8]. У любого знака, как известно, основная функция состоит в том, чтобы замещать познаваемый объект. Если рассмотреть в качестве примера языковой знак, то согласно билатеральной концепции, он не является пустым, т.е. не сводится к материальной звуковой форме. Звуковая форма знака зафиксирована в сознании в виде акустического образа, или *акустемы*, которая семантизирована грамматическими, номинационными и лексическими признаками, ср. УЧИТЕЛЬ – *ед.ч., муж.р.*; «*тот, кто учит*»; «*преподаёт какие-то предметы, работает в школе*».

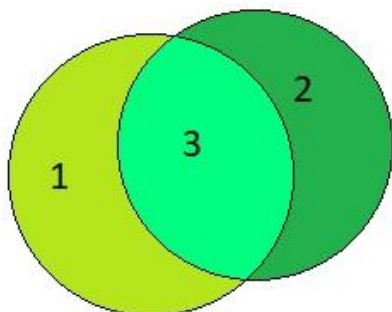
Знаковое значение является прообразом обозначаемого мыслительного понятия. Оно может накладывать на него дополнительные смыслы. Особенно это видно, когда мы используем естественные языковые знаки в метафорическом смысле, ср. *учитель жизни*, или употребляем слова, мотивированные определённым номинационно-семантическим признаком, ср. *сорняк* («Дикорастущее растение, засоряющее, заглушающее культурные посева»), а также, когда обозначаем исследуемый объект с помощью термина, ср. *слово, языковая единица, языковой знак, словоформа, лингвема*.

Мы видим мысль через призму знаковых значений. При этом перспектива видения или сужается, или расширяется в зависимости от речевой ситуации.

Взаимодействие значения языкового знака или содержания словотермина с обозначаемым мыслительным понятием способствует наибольшему пониманию, если сектор их пересечения, или *интеграции* (3) объёмнее, чем нерелевантные (неотождествленные, не соотносимые) сектора (1 и 2), см. рис. 2. Следует попутно отметить, что по такому же принципу пересекаются внутриязыковые синонимы, синонимические термины и межязыковые эквиваленты, ср. *бежать, нестись, мчаться; языковедение, языкознание, лингвистика; бежать – laufen, идти – gehen*.



Рис.2. Наложение знаковой семантики на мыслительное содержание. Интегративные и нерелевантные признаки соотношения тождественных величин.



Уточняя вышеизложенное, можно сказать, что, манипулируя знаками в процессе познания, мы накладываем одну оязыковлённую или терминологизируемую мысль на другую. «Голых» мыслей не существует. Они подвластны познанию только в вербальной оболочке.

В связи с вышесказанным встаёт вопрос: Что такое мысль? Что она из себя представляет?

Если исходить из постулата, что бесформенных мыслей не бывает, а *язык в целом является формой мысли*, то мысль это ничто иное как ОПРЕДЕЛЕНИЕ какого-то идеального объекта (представления, образа, понятия) в виде отдельного языкового знака или совокупного, комплексного речевого знака. При этом целесообразно разделять мысль аналитическую и синтетическую. Аналитическая (определяемая, интерпретируемая) мысль выполняет роль КОДА ОСОЗНАНИЯ, или ПОНИМАНИЯ (условно – нейрофизиологическая цепочка в мозгу). Синтезированная мысль представлена отдельным словесным знаком или словотермином (условно – нейрофизиологическое звено, узел в мозгу). Код осознания находится между исходным обозначающим синтетическим знаком и замыкающим обозначаемым, также синтетическим знаком, обычно научным термином, см. рис. 3.

Рис.3. Процесс знакового познания (аналитического осознания и определения мысли и её синтетического свёртывания)



Таким образом, в процессе познания мысль, обозначаемая посредством исходного знака, и раскрываемая с помощью комплексного знака-определения, синтезируется с помощью замыкающего знака-словотермина, ср.  $a \rightarrow (b+c+d+e+f+g) \rightarrow A$ .

На языке «теории разбиений» [см. 9] «Под разбиением понимается представление целого в виде меньших частей, причём связи между ними позволяют восстанавливать целое» [1, с. 6]. В обозначающем слове (а) *ясень* скрыта совокупность определительных элементов мысли (b+c+d+e+f+g+h), которые раскрываются в её аналитическом определении:

(b) «дерево»;

(c) «принадлежащее к»;

- (d) «семейству маслиновых»;
- (e) «обладающее»;
- (f) «перистыми листьями»;
- (g) «и/плюс»;
- (h) «тяжелой упругой древесиной»;

Далее эти элементы свёртываются в специальный термин, основное предназначение которого, как известно, точно и однозначно обозначать научное понятие (А), ср. **айлант**, **остролистник**. См. рис. 4

Рис.4. Определение и терминологизация мысли



Вопрос об однозначности и точности термина является спорным. Ясно, что мотивированный термин (**остролистник**) указывает своими номинационными признаками на «суть», или основной смысл понятия. Немотивированный термин, часто латинизированный, иноязычный (**айлант**), приближается к буквенному символу, абстрактному знаку.

Наподобие буквенных, мы используем в наших когитологических исследованиях (см.Фефилов, 2020) слоговые и аббревиатурные символы, которые положены в основу языка описания под названием КОГИТОЛОГОС, ср. СУБстанциальность, КВАЛитативность; ФАБРикативность, ФАКТитивность и др. Кроме того, для представления мысли используется метаязык когитологических примитивов и морфотемные символы и термины [ср. 3; 4], см. таблицу 1.

**Таблица 1.** Комплексная концептема «КЛЮЧ» и способы её вербализации на метаязыке когитологических примитивов, морфотемной символизации и терминологизации, а также с помощью определений на естественном языке

Группы концептем, объединяющихся в комплексную концептему «ключ»	Вербализация комплексной концептемы «ключ» на метаязыке когитологических примитивов	Символизация и морфотемная терминологизация компонентов концептемы «ключ», на метаязыке морфотемных терминов	Вербализация компонентов концептемы «ключ» с помощью лингвем русского языка
<b>1.</b>	<b>Предмет-инструмент</b>	Суб_1, Инструментив	<i>приспособление</i>
1.2.	в количестве	Кван_1	<i>в количестве</i>
1.3.	Одного	Сингуляритив	<i>один экземпляр</i>
<b>2.</b>	<b>Изготовлен</b>	Акц_1, Фактитив	<i>сделан, изготовлен</i>
2.1.	из материала	Суб_2, Фабрикатив	<i>металл, железо, медь</i>
2.2.	когда-то	Тем, Прецедентив	<i>старинный</i>
<b>3.</b>	<b>Используется</b>	Акц_2	<i>использовать</i>
3.1.	кем-то	Суб_3, Субъект	<i>жильцы, квартиросъемщик</i>
<b>4.</b>	<b>Предназначен для</b>	Рел_1, Утитив	<i>от квартиры, от гаража</i>
4.1.	Осуществления	Рел_2	
4.2.	воздействия на	Акц_3, Директив	<i>запирать, открывать</i>
4.3.	другой предмет	Суб_4, Объект	<i>замок, дверь</i>
<b>5.</b>	<b>Имеет</b>	Рел_3, Экзистенц	<i>иметь</i>
5.1.	Форму	Квал, Форматив	<i>поперечные пропилы, выемка</i>
<b>6.</b>	<b>Состоит</b>	Рел_4	
6.1.	из частей	Суб_5, Меротив	<i>бородок, стержень</i>
6.2.	в количестве	Кван_2	
6.3.	больше одного	Плюратив	<i>двух(бородочный), комплект</i>
<b>7.</b>	<b>Хранится</b>	Рел_5, Лок_1	<i>висеть, лежать</i>
7.1.	где-то / в...	Инклюзив	<i>квартира, карман</i>
<b>8.</b>	<b>Принадлежит</b>	Посессив	<i>мой, твой, ваши</i>
8.1.	кому-то	Суб_6, Посессор	<i>отцовский, брата, мне</i>
<b>9.</b>	<b>Сопровождается</b>	Рел_6, Комитатив	<i>в связке с</i>
9.1.	другими предметами	Суб_7, Плюратив/Сингуляритив	<i>кольцо, брелок</i>

В заключение следует указать на основную методологическую ошибку в лингвистике – приписывание метаязыковых свойств инструментального знака анализируемому естественному языковому объекту. Не следует смешивать операционные уровни анализа с языковыми уровнями [2, с. 539].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Смагин А.А. Модели разбиений. – Ульяновск, 2013. – 207 с.
2. Солнцев В.М. Уровни языка // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 539.
3. Фефилов А.И. Морфотемный анализ единиц языка и речи. – Ульяновск, 1997. – 246 с.
4. Фефилов А.И. Введение в когитологию. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 240 с.
5. Фефилов А.И. От философии и лингвистики к когитологии. Монография. – Ульяновск, 2020. – 220 с.
6. Фефилов А.И. Заметки когитолога. – Ульяновск, 2020. – 72 с.
7. Фреге Г. Мысль: Логическое исследование // Философия, логика, язык: пер. с англ. и нем. / сост. и предисл. В.В. Петрова; общ. ред. Д.П. Горского и В.В. Петрова. – М., 1987. – С. 18-47.
8. Эмпирик С. Сочинения: В 2 т. – Т. 1 / вступ. ст. и пер. с древнегреч. А.Ф. Лосева. – М., 1976. – 399 с.
9. Эндрюс Г. Теория разбиений. Перевод с англ. Б.С. Стечкина. – М., главная редакция физико-математической литературы, 1982. – 256 с.

*Л.А. Нефедова, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка, Московский педагогический государственный университет, г. Москва (Россия)*

## **ГЕНДЕРНАЯ КОРРЕКТНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ВЫЗОВЫ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

***Аннотация.** В докладе рассматриваются признаки гендерно корректного немецкого языка, обусловленные изменениями в интерпретации понятия «гендер» в современном немецком обществе, в противопоставлении признакам языкового андроцентризма. Обращается внимание на такие понятия, как наличие гендерно симметричных равноправных вариантов маскулинных и фемининных номинаций лиц (гендерная инклюзия) и гендерная нейтральность в немецком языке. Отмечается важность использования толковых словарей в практике обучения иностранному языку, что позволяет учитывать актуальные тенденции в языковом развитии.*

***Ключевые слова:** гендер; гендерно корректный немецкий язык; гендерная инклюзия; гендерная нейтральность; преподавание немецкого языка как иностранного.*

*L.A. Nefedova, Professor in Philology, Professor of the Department of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia)*

## **GENDER CORRECTNESS IN GERMAN: CHALLENGES IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

***Abstract.** The report examines the signs of a gender-correct German language, caused by the promotion of the idea of gender equality in modern German society, as opposed to the signs of linguistic androcentrism. Attention is drawn to such concepts as the presence of gender-symmetrical equal options for masculine and feminine nominations of persons (gender inclusion) and gender neutrality in the German language. The importance of using explanatory dictionaries in the practice of teaching a foreign language is noted, which makes it possible to take into account current trends in language development.*

***Key words:** gender; gender-correct German language; gender inclusion; gender symmetry; teaching a foreign language.*

Гендер как лингвистическая проблема стал предметом обсуждения в 60-70-е годы XX-го века, когда стало наблюдаться усиление влияния феминистской критики языка, общественного движения за полное уравнивание женщин в правах с мужчинами. В Германии начало активных дебатов о гендерной асимметрии в немецком языке, об андроцентризме немецкого языка и недостаточной представленности в нем женщин связано с публикацией работ Сенты Трёмель-Плётц «Linguistik und Frauensprache» [16] и Луизы Пуш „Das Deutsche als Männersprache“ «Немецкий язык – язык мужчин» [14]. Основной постулат трудов: немецкий язык отражает и

формирует картину мира с мужской точки зрения, в нем проявляется бóльшая ценность мужчины, его доминирование над женщиной.

Данное исследование ставит целью показать нововведения в современном немецком языке, обусловленные изменениями в интерпретации понятия «гендер» в современном немецком обществе, и тем самым обратить внимание на гендерный аспект в обучении немецкому языку как иностранному в вузе.

Материалом для исследования послужили толковые словари немецкого и русского языков: Большой толковый словарь немецкого языка «DUDEN. Das große Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache» [10]; этот словарь 2015 года издания [9]; Большой толковый словарь русского языка [3]; Новый большой немецко-русский словарь под общим руководством Д.О. Добровольского [7]; веб-сайт Reverso, который предлагает онлайн-словари и перевод в контексте [15], а также рекомендации по использованию гендерно корректного языка в вузах немецкоязычных стран [11, 12].

Работа опирается на современные исследования, посвященные изучению активных процессов в лексике немецкого языка [2; 5], отражения в нем гендерного многообразия [6], а также роли гендера в обучении иностранным языкам [1; 4; 8]. В работе постулируется важность использования толковых словарей в практике обучения иностранному языку в вузе, что позволяет учитывать актуальные тенденции в языковом развитии.

### **Признаки андроцентризма немецкого языка**

1. Понятия «мужчина» и «человек» в немецком языке долгое время отождествлялись, обозначаясь одним словом *Mann*.

До сих пор в немецко-русских словарях в качестве одного из значений немецкого слова *Mann* приводится слово *человек*. В Новом большом немецко-русском словаре под руководством Д.О. Добровольского приводятся следующие значения слова *Mann*:

1. мужчина;
2. муж, супруг;
3. человек (б.ч. о мужчине);
4. (при указании количества): *hundert Mann* – сто человек ...;
5. *ист.* воин, дружинник;
6. партнёр (в игре);
7. *в восклицаниях:* (по)слушайте!

Там же приводится такой перевод устойчивых словосочетаний с компонентом *Mann*: *ein Mann von Welt* – светский человек; *ein gemachter Mann* – *разг.* человек со средствами (положением); *ein Mann von Wort sein* – быть хозяином своего слова; быть надежным человеком [7, с. 858-860].

Примеры перевода с веб-сайта Reverso:

*Ich drehe mich um und sehe einen Mann über einen anderen Mann gebeugt mit einem Stein in der Hand – Я оборачиваюсь и вижу человека, склонившегося над другим человеком с камнем в руке.*

*Dieser Mann war ein Mann des Jahres – Этот человек был человеком года [15].*

2. Имена существительные женского рода, феминитивы, являются мовированными, т.е. производными с помощью суффикса *-in* от мужских. В немецком языке в отличие от русского они не имеют негативной оценочности. Однако даже в основном словаре немецкого языка DUDEN 2015 г. существительные женского рода были представлены как женские формы с отсылкой к мужским: w. Form zu ↑. Например:

*Politiker, der* – ‘jemand, der ein politisches Amt ausübt’ (политик – ‘тот, кто, профессионально занимается политикой’);

*Politikerin, die* – ‘w. Form zu ↑Politiker’ (форма женского рода к ↑Politiker) [9, с. 1363].

Обратим внимание также на то, что маскулинная номинация определялась посредством местоимения *jemand* – кто-либо.

В русском языке женские формы часто отсутствуют: *политик* – ‘тот, кто, занимается вопросами политики; политический деятель’ [3, с. 901]. Таким образом, можно сделать вывод, что женщины игнорируются русским языком во многих сферах. Имеющиеся в словарях женские формы являются разговорными, например: *врачиха, учительша*.

3. Имена существительные мужского рода употреблялись в немецком языке неспецифицированно, т.е. для обозначения не только мужчин, но и женщин. Грамматический мужской род имел в немецком языке общее значение (нем. generisches Maskulinum), т.е. он включал в себя и женский род, например: *die Teilnehmer* – ‘участники’ (мужчины и женщины). И в актуальном словаре DUDEN в леммах номинаций лиц мужского рода содержится примечание относительно их общего употребления. Авторы словаря отмечают, что в определенных ситуациях маскулинная форма (например, *Arzt, Mieter, Bäcker*) употребляется для обозначения всех лиц независимо от пола; при этом, однако, не всегда ясно, имеются в виду только мужчины или все люди. Поэтому в настоящее время ведется дискуссия на тему языковых альтернатив [10].

4. Фемининность и маскулинность четко разграничены в паремиологическом фонде немецкого языка. Немецкие паремии (пословицы) гендерно ориентированы, они репрезентируют в основном гендерные стереотипы и вследствие этого являются андроцентричными. Известны пословицы, которые представляют женщин в негативном свете: *Lange Haare – kurzer Verstand* (русс. ‘Бабы волос долог, а ум короток’), *Wein, Frauen und Gesang bringen den Mann auf die schiefe Bahn* (русс. ‘Вино, женщины и песни ведут мужчину по неверному пути’). Имеются



пословицы, посвященные сварливости женщин: *Frauen sind in ihrem Zorn wie Wespen* (русск. ‘Женщины в гневе подобны осам’), неверности красивых женщин, например: *Du kannst keine Rosen pflücken, ohne Angst vor Dornen, noch eine schöne Frau genießen, ohne Gefahr von Hörnern* (русск. ‘Нельзя сорвать розу, не боясь шипов, и наслаждаться красивой женщиной, не боясь рогов’).

В пословицах со словом *Mann* (мужчина) возможны его замены на слово *Mensch* (человек): *Man empfängt den Mann nach dem Gewand und entlässt ihn nach dem Verstand* → *Man empfängt den Menschen nach dem Gewand und entlässt ihn nach dem Verstand* (русск. ‘встречают по одежке, провожают по уму’).

Андроцентризм пословиц немецкого языка выражается в доминировании мужского как общечеловеческого, приоритете мужского над женским: пословицы имеют преимущественно маскулинные формы. Эквивалентом русской пословицы без гендерного компонента *Повторение – мать учения* является немецкая пословица *Übung macht den Meister* (досл. ‘Практика делает мастера’). Другой пример: немецкая пословица *Das Werk lobt den Meister* (досл. ‘Работа хвалит мастера’). Таким образом, в пословицах немецкого языка наиболее ярко представлена гендерная асимметрия.

### **Признаки гендерно корректного немецкого языка**

Стремление отразить гендерное равенство в языке является целью так называемого гендерно корректного, или гендерно справедливого, языка (нем. *gendergerechte Sprache / geschlechtergerechte Sprache*). Язык, учитывающий гендерное многообразие, стал реализовываться в немецкоязычной письменной речи с 2017 г. [13].

Гендерно корректный немецкий язык находит отражение в современном словаре ДУДЕН.

1. Уже в словаре ДУДЕН 2015 г. у слова *Mann* не указано значение ‘человек’. Там приводится следующая дефиниция:

*Mann* – 1. *erwachsene Person männlichen Geschlechts* – мужчина;

2. *Ehemann* – муж;

3. Pl. *Lehns- Gefolgsleute* – свита;

4. *als burschikose Anrede* (обращение) [9, с. 1162].

2. В современном актуальном словаре ДУДЕН основным принципом лексикографирования номинаций лиц является гендерная инклюзия (инклюзивность), понимаемая как гендерное равенство, равенство женщин и мужчин. Гендерная инклюзия в словаре представляет собой гендерно симметричные равноправные номинации лиц мужского и женского пола.

Новшеством современного словаря является то, что маскулинная номинация теперь определяется при помощи словосочетания *männliche Person* (лицо мужского пола), а фемининная – словосочетания *weibliche*

*Person* (лицо женского пола). Например, слова *Politiker, der* и *Politikerin, die* теперь имеют следующие дефиниции: *Politiker, der* – männliche Person, die ein politisches Amt ausübt (мужчина-политик); *Politikerin, die* – weibliche Person, die ein politisches Amt ausübt (женщина-политик) [10].

В современный словарь включены многие фемининные номинации, отсутствующие в словаре 2015 г., например, такие, как *Detektivin, die* – женщина-детектив: *Detektiv, der* – männliche Person, die ... (лицо мужского пола, которое ...); *Detektivin, die* – weibliche Person, die ... (лицо женского пола, которое ...); *Gästin, die* – гостья, женщина-гость с пометой *selten* (редкое употребление). При этом маскулинная номинация *Gast, der* отмечена как нейтральная без указания пола (*Person* – лицо). Даже такая маскулинная оценочная номинация, как *Warmduscher, der* – *слабак*, которая была создана для негативной оценки мужской слабости, согласно словарю, соотносится и с женщинами: *Warmduscherin, die* – *слабачка*. Тем самым отрицается гендерный стереотип относительно слабости женщин.

Как альтернатива маскулинной форме слова *Flüchtling, der* – *беженец* в обиход введены и зафиксированы в словаре гендерно симметричные формы *Geflüchteter* – мужчина-беженец и *Geflüchtete* – беженка.

В словаре ДУДЕН также включены симметричные устойчивые словосочетания с компонентом *Frau*, например: *eine Frau von Welt* – светская женщина; *von Frau zu Frau* – *откровенный разговор (между женщинами)*.

3. Помимо тренда на гендерную инклюзивность, представленную в словаре ДУДЕН гендерно симметричными формами, словарь ориентируется на понятие «гендерная нейтральность в лексике», когда язык отказывается от бинарной гендерной системы и не отдает предпочтения какому-либо гендеру. Так, в словаре находим новые гендерно нейтральные слова, которые отсутствовали в словаре 2015 г., например: *Lehrperson – jemand, der unterrichtet, Lehrer, Lehrerin* (тот, кто обучает кого-л., учитель, учительница).

В словаре содержится много гендерно нейтральных слов с частотным компонентом *-kraft*: *Arbeitskraft, Fachkraft, Lehrkraft, Reinigungskraft, Putzkraft* и др. с обобщающим метагендерным значением, которые являются в настоящее время более предпочтительными в употреблении, чем гендерно симметричные формы, так как обозначают всех людей независимо от пола. Частотный компонент *-kraft* можно рассматривать как важный словообразовательный элемент для создания гендерно нейтральных слов в немецком языке.

В настоящее время рекомендуется также использовать гендерно нейтральные причастия I, например: *Teilnehmende* – ‘участвующие в чем-либо’, *Vortragende* – выступающие: *Während der Tagung können Teilnehmende und Vortragende die Inhalte dann diskutieren*. Причастия I

гендерно нейтральны, так как в их семантике нет указаний на гендер. Несмотря на то, что эти формы подвергались критике многими учеными, поскольку они обозначают только людей, занимающихся определенной деятельностью, которая происходит в момент речи, словарь ДУДЕН включает такие субстантивированные симметричные причастия в свой словник *Teilnehmende – Teilnehmender, Vortragende – Vortragender*. В словаре ДУДЕН 2015 г. зафиксированы только формы *Teilnehmer – Teilnehmerin* [9, с. 1750].

Таким образом, подчеркнем важность обращения к словарям в практике обучения иностранному языку. Такое явление как продвижение идеи гендерного равенства в современном немецком обществе может быть осмыслено с помощью толкового словаря, который гарантирует обозримость всей совокупности представляющих интерес фактов, их полноту и разнообразие.

Также важна информированность преподавателей немецкого языка как иностранного о рекомендациях по использованию гендерно корректного языка в вузах немецкоязычных стран. Нами были рассмотрены действующие рекомендации в Венском (Австрия) и Гамбургском (Германия) университетах [11; 12].

В Венском университете в качестве средства выражения гендерного многообразия рекомендуется использовать гендерную звездочку \*. Веб-сайты и документы Венского университета постепенно меняются в соответствии с этим руководством. При этом отмечается, что в личной переписке может по-прежнему использоваться обращение к женщинам и мужчинам, как и раньше. Однако в целом указаний на пол следует избегать, за исключением случаев, когда это необходимо. Пол („Frau“, „Herr“) не указывается в университетских документах, например: в экзаменационных ведомостях, списках посещаемости. Рекомендуется использовать гендерно нейтральные формулировки, недостаток которых заключается в том, что гендерное многообразие остается невыраженным, например: номинации лиц *Studierende/Lehrende, Mitarbeitende, Gruppe der Benutzenden*, обращения *Sehr geehrte Studierende! Liebes Kollegium!* Возможный эквивалент обращения *Sehr geehrte Studierende!* в русском языке с учетом гендерно корректного перевода – *Уважаемые учащиеся вузов!* Обращение *Liebes Kollegium!* не имеет гендерно корректного эквивалента в русском языке.

В документах и электронных письмах Венского университета рекомендуется использовать индивидуальные обращения и в случае массовых рассылок. Для этого предлагаются следующие варианты обращения в корреспонденции: *S.g. [имя], [фамилия], Sehr geehrt\* [имя], [фамилия], Sehr geehrte\*r [имя], [фамилия], Liebe\*r Studierende\*r, Liebe\*r Benutzer\*in, Lieb\* Studierend\*, Guten Tag [имя], [фамилия]*. В словах с

гендерной звездочкой \* в конце основы слова звездочка заменяет окончание, характерное для рода. Таким образом, эти формы являются гендерно нейтральными и могут использоваться для обращения ко всем людям.

В Гамбургском университете рекомендуется использовать гендерно нейтральные формы (например, *Studierende, Lehrende*) и двоеточие в слове (например, *Professor:innen, Kolleg:innen*). При личном общении следует использовать известную форму обращения к адресату. В случае общения с незнакомыми людьми рекомендуется обращаться нейтрально, например: *Guten Tag Gerrit Schmidt*. В конце письма можно указать, как мы хотим, чтобы к нам обращались: *Gerrit Schmidt (er/sein). Mein Pronomen ist sie/ihr – Геррит Шмидт (он/его). Мое местоимение – она, её*. Можно поинтересоваться о желаемой форме обращения: *Wie darf ich Sie anreden? Gerne können Sie mir mitteilen, wie ich Sie ansprechen soll – Как я могу к вам обращаться?*

При коллективном общении также рекомендуется использовать нейтральное обращение без гендерных маркеров *Liebe Studierende* вместо *Liebe Studentinnen und Studenten*. Примеры обращений: *Sehr geehrte Interessierte, sehr geehrte Studierende, liebe Mitarbeiter:innen, Sehr geehrtes Dekanat, liebe Kolleg:innen, Sehr geehrte Empfänger:innen des Newsletters, Liebe Referent:innen, Liebe Mitarbeitende, Sehr geehrte Beschäftigte, Sehr geehrte Teilnehmende, Liebe Lesende, liebe Interessierte, Liebes Kollegium, Liebes Team der Projekttag XY, Liebe Mitglieder des Arbeitskreises XY, Meine sehr verehrten Anwesenden* (устно), *Liebe:r [имя, фамилия]* (менее формально), *Guten Tag [имя, фамилия]* (менее формально), *Hallo [имя, фамилия]* (менее формально).

Примеры нейтральных номинаций: *Angehörige (Pl.) Angesprochene (Pl.) Antragstellende (Pl.) Beschäftigte (Pl.) Beteiligte (Pl.) Dekanat, Dozierende (Pl.) Fachkundige (Pl.) Fachgruppe, Forschende (Pl.) Gäste, Geschäftsführung Gremium Interessierte (Pl.) Kollegium, Koordination, -kraft (z.B. Laborfachkraft, Lehrkraft, Hilfskraft, ...) Lehrende, Leitung, Abteilungsleitung, Fachbereichsleitung, Mitglieder (der Fachschaft, der Kommission, ...) Studierende, Personalvertretung, Präsidium, Promovierende, Professur, Publikum, Rat, Team, Teilnehmende (an ...), Verantwortliche (für ...), Wissenschaftlicher Nachwuchs/ Mittelbau, Zuhörende / Auditorium, Rezipienten, Zuständige (in Sachen .../ für ...)*.

В университете возможно употребление небинарных форм местоимений. Это варианты написания: „*er\_sie*“, а также местоимения, заимствованные из других языков: „*they*“ из английского как глобального лингва франка и „*per*“, „*hen*“ из скандинавских языков.

В заключение отметим, что продвижение идеи гендерного равенства в современном немецком обществе требует его отражения в языке. Задача

преподавателя немецкого языка как иностранного – учитывать актуальные тенденции в языковом развитии и учить студентов общаться на гендерно корректном немецком языке.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Григорян А.А., Григорян А.Ю. Взаимодействие языка и гендера на занятиях по иностранному языку // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. – 2020. – № 16. – С. 110–113.
2. Дойникова М.И. Гендерно-нейтральный язык в университетской среде Германии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – Вып. 9. – С. 2900–2904.
3. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – С.-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Лескова Е.В. Изучение гендерного аспекта фразеологической лексики на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2022. – № 1 (44). – С. 38–43.
5. Нефедова Л.А. Активные процессы в лексике немецкого языка 2020–2021 гг. // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2021. – № 3. – С. 151–166. DOI 10.51955/2312-1327\_2021\_3\_151
6. Нефедова Л.А. Лексика немецкой письменной речи как отражение гендерного многообразия // Германистика 2021: nove et nova. Материалы IV Международной научной конференции 10–12 ноября 2021 года, МГЛУ, г. Москва. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021. – С. 69–73.
7. Новый большой немецко-русский словарь. В 3 т. / под общим руководством Д.О. Добровольского. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – Т. 1. – 1023 с.; т. 2 – 1279 с.; т. 3 – 1263 с.
8. Семенова Ю. И. Роль гендера в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/002-11.pdf>
9. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. – Berlin: Dudenverlag, 2015. – 2128 S.
10. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. – URL: <https://www.duden.de> (дата обращения 10.01.2023)
11. Geschlechtergerechte Sprache an der Universität Hamburg. – URL: <https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/uhh-empfehlungen-kurversion.pdf> (дата обращения 10.01.2023)
12. Geschlechterinklusive Sprachgebrauch in der Administration der Universität Wien: Leitlinie und Empfehlungen zur Umsetzung. – URL: [https://gleichbehandlung.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_gleichbehandlung/Geschlechterinklusive\\_Sprachgebrauch\\_in\\_der\\_Administration\\_der\\_Universitaet\\_Wien.pdf](https://gleichbehandlung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_gleichbehandlung/Geschlechterinklusive_Sprachgebrauch_in_der_Administration_der_Universitaet_Wien.pdf) (дата обращения 10.01.2023)

13. Nefedova, L. Lexikalische Diversität der Sprache: Reichtum oder Überflüssigkeit? // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов / Российский союз германистов; Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Т. 19. Разнообразие в контексте современного гуманитарного знания: материалы XIX съезда Российского союза германистов; Смоленск, 25 – 27 ноября 2021 г. / гл. ред. А. В. Иванов. – М.: Флинта, 2022. – С. 289–306.
14. Pusch, L.F. Das Deutsche als Männersprache // Linguistische Berichte. 1981. – 69. – S. 59–74.
15. Reverso. – URL: <https://www.reverso.net/перевод-текста> (дата обращения 10.01.2023)
16. Trömel-Plötz, S. Linguistik und Frauensprache // Linguistische Berichte. 1978. – 57. – S. 49–68.

*М.Р. Милуд, доктор филологических наук, доцент кафедры турецкого и русского языков, эксперт при министерстве высшего образования и научных исследований в Алжире. Университет Алжир 2 им. Абу Эль касем Саад Аллах, г. Алжир (Алжир).*

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ НЕФТЕГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ**

***Аннотация.** Статья посвящена изучению структурно-семантических особенностей терминологической лексики нефтегазовой промышленности. В статье рассматривается вопрос о частеречной принадлежности терминов нефтегазового подъязыка. Проанализированы наиболее распространённые структурные типы лексических единиц терминологии нефтегазовой промышленности и доказано, что лексико-семантический способ является самым постоянным и распространённым способом образования в нефтегазовой терминологии. В результате анализа автор доказывает, что, являясь наиболее уникальной, данная терминология по сегодняшний день продолжает оставаться одной из наиболее сложных и малоизученных терминосистем.*

***Ключевые слова:** нефть, газ, нефтегазовая промышленность, термин, терминология, лексикография.*

*M.R. Miloud, Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Turkish and Russian Languages, Expert at the Ministry of Higher Education and Scientific Research in Algeria. Algiers University 2 named after Abu Elkassem Saad Allah, Algiers (Algeria)*

## **STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF OIL AND GAS INDUSTRY TERMINOLOGY**

***Abstract.** The paper is devoted to the study of structural and semantic features of the terminological vocabulary of the oil and gas industry. The article deals with the question of part-speech belonging of the terms of oil and gas sublanguage. The most common structural types of lexical units of terminology of oil and gas industry are analyzed and it is proved that the lexical-semantic method is the most permanent and widespread method of formation in oil and gas terminology. As a result of the analysis, the author proves that being the most unique, this terminology continues to be one of the most complex and little-studied terminological systems.*

***Key words:** oil, gas, oil and gas industry, term, terminology, lexicography.*

Нефть является одним из важнейших элементов современной цивилизации, так как она считается одним из важнейших источников энергии в эту эпоху. Нефть используется в виде топлива в различных отраслях промышленности, в транспорте, в сельском хозяйстве, в отоплении и в производстве электроэнергии. Некоторые нефтяные

компоненты также используются в производстве десятков важных химических веществ. Уровень потребления нефти увеличивается в связи с прогрессом человечества и хронологической зависимостью от этого сырья как основного источника энергии. Цена на нефть играет важную роль в глобальных экономических показателях.

На сегодняшний день нефтегазовая терминология является мало изученной по сравнению с другими терминологиями. Данная статья является попыткой многоаспектного лингвистического исследования с учётом уточнения частеречной принадлежности и описания структурно-семантических функциональных свойств терминов нефтегазовой промышленности.

Важно отметить, что примеры данного исследования, были отобраны из нашего русско-французского специального словаря терминов нефтегазовой промышленности (18077 терминов). Данный словарь был написан нами в 2014 и опубликован во Франции в том же году [3].

При рассмотрении терминов нефтегазовой отрасли, опираясь на классификацию, предложенную В.М. Лейчиком и С.Д. Шеловом (лингвистическая классификация по принадлежности к частям речи) [2, с. 33-34], было определено, что в терминологии нефтегазовой промышленности преобладают термины-существительные, например, *насаживание (напр. на рукоятку) (emmanchement)*, *трубопровод (conduite)*, *заводнение (inondation)*, *лигнификация (lignification)*, *коагуляция (coagulation)*, *бурение (forage)*, *пластырь (напр. дорн) (emplâtre)*, *крепость (напр. кислот) (force)*, *мука (напр. силикатная) (farine)*, но нередки также и термины-прилагательные, например, *коррозионный (corrosif)*, *окклюдированный (о газе) emprisonné*, *окислённый (oxygéné)*, *пневматический (pneumatique)*, *наружный (напр. о резьбе) (extérieur)*, *обсеквентный (obséquent)*, *неразработанный (напр. о месторождении) (vide)* и термины-глаголы, например, *крепить (напр. ствол скважины) (revêtir)*, *порождать (напр. выступы, неровности, структуры) (engendrer)*, *ликвидировать (прихват напр. бурильных труб в скважине) (décoïncer)*, *облегчать (раствор) (alléger)*, *омолаживать (напр. месторождение) (rajeunir)*, *мигрировать (вверх напр. о нефти) (émigrer vers le haut)*, *подскакивать (напр. о долоте) (brouter)*, *омолаживать (напр. месторождение) (rajeunir)*, *покрывать (напр. керн) (enrober)*, *натягивать (напр. канат) (bander)*, *нырять (напр. о пласте) (se plonger)*, *обезвоживать (напр. нефть) (déshydrater)*, *перепускать (напр. нефть, газ из одного горизонта в другой) (dévaler)*, *обогащать (напр. утяжелитель) (enrichir)*, *подскакивать (напр. о долоте) (brouter)*.

Проведённый анализ вышеупомянутого словаря убедительно показывает, что имена существительные в данной области не являются единственным средством выражения специального понятия, однако



бесспорным остаётся тот факт, что существительные выступают как основная, преобладающая часть речи для выражения технического понятия. Было подчёркнуто, что термины-глаголы не могут выступать как самостоятельные термины без соотнесения с однокоренным термином-существительным.

Опираясь на классификацию, предложенную В. П. Даниленко [1, с. 37] (лингвистическая классификация по формальной структуре: термины-слова, термины-словосочетания, символ-слова), можно сказать, что русская терминология нефтегазовой промышленности содержит больше единиц терминов-словосочетаний (около 63.25% анализируемых терминов), например, *зарядная камера (перфоратора) (chambre de poudre)*, *коэффициент абсорбции (indice d'absorption)*, *необсажённая скважина (trou ouvert)*, *регистрация выноса керна (enregistrement de carottage)*, *удельная критическая нагрузка (charge spécifique critique)*, *холодный буровой раствор (boue froide)*, *бурение реактивно-турбинным агрегатом (forage réactif)*, *палубный кран (поворотный) (grue de bord)*, *конический наконечник (cône)*, *дробовая коронка (couronne à grenailles)*, *дроссельная газовая заслонка (papillon des gaz)*, *газоносный пласт-коллектор (piège à gaz)*, *бурение трёхшарошечными долотами (forage par tricônes)*.

По формальной структуре термины были подразделены на одно- и многоэлементные, а последние, в свою очередь, были подразделены на двух-, трёх-, и четырёхсловные. На основе анализа нашего словаря нам удалось определить процентное соотношение разных видов многокомпонентных терминов в текстах нефтегазовой тематики (однословные термины – 36.75%, двухсловные – 50.25%, трёхсловные – 10.12%, четырёхсловные – 2.87%). Наиболее распространённым типом является двухкомпонентный термин (50.25%), например, *бурение направленное (forage directionnel)*, *линия нагнетания (ligne d'injection)*, *приведённая изотерма (isotherme réduite)*, *ремонтная лебёдка (treuil de service)*, *среднесуточная добыча (production journalière moyenne)*, *насыщенный раствор (dissolution saturée)*, *зубчатые плашки (coins dentelés)*, *струя жидкости (jet liquide)*, *флотирующее действие (action flottante)*.

Наличие аббревиатур и символ-слов свидетельствует о тенденции экономии языковых средств, а также самостоятельности развития нефтегазовой терминологии в настоящее время, например, *С.И.Ф. стоимость, страхование, фрахт (C.A.F. cout, assurance, fret)*, *Т.Т.Н. товарно-транспортная накладная (lettre de transport)*. Замена лексического материала символикой широко применяется для обозначения научно-технических понятий и во многих случаях эти буквенные символы интернациональны, например, *кСа-смазки (комплексные кальциевые смазки)*, *кAl-смазки (комплексные алюминиевые смазки)* [4, с. 84].

В процессе практического анализа терминов нефтегазовой отрасли, проведённого в рамках данного исследования, были выделены универсальные источники метафоризации терминов. «Метафоризации в нефтегазовой терминологии подвергаются слова, обозначающие наиболее известные понятия и предметы из ближайшего окружения человека. Такими словами могут являться названия частей человеческого тела, свойства живого организма, семейные отношения, элементы одежды, посуда, предметы быта» [5, с. 176]. Например, *куст скважин (faisceau de puits)*, *собачка фрикционная (déclit de frottement)*, *дыхание резервуара (respiration de réservoir)*, *подъёмная стрела (bigue)*, *материковая ледниковая шапка (calotte glaciaire continentale)*, *башмак насосно-компрессорных труб (sabot de tiges de production)*, *эрозионный карман (poche d'altération)*.

Метафорическое терминообразование является продуктивным способом создания терминов на различных этапах развития анализируемой терминологии. Кроме того, наблюдается преобладание терминов-метафор, основой метафорического переноса которых является человек как биологическое и социальное существо. Высокая продуктивность бытовой символики как основания метафорического переноса может объясняться тем, что предметы быта входят в первую очередь в жизнедеятельность человека, например, *анодное питание (alimentation de plaque)*, *возраст нефти (âge de pétrole)*, *коррозионная усталость (fatigue sous corrosion)*, *возбуждение скважины (stimulation d'un puits)*, *депрессия (effet raréfiant)*, *обогащение флотацией (напр. барита) (lavage par flottation)*, *бедный газ (gaz pauvre)*, *возмущающее тело (corps perturbateur)*, *нога козлового крана (pied de grue portique)*, *палец шпрона вертлюга (axe support de l'anse de la tête d'injection)*, *зуб шарошки (долота) (dent de molette de trépan)*.

Исходя из вышеизложенного, следует констатировать, что имена существительные в нефтегазовой терминологии не являются единственным средством выражения специального понятия. Они выступают как основная, преобладающая часть речи для выражения научно-технического понятия. Кроме того, термины-глаголы не могут выступать самостоятельными терминами без соотнесения с однокоренным термином-существительным в русском языке, поскольку русская терминология нефтегазовой промышленности содержит больше единиц терминов-словосочетаний (около 63.25% анализируемых терминов).

В ходе проведённого исследования мы пришли к выводу, что самым постоянным, распространённым и традиционным способом образования терминов в нефтегазовой терминологии является лексико-семантический способ. Метафорическое терминообразование является продуктивным способом создания специальных терминов анализируемой терминологии. Преобладание терминов-метафор, основой метафорического переноса

которых является человек как биологическое и социальное существо, объясняется тем, что человек является самой важной частью природы.

Данная статья была подготовлена исключительно с использованием свободного программного обеспечения с открытым исходным кодом.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
2. Лейчик В. М., Шелов С. Д. Лингвистические проблемы терминологий и научно-технический перевод. Часть II. – М.: Всесоюзный центр переводов, 1990. – 79 с.
3. Милуд М. Р. Русско-Французский словарь терминов нефтегазовой промышленности / М. Р. Милуд. – Париж.: Изд-во Publibook, 2014. – 784 с.
4. Милуд М. Р. Структурно-семантический анализ лексики нефтегазовой промышленности. – Саарбрюккен, Германия: Издательство Lap Lambert Academic Publishing, 2015. – 141 с.
5. Милуд М. Р., Гезайли Н. Лексико-семантический способ образования русских терминов нефтегазовой промышленности / М. Р. Милуд, Н. Гезайли // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2017. вып. 1 (33). – С. 171 – 180.

*Н. Гезайли, доктор филологических наук, профессор, зам. декана по научному исследованию факультета арабской филологии и восточных языков. Лаборатория: EPI "Étude de pragmatique inférentielle". Университет Алжир 2 им. Абу Эль касем Саад Аллах, г. Алжир (Алжир)*

## **ВОЗДЕЙСТВИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АЛЖИРСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу влияния инновационных технологий на развитие творческой деятельности алжирских учащихся при изучении русского языка как иностранного. Нами выявлены преимущества и недостатки инновационных технологий, а также их влияние на эффективность развития творческой деятельности алжирских учащихся.*

*Ключевые слова: творческая деятельность, инновационные технологии, русский язык, обучение, алжирский учащийся.*

*N. Ghezaili, Doctor of Philology, Professor of the Department of Turkish and Russian Languages, Deputy Dean on Scientific Research of the Faculty of Arabic Philology and the Eastern Languages. Laboratory: EPI "Étude de pragmatique inférentielle". Algiers University 2 named after Abu Elkassem Saad Allah, Algiers (Algeria)*

## **IMPACT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES ON THE CREATIVE ACTIVITY OF ALGERIAN STUDENTS IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract. This paper is devoted to the analysis of the impact of innovative technologies on the development of creative activity of Algerian students when learning Russian as a foreign language. We have identified the advantages and disadvantages of innovative technologies, as well as their impact on the effectiveness of the development of creative activity of Algerian students.*

*Key words: creative activity, innovative technologies, Russian language, education, Algerian student.*

Статья посвящена исследованию влияния инновационных технологий на продуктивность творческой деятельности алжирских учащихся при изучении русского языка как иностранного.

Информационно-коммуникационные технологии настолько широко распространились, что они стали неотъемлемой частью человеческой деятельности. Порой встает вопрос о том, каким образом человечество могло существовать и развиваться еще до недавнего времени.

Под информационно-коммуникационными технологиями подразумевается переработка аппаратно-программными средствами

первичной информации с целью получения информации нового качества.

В составе информационно-коммуникационных технологий множество подразделений, например, компьютерные технологии, развивающиеся с молниеносной скоростью и столь распространенные в сфере среднего и высшего образования.

В предлагаемой статье наше внимание сфокусировано над эффективностью компьютерных технологий в процессе развития творческой деятельности алжирских учащихся на занятиях русского языка.

Следует отметить, что в начале текущего учебного года алжирское Министерство высшего образования и научного исследования издало указ о переходе к безбумажному обучению.

Министерское постановление является следствием дистанционного обучения, господствовавшего в течение долгих месяцев в связи с мировой эпидемией.

Подобное решение предполагает снабжение аудиторий вузов необходимым технологическими средствами — Интернетом, электронной почтой, социальными сетями, трехмерным пространством в обучении иностранным языкам и т.д.

Однако между благородным намерением со стороны правительства поднять уровень и качество высшего образования и реализацией данного проекта разрыв довольно существен.

Безбумажное обучение несомненно имеет ряд преимуществ, тем не менее переход к нему, с нашей точки зрения, должен быть весьма плавным.

Отметим, что обучение иностранному языку предполагает активизацию всех видов речевой деятельности – письма, чтения, говорения и аудирования. Вслед за Б.В. Беляевым, мы считаем, что «обучать надо одновременно всем речевым процессам ... обучение чему-либо одному как способствует развитию всего остального, так и само от него зависит» [1, с. 117]. Кроме того, для успешного обучения иностранному языку необходимо учитывать на каждом этапе тесное взаимодействие языка и культуры народа изучаемого языка. Следовательно, среда в которой учащиеся обучаются иностранному языку, играет стратегическую роль. В данном случае напомним, во-первых, что алжирские учащиеся находятся далеко от языковой среды, во-вторых, они открывают для себя совершенно новый язык с чуждой им культурой.

Согласно Л.Г. Выготскому, творческая деятельность представляет собой: «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [2, с. 1].

Именно на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному у алжирских учащихся происходит становление речевых навыков и умений, способствующих развитию творческого мышления.

Согласно американскому исследователю Дж. Гилфорду, творческая деятельность отличается дивергентным способом мышления, в котором выделяются: «быстрота, гибкость, оригинальность, законченность ...» [3, с. 32-33].

В период дистанционного обучения в алжирском университете была установлена соответствующая платформа для опубликования лекций и их разъяснения студентам. Однако организация дистанционного обучения длилась долгие месяцы, вызывая немало трудностей не только со стороны преподавательского состава, совсем неподготовленного к новому виду обучения, но и со стороны учащихся, не имевших доступа к Интернету, несмотря на наличие смартфона у большинства из них.

Результаты дистанционного обучения оказались плачевными. При завершении программы базового уровня студенты не смогли построить простого высказывания на русском языке. Ведь творческая деятельность иностранных учащихся не может развиваться вне корректного формирования их речевой деятельности.

Главным препятствием при дистанционном виде обучения оказалась невозможность реализации коммуникативно-деятельностного подхода, столь необходимого при изучении иностранного языка на начальном этапе. Напомним, что на начальном этапе обучения мышление у иностранных учащихся носит репродуктивный характер.

Наблюдения показывают, во-первых, что установление оптимального контакта с учащимися на любом этапе обучения происходит в аудитории, а не сквозь призму экрана, во-вторых, устранение механических средств обучения как доска, маркер, рабочая тетрадь и т.д. особенно на начальном этапе сразу же влияет отрицательным образом на процесс обучения. Ведь на занятиях постоянно происходит импровизация, поэтому невозможно обучать иностранному языку, не прибегая к доске, на которой можно разъяснять учащимся материал, сопровождая его соответствующими примерами, а также корректируя учащихся в ходе занятия. Таким образом, доска является одним из важных механических средств установления контакта с учащимися.

Следовательно, формирование речевой деятельности на изучаемом языке требует особого дидактического подхода, совмещающего традиционный вид обучения и внедрение инновационных технологий.

Как было упомянуто выше, фактически все студенты имеют смартфон и даже персональный компьютер. На аудиторных занятиях компьютерная техника завоевала пальму первенства, устраняя рабочую тетрадь и ручку, что весьма вредит усвоению русского языка. Это неминуемо сказывается на качестве устной и письменной речи учащихся, т.е. студенты не только

допускают массу ошибок (фонетических, орфографических, грамматических, синтаксических, стилистических), но и совершенно игнорируют умение конспектировать лекции на среднем и продвинутом этапах обучения. Подчеркнем, что при конспектировании происходит активизация их творческой деятельности. Ведь иностранный учащийся должен вникнуть в содержание лекции и добыть из нее необходимую для него информацию, переработать ее, затем самостоятельно записать у себя. Отметим, что «при запоминании языкового материала у большинства людей преобладает словесно-двигательный тип памяти» [5, с. 316]. Следовательно, запись является эффективным способом усвоения изучаемого материала. Именно по конспекту иностранного учащегося можно судить о его познавательных и творческих способностях, которые присутствуют в каждом человеке, но чтобы их привести в действие в условиях обучения иностранному языку необходимо найти подходящий ключ для каждого учащегося.

В этом отношении мы разделяем точку зрения Е.В. Ковалевской, согласно которой, обучение иностранному языку заключается в развитии «креативности, мыслительной деятельности студентов» [4, с. 44].

По этой причине развитие ассоциативного мышления учащихся представляется важным.

При современной концепции обучения иностранному языку, в данном случае русскому, оптимальному формированию ассоциативного мышления способствует работа над словарным составом языка во всех формах с опорой на мультимедийные средства обучения, среди которых выделяются компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, аудио- и видеоманитофоны, сеть Интернет, наглядные электронные пособия и т.д.

Развитие творческой деятельности алжирских учащихся проходит через становление их лексического навыка, что предполагает:

- работу с отдельными лексическими единицами, коррелирующие друг с другом на основе парадигматических ассоциаций;
- исследование парадигматически ассоциируемых лексических единиц в типичных синтагматических связях;
- работу с парадигматически ассоциируемыми лексическими единицами в деривационных связях.

Подобная работа становится более эффективной при использовании на занятиях, например, наглядных электронных пособий, которые с помощью гипертекстового подхода, предоставляют возможность добывать информацию мгновенно и манипулировать языковой материал в любом порядке.

На любом этапе наглядность как один из ведущих дидактических принципов обучения иностранному языку приобретает весь свой смысл именно благодаря мультимедийным средствам. При визуализации изучаемого материала мыслительный процесс учащихся активизируется,

порождая новые ассоциации.

В этой связи вспомогательную роль может сыграть создание трехмерного пространства с целью погружения иностранного учащегося в языковую среду. Для этого необходимо:

- создать соответствующее приложение, основанное на средствах виртуальной действительности обучения русскому языку как иностранному;

- подготовить преподавательский состав русского языка к использованию данного приложения;

- оборудовать аудитории проекционной техникой, экраном 3D с соответствующими наушниками и специальными очками, способствующим погрузить алжирских учащихся в языковую среду без каких-либо препятствий.

Как видно, подобная перспектива требует немалых материальных средств, но все же их внедрение окажется бесспорно плодотворным.

Таким образом, достижение положительных результатов относительно творческой деятельности алжирских учащихся во многом зависит от умелого сочетания традиционных ресурсов обучения вместе с комплексной реализацией лингводидактических возможностей средств информационных и коммуникационных технологий, не упуская из виду предварительной подготовки преподавательского состава к использованию инновационных технологий.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – 227 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта /Дж. Гилфорд // Психология мышления; под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1996. – 324 с.
4. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Книга 2. – М.: МНПИ, 2000. – 233 с.
5. Тамарина Н.В. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности / Терминологический словарь по философии: к семинарским занятиям для студентов всех специальностей / Под ред. Н.А. Прокопишиной; Новочерк. гос. мелиор. акад., каф. философии. – Новочеркасск, 2007. – 135 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 316 с.



*Ш.Р. Басыров, доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк (ДНР)*

## **СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ НАЧАЛЬНИКА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация.* Исследование языкового образа начальника, его поведения и характера является недостаточно изученной областью лингвистической науки. В статье исследуется семантика и структура стилистически маркированных лексем, номинирующих негативно начальника. Большинство анализируемых лексем возникают в результате метафорического переосмысления, несут негативную оценку и являются композитами.

*Ключевые слова:* стилистически маркированное наименование; оценка; структура; семантика, метафора.

*Sh.R. Basyrov, Doctor of Philology. Sci., Professor of the Department of Germanic Philology, Donetsk National University, Donetsk (DNR)*

## **STYLISTICALLY MARKED NAMES OF THE BOSS IN GERMAN LANGUAGE**

*Abstract.* The research of the linguistic image of a boss, their behavior and character is an understudied area of linguistic science. The article deals with the semantics and structure of stylistically marked lexemes that negatively nominate a boss. Most of the analyzed lexemes occur as a result of a metaphorical reinterpretation, have a negative assessment and are composites.

*Keywords:* stylistically marked name; evaluation; structure; semantics, metaphor.

Настоящая статья посвящена исследованию семантики и структуры стилистически маркированных лексем, номинирующих начальника в немецком языке.

Актуальность избранной темы обусловлена важностью изучения языкового образа начальника офиса, его поведения, свойств и качеств [4; 5]. Исследование стилистически маркированных наименований начальника (далее СМНН) является недостаточно изученной областью лингвистической науки. Обращение к данной теме продиктовано также значимостью корпоративной, деловой и профессиональной культуры, офисных норм поведения сотрудников в связи с процессами глобализации мировой экономики и увеличением количества совместных предприятий с иностранными компаниями.

Как известно, в лексике каждого языка выражаются релевантные для данной лингвокультурной общности нормы и ценности, которые обусловлены совместным существованием людей, исторически сложившимися национальными традициями, а также определенной социально-политической обстановкой [3]. Эти культурные ценности,

нормы и правила выявляются часто посредством анализа их нарушений, в том числе в процессе коллективной трудовой деятельности людей [2; 6]. Сотрудники, сталкиваясь с различного рода нарушениями трудового процесса, выражают свое отношение к этим негативным явлениям. Таким образом, сквозь призму окружающих человека нарушений норм и правил этикета на рабочем месте воссоздается антропологическая картина мира и отражаются в ней приоритеты [2, с. 3, 4].

Эмпирическим материалом настоящего исследования послужили толковые, разговорные, синонимические словари немецкого языка, а также корпусы немецкой разговорной речи и Интернет-ресурсы.

В немецкой лингвокультуре негативный образ начальника характеризуется разнообразным набором отрицательных черт, свойств характера и поведения. Среди них выделяются, прежде всего, некомпетентность и глупость руководителя, например:

(1) «*Ich habe immer in Firmen gearbeitet, wo es **führende Nullen** gab*»;

(2) *Herr Mustermann ist ein **Nilpferd-Chef**. Er taucht immer nur kurz in der Firma auf, reißt sein Maul zum Meckern auf und taucht dann wieder ab*;

(3) *Herr Bernd Stromberg ist ein Paradebeispiel für **einen Chonk** (← **Chef ohne nennenswerte Kenntnisse**).*

Ироничную окраску обретает в этой связи употребление в немецком разговорном языке русской кальки *Natschalnik*, с помощью которой говорящий подвергает сомнению компетенцию своего руководителя:

(4) Peter: «*Der Chef meint, wir sollen die Pfähle nur einsetzen und kein Metall beim Einbetonieren nehmen*». Heinz: «*Mein Gott, dann hält das doch überhaupt nicht! Das ist mir so ein **Natschalnik!***»

Негативную реакцию у сотрудников вызывают сверхурочные работы, дурное настроение начальника, его чрезмерная строгость и повышенный тон в разговоре с подчиненными:

(5) «*Der **Sklaventreiber** hat wieder Überstunden angeordnet!*»

(6) A: «*Chef hat heute schlechte Laune*». B: «*Verdammt... unsere **muftige Großmogulität** geht mir auch ganz schön auf die Nüsse*».

Добавим, что пейоративная оценка начальника возникает часто путем трансформации лексического значения СМНН, основанной на различных типах метафорического переноса [1], в частности: зооморфной (***Brüllaffe**, **Brüllochse***), механистической (***Zitronenpresse**, **Entsafter***), а также с использованием оронимов (***Gummifelsen***). Например:

(7) «*Unser Chef ist ein richtiger **Brüllaffe!** Immer hat er was auszusetzen. Nichts ist ihm recht!*»

(8) A: «*Hast du gehört, der Chef will uns wieder die Überstunden zumuten, weil ein Abgabetermin bevorsteht*». B: «*Dieser **Entsafter** wird uns noch ins Grab bringen!*»

(9) Klaus: «*Na, Rolf, wie war die Reaktion der Betriebsleitung auf euren Protest?*» Rolf: «*Der Chef hat zuerst unseren Drängen nachgegeben, aber in zwei Tagen hat dieser schlaue **Gummifelsen** seine Meinung verändert!*»

Интересным в этой связи представляется номинация начальника лексемой **Quälix**, которая образовалась путем контаминации усеченных форм: глагола **quäl(en)** 'мучить' и имени собственного (Fel)**ix** (Magath). В футбольной среде немецкий тренер Феликс Магат получил известность благодаря своей специально разработанной жесткой методики физической подготовки футболистов, связанной с длительным восхождением на «Гору Магат» («*langes Treppensteigen auf den "Mount Magath"*»), отработкой футболистами своего штрафного списка («*Motivation durch einen ausgefeilten Strafenkatalog*»). Отрицательная оценочная коннотация производной лексемы **Quälix** наследуется таким образом референтными свойствами производящего антропонима. Ассоциативная семантическая связь этих двух сходных типов жестких руководителей со своими подчиненными налицо. Например:

(10) «*Unser Chef ist ein bisschen wie Fußball-Trainer Felix „**Quälix**“ Magath*»

Неприятие у работников вызывает чванство и хвастовство руководителя любого ранга будь это начальник отдела или стройки, директор школы или глава государства, например:

(11) Lisa: «*Ist Cameron nun Präsident oder Premierminister?*» Anne: «***Der oberste Wichtigtuer? Premierminister?***»;

(12) «*Dein Chef ist ein gnadenloser Angeber, obwohl inhaltlich hat dieser **Kugelfisch** nur Luft zu bieten!*»

На базе анималистической метафоры построены также СМНН, негативно оценивающие руководителя из-за его постоянных жалоб («завываний подобно волку») на высокую ответственность и трудности в работе (**Leidwolf**), подчеркивающие отсутствие у него ума (**Leithammel/Leithengst**), из-за неспособности справиться с трудностями и движущегося по течению (подобно медузе) (**Qualle**), например:

(13) «*Das Durcheinander in eurem Betrieb liegt am **Leithammel**. In dieser Stellung ist er ungeeignet*».

Наряду с негативно маркированными СМНН отмечены также слова с положительной коннотацией. Среди них встречаются технические метафоры, с помощью которых устанавливается онтологическое подобие между машинами и людьми и подчеркивается таким образом креативность (**CD-Player**), высокая степень эрудиции и компетентность руководителя (**Sprechautomat**). Показательным в этой связи является образное сравнение немецкого президента Олафа Шольца с «говорящим автоматом», способным дать ответ на любой вопрос (Scholz + [Aut]omat → *Scholzomat*):

(14) *Man kannte ihn seit 2003 als «Scholzomat», als Sprechautomat zur Agenda-Politik der SPD.*

Достойный уважения начальник метафорически сравнивается с животным, который в иерархии животного мира занимает высшую ступеньку (*hohes Tier*), либо с главным духовным наставником и учителем в индуизме и буддизме (*Oberguru*), например:

(15) *«Muss mal mit dem Oberguru sprechen. Brauche eine Gehaltserhöhung».*

Итак, исследование СМНН позволяет сделать следующие **выводы**:

1) в разговорной лексике немецкого языка важную роль играют стилистически маркированные лексемы, оценивающие различного рода отклонения от принятых в данном социуме норм корпоративного, делового и профессионального поведения. При этом ключевыми понятиями для немецких сотрудников офиса выступают компетентность (*Sachkompetenz*), порядок (*Ordnung*), ответственность (*Verantwortlichkeit*), вежливость (*Höflichkeit*), радость социального общения (*Sozialkontaktfreude*);

2) отрицательная оценка начальника вызвана такими чертами и свойствами его характера и поведения как некомпетентность; сверхмерная загрузка своих сотрудников работой; чрезмерный педантизм и строгость; многословие; чванство и хвастовство; постоянные жалобы на высокую загруженность работой и ответственность;

3) позитивная оценка руководителя обусловлена его креативностью в работе, высоким уровнем компетентности и профессиональных знаний.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Басыров Ш.Р. Метафоры и метонимии в разноструктурных языках: Сб. научных статей. – Донецк: ДонНУ, 2019. – 287 с.
2. Буркенкова С. В. Концептосфера нарушенности (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 2009. – 37 с.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Анна Вежбицкая; [пер с англ. А. Д. Шмелева]. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.
4. Горбенко М. В. Стереотипы восприятия зоонимов в межкультурных коммуникациях (на примере диаспор г. Костанья): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2009. – 27 с.
5. Давлетшина Л. Р. Грубость как нарушение коммуникативной нормы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2012. – 22 с.
6. Чернец Е. В. Корпоративная культура государственной службы: социолингвистический и лингвокультурный подходы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2011. – 23 с.

*A.G. Golodov, Doctor of Philology, Professor of Department of History, Philosophy and Political Sciences, Head of Analytic Center for Research Technology of Information War and Counterpropaganda, Ryazan State University named after S. Yesenin, Ryazan (Russia)*

## **ANTROPOLOGISCHE POLITISCHE WORTKREUZUNGEN IN DEN KRISENZEITEN**

***Abstract.** Contamination being an exotic type of word building has occasional and limited application that determines its brilliantly expressed evaluative character. Political contamination presents verbal reaction to acute important events, crisis incidents and most interesting episodes in the fields of politics, society and sports. Contamination in press and Internet turns out not only to provide expressive evaluation of particular phenomena and figures but to affect social opinion as well.*

***Key words:** contamination, political vocabulary, evaluative character, political press, verbal reaction, satire.*

*A.G. Голодов, доктор филологических наук, профессор Института истории, философии и политических наук, начальник Аналитического центра по исследованию технологий информационной войны и контрпропаганды, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань (Россия)*

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОНТАМИНАЦИЯ В КРИЗИСНЫЕ ВРЕМЕНА**

***Аннотация.** Контаминация, являясь экзотическим видом словообразования, имеет окказиональное и ограниченное применение, которое и определяет её ярко выраженный оценочный характер. Политическая контаминация является вербальной реакцией на актуальные важные события, кризисные ситуации и наиболее интересные эпизоды в области политики, общественной жизни и спорта. Оказалось, что контаминация в прессе и интернете не только обеспечивает экспрессивную оценочность знаковых важных явлений и действующих лиц, но также оказывает влияние на формирование общественного мнения.*

***Ключевые слова:** контаминация, политическая лексика, оценочная характеристика, политическая пресса, вербальная реакция, сатира.*

Kontamination [= Wortkreuzung] ist eine Art des Wortspiels, die als verbale Reaktion auf aktuelle, wichtige Ereignisse, Krisensituationen und auch auf besonders interessante Episoden im politischen, gesellschaftlichen und sportlichen Bereich auftreten kann. „Unter Wortmischung [auch Wortkreuzung, Kontamination] verstehen wir die Verschmelzung von Teilen mehrerer [meist zweier] Wörter zu einem neuen Wort, ohne dass von Kürzung gesprochen werden kann. Nicht selten wird die mit Wortmischung gegebene Möglichkeit der Expressivierung zur Erzielung komischer, ironischer oder ähnlicher Effekte

benutzt...“ [1: 236].

Die Wortkreuzung kann zu besonderen Arten der Wortbildung des Substantivs gezählt werden, „die zahlenmäßig nicht stark in Erscheinung treten“ [1: 234].

Kontaminante in der Sprache der politischen Publizistik und im Internet dienen nicht nur zur expressiv einschätzenden Bezeichnung bestimmter Sachverhalte und Personen, sondern können auch die gesellschaftliche Meinung über einschlägige Ereignisse beeinflussen. Negative Kontamination „sticht“ die betroffene Person oder den entsprechenden Sachverhalt [2; 3; 4].

Wortkreuzungen auf der Basis von Eigennamen [= anthropologische Kontaminante] haben in Russland zum Teil politische Witze ersetzt, die in der Zeit der direkten Kommunikation zwischen den Menschen besonders verbreitet waren. Man erzählte sie nicht selten „unter vier Augen“ [ohne Zeugen], in erster Linie. Aber direkte Kommunikation wird heute immer häufiger durch virtuelle verdrängt, was auch zum Teilverlust der Popularität der Witze beiträgt.

Thematische Gruppen, wo die Wortkreuzungen am häufigsten zu treffen sind, zeigen verbale Reaktion der russischen Gesellschaft auf aktuelle Ereignisse im gesellschaftlichen Leben. Dabei entstehen politische Wortkreuzungen in der russischen Sprache häufig auf der Basis der Eigennamen der führenden Politiker und höchsten Beamten des Landes. Das ist auch zum Teil auf die russische Mentalität zurückzuführen – der Zar, der die Staatsmacht verkörpert und der als eine Art „Vertreter Gottes auf der Erde empfunden wird“, ist für alles verantwortlich, sowohl für das Gute, als auch für das Schlechte. Nach der Revolution 1917 übernahmen zuerst die Führer der Kommunistischen Partei die „Zarenfunktion, seit 1990 – die Präsidenten. Aber im Laufe der Zeit verblasste der „sakrale Nimbus“ der Staatsmacht in den Augen der Bevölkerung.

#### *Wortkreuzungen auf der Basis der Eigennamen führender Politiker*

1999 fing Vladimir Putin als Präsident an. Für viele war er ein Hoffnungsträger. Mit seinem Namen wurden viele Erwartungen auf positive Veränderungen verbunden. In den ersten 5-7 Jahren entsprach er diesen Erwartungen voll und ganz, auf jeden Fall in Bezug auf die Festigung des russischen Staates, die Wiederherstellung der Ordnung und die Erhöhung des Lebensstandards, der in den Jahren der Herrschaft von B. Jel'zyn fast „auf Null“ gesunken war.

Aber russische Wirtschaft, die auf Export von Öl und Gas beschränkt ist und an Korruption leidet, ist in ihrer Entwicklung in den letzten Jahren an ihre Grenzen gestoßen. Und das brachte Stagnation. Das Land braucht strukturell-wirtschaftliche und strukturell-politische Veränderungen, ohne die kein realer Kampf gegen die Korruption und für die Entwicklung des Mittelstandes möglich wäre.

So entstand nach und nach in der Bevölkerung auch die Unzufriedenheit und der Präsident, mit dem man viele Hoffnungen verbunden hat, verlor etwas

an Popularität [obwohl sie immer noch ziemlich hoch blieb]. Und diese Veränderung in der gesellschaftlichen Meinung brachte auch verbale Folgen – so entstanden in den letzten Jahren kritische, oft sogar übertrieben sarkastische Wortkreuzungen, die den amtierenden Präsidenten negativ charakterisierten. Diese Erscheinung könnte man als einen verbalen Ausgleich für die stark überzogene „Positivität“ in Bezug auf den Träger der höchsten Staatsmacht [egal wie er heißt – Zar, Generalsekretär oder Präsident] betrachten.

Die Schwankung zwischen der totalen Begeisterung und der anschließenden großen Enttäuschung ist noch ein wichtiger Zug der russischen Mentalität. Dieser Zug findet nicht selten auch in der Sprache seinen Ausdruck. Auch die Entwicklung des Internets eröffnete für linguistische Kreativität der Nutzer ein ganz neues Feld – anonym kann man ganz schonungslos, manchmal verdient, aber manchmal auch ungerecht oder total überzogen mit Hilfe von Wortkreuzungen führende Politiker, in erster Linie den amtierenden Präsidenten der Kritik unterziehen [oder auch beschimpfen]. Die Presse kann sich solche „uneingeschränkte Freiheiten“ [manchmal auch Frechheiten] nicht leisten. Deswegen kommen die härtesten Wortkreuzungen in der Regel aus dem Internet als Ausdruck „der kreativen Unzufriedenheit“ eines Teils der Bevölkerung.

So tauchten in den letzten Jahren negativ-einschätzende Wortkreuzungen auf, die auf der Basis des Namens des amtierenden Präsidenten gebildet wurden. Dieser Name steht nicht nur in der politischen Hierarchie, sondern auch auf der Skala der „Basis-Namen“ für die Bildung der Kontaminante ganz oben, z.B.:

– **Putin-ismus** = **Putin** + Kommun-**ismus** [Setevaja gazeta „Bez kupür“ vredaktor.ru/index.php?eimitstart=2]

Hier geht es um „junge Erbauer des Putinismus“ – das ist die Jugendorganisation, die als Reserve der regierenden Partei „Einheitliches Russland“ gilt. In diesem Falle ist ganz deutlich die Parallele zur Jugendorganisation KOMSOMOL zu spüren, die zu den Zeiten der Sowjetunion als Reserve der Kommunistischen Partei auftrat. Allerdings empfinden heute ziemlich viele Bürger die moderne Jugendorganisation als eine positive Erscheinung, weil seit 1990 junge Menschen sich selbst überlassen wurden und viele nichts mit dieser ungewöhnlichen Freiheit anzufangen wussten. Als Folge kam der drastische Anstieg der Zahl der Alkoholabhängigen und Drogensüchtigen im Vergleich mit der Zeit vor 1990.

In der deutschen Presse tauchen manchmal auch Wortkreuzungen auf der Basis des Eigennamens *Putin*, z.B.: **Putin-kra-tur**. Mögliche Bildungsvariante: **Putin** + *Auto-kra-tie* + *Dikta-tur*. Wie die meisten politischen Kontaminante drückt auch dieses Kofferwort negative Expressivität aus: „Russland ist mit Tempo unterwegs in die *Putinkratur*. Russlands Präsident hält mit Schwulen-Hetze den Pöbel und Teile der orthodoxen Kirche bei Laune – seien Machtstützen. Wer sich Kritik traut, den schicken willfähige Gerichte nicht selten in den Knast, gern ziemlich weit hinten in Sibirien. Grund genug,

Wladimir Putin für das Unglück des stolzen Russlands zu halten. Aber auch Grund genug für einen Olympia-Boycott? Nein“. (BILD, 12.8.2013, S. 2. Der Artikel: „Hin, Putin ärgern!“)

Auch die Namen anderer bekannter Politiker (inklusive Oppositionelle) blieben von der negativen Kontaminationsbildung nicht verschont.

Einer der Oppositionspolitiker Naval'nyj wird von ziemlich vielen Menschen nicht ganz ernst genommen, von manchen als eine Witzfigur. Infolgedessen bekam er den negativ-einschätzenden „Titel“ **Karne-val'nyj** = **Karne-val** + **Na-val'nyj**. Es sei auch bemerkt, dass nach der Wiedervereinigung der Krim mit Russland er diese politische Entscheidung harter Kritik unterzog. Dadurch verlor er im Lande noch mehr an Popularität, weil ca. 90% der Russen diesen Schritt unterstützten. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass die Krim und insbesondere der Militärstützpunkt Sewastopol' jahrhundertlang als eines der wichtigsten Symbole Russlands galt, bis die Halbinsel [Russlands Bezirk im Rahmen der Sowjetunion] 1954 vom damaligen Chef der kommunistischen Partei Nikita Chruschtschow [dem ethnischen Ukrainer] an die Ukraine ohne Referendum verschenkt wurde.

Immer wieder entbrennt in den russischen Massenmedien eine Diskussion darüber, ob Lenins Mumie im Mausoleum bleiben oder endlich mal ganz normal bestattet werden soll. Der bekannteste Politiker, der sich für den Erhalt der gegenwärtigen Lage einsetzt, ist der Führer der Kommunistischen Partei Gennadij [familiär – *Gena*] Zjuganov. Der Chef der liberal-demokratischen Partei Schirinowskij kommentierte Zjuganovs Kampf dafür, dass Lenin im Mausoleum bleibt und schlug dabei vor, dem Kommunisten-Chef nach seinem Ableben auch einen Platz im Mausoleum neben Lenin zu garantieren. Die Anschrift LENIN am Mausoleum müsste in diesem Falle durch eine andere ersetzt werden. Möglich wären zwei Varianten:

a) LENIN. ZJUGANOV oder:

b) GENIN (eine gekürzte Version). So entstand die Wortkreuzung **Ge-nin** = **Gen-a** + **Len-in** (Wochenzeitung „Argumente und Fakten“, 18.-24.4, № 16, 2012, S.2).

Nach der Entlassung des Verteidigungsministers Sedjukov aus seinem Amt wurde gegen ihn wegen Amtsmissbrauchs ermittelt. Von Anfang an bekam dieser Fall in der Presse den Namen **Serdjukov-Gate** = **Serdjukov** + **Water-Gate** (Wochenzeitung „Literaturnaja gazeta“, № 28, 10.-16. Juni, 2013, c. 3). Bekanntlich passierte das in Erinnerung an die *Watergate-Affäre* (dabei ging es um den politischen Skandal in den USA 1972/74, ausgelöst durch den Einbruch von Agenten in das Wahlkampfhauptquartier der demokratischen Partei im Washingtoner Watergate-Hotel, was zum Rücktritt vom Präsidenten Nixon führte).

Das Grundwort - **gate** entwickelte sich zu einem internationalen Wort, das in mehreren nicht eng verwandten Sprachen als Symbol politischer Affären



empfundener wird. Davon blieb auch die deutsche Sprache nicht „verschont“. In Deutschland waren in den letzten Jahren zwei Wortkreuzungen mit dem Grundwort - *gate* populär:

– **Berlin-gate** = **Berlin** + **Water-gate**: „«Berlingate». Viele Fragen ohne Antwort. Eine Enthüllungs-Affäre belastet die deutsch-amerikanische Freundschaft. US-Botschafter Philip Murphy hat seine Regierung mit Einzelheiten aus der deutschen Politik versorgt. Wie die Internet-Plattform Wikileaks jetzt dokumentiert, vermischte er fragwürdige Informationen eines FDP-Mannes mit eigenen Einschätzungen“ (BILD, 29.11.2011, S.2).

– **Handy-gate** = **Handy** + **Water-gate**: „In der Affäre um Spähattacken auf das Handy der Kanzlerin (Handygate) scheint der internationale Druck auf die US-Regierung erste Früchte zu tragen!“ (BILD, 30.10.2013, S.2).

Interessant ist auch folgende Tatsache – in Russland wurde von Wissenschaftlern hohen Ranges im vergangenen Jahr eine freiwillige Gesellschaft **Dissergate** gegründet. Diese Gesellschaft befasst sich mit der Untersuchung von falschen Dissertationen – Plagiaten. (UTRO.ru, Tagesnachrichten. <http://www.unro.ru/articles/2014/02/10/1174309.Shtml>)

Dementsprechend könnte man heute behaupten, dass - *gate* seine „politische“ negative Expressivität auch auf andere Fachgebiete erweitert hat, wie z.B., auf das Gebiet der Wissenschaft. So wird dieses Wort langsam zu einem festen Element auch in der russischen expressiven Wortbildung.

Eine bestimmte Verbreitung bekamen in der russischen politischen Sprache die anthropologischen Wortkreuzungen auf der Basis der Entlehnung **Meeting**. Das Jahr 2013 war für Moskau reich an verschiedenen politischen Meetings. Oft dienten sie zur Unterstützung ganz konkreter Politiker:

– **Naval-ning** = **Navaln-yj** + **Meet-ing** (Radio ECHO MOSKWY, Sondermeinung. 13.09.2013, 19.08. <http://echo.msk.ru/hrograms/personalno/1155264-echo>). Ein Meeting, zu dem die Anhänger des bekannten Oppositionellen namens Navalnyj gekommen sind.

– **Putin-g** = **Putin** + **Meetin-g** = (<http://svpressa.ru/society/article/61314/>). Hier wird ein Meeting erwähnt, zu dem Mitarbeiter von staatlich abhängigen Firmen von ihren Chefs nachdrücklich „eingeladen“ wurden, damit sie volle Unterstützung der breiten Bevölkerungsschichten des Präsidentenkurses demonstrieren.

– **Sobjan-ing** [Oberbürgermeister von Moskau] + **Meete-ing** (Radio ECHO MOSKWY, Sondermeinung. 13.09.2013, 19.08. <http://echo.msk.ru/hrograms/personalno/1155264-echo>). Diese Wortkreuzung bezeichnete ein Meeting, zu dem die Leiter von verschiedenen Lehreinrichtungen (Schulen, Universitäten) ihre Mitarbeiter zur Unterstützung von Sobjanin „zusammentrommeln“ sollten. Alle drei Beispiele brachte der Sender Radio ECHO MOSKWY, der durch seine ausgesprochen kritische Einstellung gegenüber der Staatsmacht bekannt ist.

Es sei aber bemerkt, dass die zu unterstützenden Personen [wie z.B., Putin

oder Sobjanin] mit der Organisation von solchen Veranstaltungen nichts zu tun hatten. Nach den Umfragen wurde der Präsident im Moment des Meetings sowieso von mehr als 60 Prozent der Bevölkerung unterstützt. In der Regel sind es hohe und mittlere Beamte, die auf diese Weise ihre „uneingeschränkte Loyalität“ mit der Obrigkeit unter Beweis stellen wollen.

*Wortkreuzungen als verbale Reaktion auf die „Maidan-Revolution“ in Kiew*

Aber, wenn Russland plötzlich vor einer harten außenpolitischen Herausforderung steht, schlägt die politische Stimmung im Lande drastisch um, was auch ihren verbalen Niederschlag in den Massenmedien findet.

So wurden seit dem Ende 2013 negative Wortkreuzungen auf der Basis der Eigennamen eigener Politiker durch die „Maidan-Kontaminante“ in den Hintergrund verdrängt. Das war verbale Reaktion auf Degradierung des anfangs friedlichen Volksaufstandes in Kiew auf das Niveau des halbkriminellen Oligarcho-Nationalismus, was allerdings nicht überall in der Welt erkannt und wahrgenommen wird.

So entstanden [meistens im Internet] Wortkreuzungen als verbale Reaktion auf die „Maidan-Ereignisse“. Dabei sind auch zwei bekannte ukrainische Politiker in die Wortkreuzungen geraten: der Chef der „revolutionären provisorischen Regierung“ Arsenij Jazenjuk und der „weggeputschte“ Präsident Viktor Janukowitsch:

– *Arse-nij* + *Jaze-njuk* = *Arsenjuk* (TV ROSSIJA 1, Talkshow mit Wladimir Solowjew „Am Sonntag Abend. Sonderausgabe – die Analyse der Situation in der Ukraine“. 28.01.2014). Diese Wortkreuzung entstand während der „Majdan-Revolution“ in Kiew Ende 2013 in den russischen Massenmedien und ersetzte den vollen Namen des Chefs der „Übergangsregierung“ Arsenij Jazenjuk. Dabei bekam sie einen etwas negativen Beigeschmack dadurch, dass dieser Politiker auf einer Seite mit dem Nationalisten Oleg Tjagnibok auftrat und verfassungswidrig seine Position bekam.

– *Band-ukovitsch* = *Band-it* + *Janu-kovitsch* (<http://polittech.org/2013/01/28/kaskiv-yanukovichi-eto-bandyukovichi-i-oni-dolzny...> 03.02.2014).

Diesen „Titel“ bekam der Ex-Präsident der Ukraine für zwei „Leistungen“:

1. Mit 17 wurde er als Jungkrimineller verurteilt;
2. Als Präsident machte er sich, seine Familie und den Kreis seiner Freunde mit halb-kriminellen Machenschaften reich und bestätigte in den Augen von vielen Ukrainern seinen früher erworbenen „Titel“.

Eigentlich gibt es an der Spitze der ukrainischen politischen „Elite“ genug kriminelle Elemente [Jarosch – der Chef der nazistischen extremistischen Gruppe; Julia Timoschenko – die Besitzerin des Milliardenvermögens durch kriminelle Geschäfte mit Gas und Erdöl (ihr Seniorpartner Pawel Lazarenko sitzt seit Jahren im amerikanischen Gefängnis] u.a.m. Im April 2014 waren die

beiden Präsidentschaftskandidaten.

Als Janukowitsch, der 2010 mit den Stimmen des russlandorientierten Bevölkerungsteils im Osten der Ukraine gewählt worden war, die Politik des früheren „orangefarbenen“ Präsidenten Juschtschenko fortsetzte, bekam er im Internet zu seinem „Titel“ noch das Attribut „*orange-arschiger*“ [*Bandukowitsch*]. (<http://vill1971.livejournal.com/20340.html>).

Die russische Sprache der Politik reagierte auch auf die nationalistischen und kriminellen Überfälle des „rechten Maidan-Flügels“, als Häuser und Straßen in Kiew demoliert und unbewaffnete Polizisten mit Molotow-Cocktails beworfen und in Brand gesteckt wurden. So entstanden im russischen Internet als negative Reaktion auf die „Maidan-Revolution“ folgende Wortkreuzungen:

– *Maj-dauny* = *Maj-dan* [ukrainisch → *Platz*] + *Dauny* [Pl. debile Menschen]. Die französische Presse zitiert **majdauny**: „Das einzige, was uns vereint, das ist der Hass und der Wunsch, alles Russische loszuwerden.“ (<http://www.nakanune.ru/service/print.php?news=2339106>. 28.01.2014).

– *Majdan-utyj* = *Maidan* + *dolban-utyj* [vulgär → *Verrückter*]. Saloppe verächtliche Bezeichnung des Teilnehmers der Protestaktionen auf dem Maidan-Platz, der davon überzeugt ist, dass „die Revolution“ im Sinne des ukrainischen Volkes gemacht wird und nicht den Kampf von verschiedenen einflussreichen Gruppen der Oligarchen um die Macht ist. Eigentlich könnten als Synonyme zu dieser „lexikalischen Innovation“ solche Begriffe auftreten wie *Verrückter* oder *Zombie*. (<http://enc-dic.com/word/m/Madanut-1458.html>).

– *Maidan-okratie* = *Maidan* + *Bür-okratie*: „Europa unterstützt Maidanokratie“. [Talk-Show „Pojedynok“ von Wladimir Solowjew auf dem Kanal RUSSLAND 1. Thema „Ukraine“, 27.02.2014]. Dabei ging es um die Unterstützung, die manche führende europäische Politiker allen Aktivisten der Maidan-Bewegung gesichert haben. Dabei haben sie die Tatsache „übersehen“, dass an der Spitze dieser „Revolution“ auch berüchtigte Nationalisten (eher Nazis) wie Tjagnibock, Jarosch, Frau Farion u.a.m. standen. Bei der Bildung dieser Wortkreuzung wurde die ausgesprochen negative Einstellung der meisten Bürger Russlands zur bürokratischen Schicht benutzt.

Zwei weitere Kontaminante entstanden auch als negative Reaktion auf die Maidan-Ereignisse und damit verbundenen Nationalismus in der Ukraine:

– *Galizai* = *Galiz-ia* [eine Region im Westen der Ukraine, bis 1939 ein Teil Polens] + *Poliz-ai* [eine während der deutschen Besetzung Russlands 1941 entstandene an Russisch angepasste Variante des deutschen Wortes *Polizei*. Als *Polizai* [Plural] wurden in der Ukraine und Russland einheimische Kollaborateure bezeichnet, welche die Funktion „der Hüter der neuen Ordnung“ übernahmen. Im Westen der Ukraine [in Galizien] haben sich *Polizai* durch ihre brutalen Aktionen auch gegenüber eigener Bevölkerung „berühmt-berüchtigt“ gemacht]: „Char’kow, das größte Zentrum der russischen Kultur in der Ukraine, schon lange unter angespannter und schweren Beobachtung der

orangefarbenen Nationalisten, aus westeuropäischen Regionen. Übrigens, hier werden sie häufiger „galizai“ genannt.“(Wochenzeitung „Literaturnaja gazeta“, 26.3–1.4.2014. № 12, S. 9).

– **Chochli-wood** = **chochly** [ugs. abwertend → *Ukrainer*]+ **Holly-wood**. Der Titel des Artikels heisst: „Chochliwood – die Fabrik der Träume“ [ukrainisch: *Chochliwood – fabrika mrij*]. Dabei geht es um einen spöttischen Vorschlag, den Film über die Situation in der Ukraine zu drehen. Der Film sollte unter dem Titel „*Es war einmal in der Ukraine*“ erscheinen, eigentlich eine höhnische Andeutung an den bekannten Hollywood-Gangster-Klassiker „*Once Upon a Time in Amerika*“. Offensichtlich sollte es dabei um ähnliche „Erscheinungen“ in „damals in Amerika“ und heute in der Ukraine gehen. (Takie nowosti. 22. März 2014. [http://takie.org/news/khochlivud\\_fabrika\\_mrij/2014-03-22-9532](http://takie.org/news/khochlivud_fabrika_mrij/2014-03-22-9532)).

#### *Schlussbemerkungen*

Häufig bekommen russische anthropologische Wortkreuzungen ihre Negativität durch den als Basis einer Wortkreuzung dienenden Namen selbst, der in einem bestimmten Zusammenhang durch extralinguistische Faktoren (ohne negative Begleitwörter) seine negative Konnotation erhält. Das heißt – ein Kofferwort ist an und für sich neutral. Für negative Auslegung so einer Wortkreuzung braucht man unbedingt landeskundliche Kenntnisse der Situation. So bekam die anthropologische Wortkreuzung **Arsenjuk** ihre expressiv-negative Bedeutung dadurch, dass man den Namen des provisorischen Vorsitzenden der ukrainischen Regierung mit den Folgen der „Maidan-Revolution“ in Kiew in Verbindung bringt (verfassungswidrige Machtübernahme, der Ausbruch der Kriminalität, die in erster Linie von Nationalisten des „rechten Sektors“ [der führenden Maidan-Kraft] ausgelöst wurde).

Manchmal helfen der Schaffung der negativen Einschätzung bestimmte parallele Assoziationen, z. B., bekannte (manchmal auch berüchtigte) ähnlich lautende Zusammensetzungen und Ableitungen: **Putinomika** – **Reaganomika** [= Reaganomics – bezeichnet die Wirtschaftspolitik der USA unter Präsident Ronald Reagan. Der Name dieses US-Präsidenten bekam noch in der Sowjetunion einen negativen Beigeschmack, insbesondere durch seine Aussage: „Die UdSSR ist das Reich des Bösen“].

In der russischen Sprache drücken Kontaminante fast ausschließlich expressive Negativität aus. Dagegen treten in der deutschen politischen Sprache auch Wortkreuzungen mit positiver Einschätzung auf:

– **Su-Peer** = **Su**-per + **Peer**: „Su-Peer. SPD wählt Steinbrück mit 93,45 Prozent zum Kanzlerkandidaten. Standing Ovation für den Kanzlerkandidaten der SPD: Peer Steinbrück freut sich nach seiner Rede über den Applaus der Genossen“ [BILD, 10.12.2012, S. 2].

– **ComeBeck** = **come**-back + **Beck**: „Was für ein ComeBeck! Kann der SPD-Chef sogar die Kanzlerin schlagen? Wiederwahl mit 95,5%. Voller

Genugtuung: Mit einem breiten Grinsen freut sich der neue und alte SPD-Chef Kurt Beck (58) über seine Wiederwahl“ (BILD, 27.11.2007, S. 2).

Die Wortkreuzung ist oft verbale Reaktion auf aktuelle, wichtige Ereignisse und Krisensituationen im politischen und gesellschaftlichen Bereich. Dabei finden scharfe politische Auseinandersetzungen und „revolutionäre Handlungen“ sofort in den Massenmedien ihren verbalen Niederschlag.

Die Gegenüberstellung der Anwendung der Kontaminante in der russischen und deutschen Sprache der Politik könnte zum Gegenstand einer separaten Untersuchung werden. Hier wurde dieses Thema nur kurz angeschnitten. Der oberflächliche Vergleich der Wortkreuzung in der deutschen und russischen Sprache zeigt, dass in Deutschland die Fußballsprache besonders gern Wortkreuzungen als expressiv-einschätzendes Mittel gebraucht, während in Russland politische Wortkreuzungen dominieren. Vielleicht liegt es daran, dass die deutsche Bevölkerung sich mehr auf alltägliche Sachen konzentriert (wie, z.B., Fußball), während in Russland, das nach 1990 in einem komplizierten Entwicklungsstadium ist, reale (globale) Politik zwangsläufig eine entscheidende Rolle spielt.

Die Russen sind eher zu extremen Einschätzungen geneigt und die Bildung der politischen negativen Kofferwörter ist ein verbaler Ausdruck der russischen Mentalität – *des stark ausgeprägten Gerechtigkeitsgefühls* und *des Hangs zur extremen Einschätzung*. Dabei kann aus großer Liebe „pendelartig“ großer Hass werden, manchmal auch umgekehrt.

## LITERATURVERZEICHNIS

1. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibl. Institut, 1976. – 363 S.
2. Golodow A. Wortkreuzungen als Mittel der Charakterisierung // Sprachspiegel. – Heft 1. Band 69. – 2013. – S. 2-10.
3. Golodow A. Wortkreuzungen. Sprachspiegel. – Heft 2. – 2013. – Boll. – S. 40-46.
4. Sannikow W. Russkij jasyk w serkale jasykowej igry. – Moskau, Verlag „Jasyki slawjanskoj kul'tury“, 2002. – 552 S.

## PERIODIKA

Die Bildzeitung (Hamburg).

Bild am Sonntag (Hamburg).

Wochenzeitung *Argumente und Fakten* (Moskau).

Wochenzeitung *Literaturnaja gaseta* (Moskau).

# СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

## Секция 1

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Н.А. Егорова, кандидат пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Университет НАН Беларуси, г. Минск (Беларусь)*

#### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МАГИСТРАНОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

*Аннотация.* В работе раскрываются особенности организации самостоятельной работы магистрантов, чья специализация связана с искусствоведением. Интерпретация англоязычного дискурса является эффективным средством организации и управления самостоятельной работой молодых ученых. Предлагаемые приемы работы направлены на формирование различных академических, социально-профессиональных и личностных компетенций магистрантов, что обеспечивает повышение уровня продуктивности академического, научного, профессионального общения специалиста.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, интерпретация, англоязычный дискурс, текст, магистрант-искусствовед, задание.

*N. A. Yahorava, Ph.D. in Education, Associate Professor of the Social Sciences and Humanities Department, University of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk (Belarus)*

#### INDEPENDENT WORK OF MASTER'S STUDENTS BASED ON ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE INTERPRETATION

*Abstract.* The paper reveals the features of the individual work of Master's students, whose main specialty is related to Art History. The interpretation of English-language discourse is an effective tool for organizing and managing the independent work of young scientists. The methods of work under consideration are aimed at the formation of various academic, socio-professional and personal competencies of Master's students, which provides the enhancing of the level of productivity of academic, scientific, professional communication of specialists.

*Key words:* independent work, interpretation, English-language discourse, text, Art History Master's student, task.

Independent work of Master's students is a critical component of postgraduate education the ultimate goal of which is the organization of personal cognitive activity involving the deepening of the knowledge acquired in classroom via solo outclass working, preparing reports, materials for presentations so as to enhance communication at educational, scientific and professional levels [1; 2; 3]. The fact that FL teaching is predetermined by the text-based approach suggests that a text appears to be the major unit of learning standing out as a factor and a result of individual work, a teaching tool for the formation of all types of competencies. It conditions the need to purposefully form students' understanding of text analysis, the ability to comprehend deep essence, find objective reasons and sources for ideological, aesthetic, educational, emotional impact on a reader, extract diverse information that is embedded in them.

The independent work of Art History Master's students within the sidelines of the discipline "English Text Analysis and Interpretation" is aimed at acquainting young researchers with the theoretical basics of interpretation and understanding of texts, thus, forming a system of interpretation skills. Students acquire the theoretical foundations of English text interpretation at different language levels, communicative and writing skills; provide ideas related to socio-cultural spheres of different types, contribute to effective processing of information, develop research skills.

The bias of Art History predetermines the content of the academic program which focuses on the main features of text-forming linguistic units of different types [2, p. 327], the specifics of a certain style and a genre [1, p. 119], approaches to the interpretation of prosaic, poetic, dramatic, scientific texts, cinema texts, musical and cyber texts and etc. Thus, Master students employ the classics of text analysis (text comprehension at language levels (word, sentence, text), structure and genre determination, formulation of value judgments about facts, events, phenomena within linguistic, regional, literary frames) to modern discourse manifesting itself in various media products (the Internet social nets and messengers, newspapers and magazines, lyrics, cinema, advertising spots, public speeches and et.al.). The authenticity of different styles and genres of discourse will allow students to develop social tolerance, interest and respect for other cultures that will ensure the transfer of this ability to professional activities in social and cultural spheres for successful functioning in changing socio-economic conditions.

The independent work presupposes the study of the literature and writing essays on the following topics: "Is cyber texting a literary genre?", "Rap and hip hop lyrics characters: fictitious and non-fictitious?", "Classical texts: to be or not to be?", "Who are antagonists and protagonists in TV shows?", "Allusions or illusions of Internet discourse" and etc. This assignment is based on relationships, experiences, skills, professional attitudes, motivation, values,

especially the perception of young scientists which comprises a plethora of various professional practices that shape the specifics of culture and mentality – versatility. A scientist should be able to adjust and make timely decisions in an ever-changing educational and literary ambience.

Another type of individual work is rather classical and it involves report preparation. The most topical reports are related to the following problems: “Modern song discourse as a speech genre”, “Genre affiliation in cinema texts”, “Concepts of pulp fiction”, “Conflict as the basis for rap lyrics”, “Climax in science fiction”, “Setting in modern love stories”, “Modern male/female characters in various types of discourse”, “Narrative methods in the latest detective stories”, “Literary symbols in thrillers”, “Situations of intertextuality in comedies”, “Explicit and implicit characterization of characters in song discourse”, “Themes and ideas of/for newspaper articles” and etc.

Apart from preparing reports scientists are supposed to make up a set of test questions addressed to group-mates after the report delivery. The main goal of this work is to provide all kinds of knowledge related to narration, characterization and analysis of different texts which appear to be tools for professional performance and academic culture competences manifestation. At the end of the course a team of students in charge develop an electronic version of all the test questions and tasks which serve as the educational platform for self-check of in-/outside class material.

Another type of individual work is compilation and anthology production of different types of discourse which can be employed by both the subjects of educational work in classroom. Students create a kind of catalogue containing literary works, cinema or poetic or cyber texts and etc. covering some structural facets of the academic program like “Foreshadowing”, “Direct/indirect characterization of characters”, “Minor/major characters”, “Plot structure”, “Conflict as the basis of a plot”. This kind of assignment targets the systematization of academic knowledge with the focus on terms, key words, lexis selection and its use specifics.

One of the challenging tasks representing the individual work of Master’s students is the production of custom (custom-made) texts/episodes. This task can be realized in 2 ways. Way 1 presupposes individual text production according to a certain task like “Make up a story with a broken plot structure /with no denouement/ with 2 flashbacks...etc.” Way 2 is about the involvement of all the students creating a common text in turns (student 1 starts, student 2 receives the beginning of the text by e-mail and continues the task fulfillment, student 3 processes the fragments produced by students 1 and 2, develops the plot...and so on). The task of the last student is to correct the mistakes, fill in missing details/information, improve odds. Thus, young researchers learn to collectively make up texts, collaborate, team-work and manage time.



It goes without saying that individual work connected with scientific texts is of particular attention as it comprises special vocabulary and consists of terms and industry words presented in texts. Texts present terms which have a precise definition fixed in the dictionary: they are short, unambiguous, accurate and don't contain either emotional or evaluative (expressive) color. Texts serve as the basis for researcher industry words formation for informal and formal communication. Students go about the specifics of scientific discourse with the help of the following individual assignments: "Compress the scientific information in a given text", "Make the text sound more impersonal", "Give titles to the following texts...", "Single out the key words in the articles below...", "Check on the paragraph arrangement in a certain text and rearrange the order of the paragraphs". The cognitive index of this assignments presupposes that students should master the ability to think critically, oppose, convey their ideas and opine, and sort out different types of data.

To sum up everything, the individual work described above makes for the developing of professional abilities and skills of young scientists engaged in the maintenance, promotion and dissemination of cultural values. Art History specialists would master the competences concerning the specifics of English text interpretation resulting in researcher spiritual needs satisfaction and creative skills honing. All these factors tell upon the academic communication favorably providing conditions for advancing all the types of communication common in scientific activity.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Егорова Н. А. Генезис проблемы создания лингвокультурного образа в различных типах дискурса // Образование – лингвистика – коммуникация: современные тенденции и перспективы развития: сб. стат. III Всероссийской науч.-практ. конф. с межд. участием, 17 ноября 2017 г., г. Новомосковск : в 2 ч. / ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева», Новомосковский институт. – Новомосковск: УлГПУ, 2017. – Ч. 2. – С. 119–125.
2. Егорова Н. А. К вопросу о коммуникативных стилях в дискурсивном пространстве американских ток-шоу // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 21-22 марта 2019 г. / БГУ, Фак-т социокультурных коммуникаций; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2019. – С. 326–333.
3. Сергеенкова В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы. – Минск: РИВШ БГУ, 2005. – 132 с.

*Е.А. Зими́на, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, МГИМО МИД России, г. Москва (Россия)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОГО ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА**

***Аннотация.** Статья посвящена формированию речевых монологических умений студентов-международников на основе аутентичных фабульных историй, используемых на аспекте домашнее чтение на первом курсе бакалавриата неязыкового вуза. Подчеркивается особое значение аутентичности текстов и предлагаются дидактические решения для их применения на занятиях по домашнему чтению. Раскрываются преимущества обучения пересказу аутентичных фабульных текстов на раннем этапе обучения при формировании речевых монологических умений и развитии иноязычной коммуникативной компетенции.*

***Ключевые слова:** монологические умения, фабульный текст, аутентичные материалы, ИКК.*

*E.A. Zimina, Ph.D. in Philology, Associate Professor of German Language Department, MGIMO-University, Moscow (Russia)*

## **FORMATION OF SPEECH MONOLOGICAL SKILLS ON THE BASIS OF AUTHENTIC FABUL TEXT**

***Abstract.** The article is devoted to the formation of speech monologue skills of international students on the basis of authentic story stories used in the aspect of home reading in the first year of a bachelor's degree at a non-linguistic university. The special importance of the authenticity of texts is emphasized and didactic solutions are proposed for their application in home reading classes. The advantages of learning to retell authentic story texts at an early stage of learning in the formation of speech monologue skills and the development of foreign language communicative competence are revealed.*

***Key words:** monological skills, story text, authentic materials, ICC.*

Аспект «домашнее чтение» появляется во втором семестре первого года обучения, который ввиду сокращения часов не выделяется в отдельное академическое занятие, а проводится в рамках аудиторной работы по практике речи. По усмотрению ведущего преподавателя один раз в неделю отводится время для обсуждения прочитанного. Основная задача – научить пересказывать связный текст. Определенную роль играет уровень сформированности навыков пересказа на родном языке и использование положительного переноса данных речевых умений на иностранном языке. Следует отметить, что студенты младших курсов бакалавриата не умеют пересказывать тексты на родном языке, не умеют выделять основную информацию и главную мысль, некоторые имеют

слабое представление о том, как составлять план. Поставленная задача включает умения описывать события, учитывая логику и причинно-следственные связи, описывать и характеризовать главных героев, высказывать собственное отношение к прочитанному, используя лексику и грамматические конструкции на уровне A1+/A2.

Согласно рабочей программе по немецкому языку, разработанной в соответствии с требованиями ОС ВО МГИМО, обучающийся по окончании первого года обучения на экзамене пересказывает фабульный текст. В соответствии с программными требованиями при передаче содержания фабульного текста оцениваются фонетическая корректность, связность и грамотность речи, а также адекватность использования языковых средств в монологической речи[4].

Для обучения монологическому высказыванию на раннем этапе важен выбор текстов. Так, исследователь А.М. Ионова, опираясь на принципы коммуникативно-когнитивного подхода, предлагает использовать на втором году обучения в качестве стимула устного монологического высказывания микротекст как сверхфразовое единство [1, с. 104]. Аутентичные фабульные тексты, предлагаемые же уже во втором семестре первого года обучения, в полной мере транслируют речевую ситуацию, что может являться основой для порождения собственного речевого высказывания. Авторами Ж.Б. Жалсановой, Ю.Э. Мюллер, Н.Ю. Северовой и Е.Э. Успенской представлены признаки аутентичности текстов и подчеркивается преимущество подобных текстов, так как они представляют собой реальную картину языка, особенности жизни в стране и специфические черты менталитета [2, с. 109-110].

Как справедливо отмечает С.К. Фоломкина, тексты начальной ступени должны быть аналогами реально существующих жанров, характерных для литературы, которую читают специалисты соответствующего профиля [5, с. 79]. Так, ответственными за данный этап обучения преподавателями отобраны короткие аутентичные тексты, которые могут отображать проблему или конфликт из различных сфер человеческого бытия и предлагаются стратегии разрешения данной проблемы. Все тексты соответствуют целям, задачам и содержанию обучению, а также тематике обучения на уровне A1+/A2: свободное время, путешествие, еда, путешествие, выдающаяся личность. Небольшой объём и структура текста позволяет обучить студентов систематическому анализу текстов как в содержательном, так и в формальном аспекте. Отбор фабульных текстов учитывает принцип посильности включенного лексико-грамматического материала. Поэтому важно, чтобы предлагаемый для чтения текст был построен на знакомом языковом материале, а содержащиеся незнакомые

лексические единицы не мешали общему пониманию текста. Незнакомые слова обучающиеся понимают из контекста, используя языковую догадку, опору на знания словообразования в иностранном языке.

Остановимся более подробно на подготовительном этапе к пересказу, который включает в себя успешность восприятия и понимания прочитанного при любом типе чтения, определяет вероятностное прогнозирование, как неотъемлемый компонент активной мыслительной деятельности. Клычникова З.И. выделяет семь уровней понимания текста и четыре типа информации, извлекаемой из текста [с.136-137].

Подготовительный этап к пересказу текста включает в себя проблемные вопросы и задания коммуникативного характера, направленные на решение практической задачи, на понимание содержания прочитанного. Успех зависит от профессиональной грамотности и методической компетентности преподавателя. От адекватно поставленной цели и используемых для этого приемов обучения зависит получение результата. Каждая фабульная история сопровождается предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, которые направлены на подготовку студентов к продуцированию самостоятельного монологического устного высказывания, а также оценочного суждения на основе прочитанного литературного текста. У большинства студентов отсутствует в родном языке сформированность таких умений, как умение информировать, выделять главное и компрессировать текст, планировать свое высказывание, сравнивать и аргументировать. Поэтому предлагается пошаговое формирование и развитие речевых монологических умений на основе фабульного текста.

Предтекстовые задания нацелены прежде всего на снятие языковых трудностей, например, *Как Вы понимаете выражения „Stein auf dem Herzen“, „nur mit einem Auge“? Переведите без словаря следующие слова с немецкого на русский.* Понимание заголовка играет большую роль в формировании замысла фабульного текста. Один из видов заданий, определяющих успех формирования замысла литературного текста, считается «обыгрывание заголовка»: *Прочитайте название истории. Особое значение для раскрытия темы имеет заголовок. О чем может идти речь в данной истории? Уже на этом этапе от студентов требуется активная мыслительная деятельность и извлечение из памяти определенных лексических единиц и грамматических структур, чтобы спрогнозировать замысел фабульного текста.*

Задания после текста направлены на развитие лингвистической компетенции учащихся, на формирование языковой догадки, на совершенствование умений грамматического оформления высказывания, а

также на перифраз и синонимическую замену: Назовите род и форму множественного числа существительных, управление и три формы глаголов. Дополните окончания прилагательных. Переформулируйте предложения. Обратите внимание на разницу значений и вставьте соответствующее слово в предложении. Ответьте на вопросы, используйте: denn, weil, da, damit, ит...zi. Образуйте различные сложные предложения. Образуйте сложноподчиненные предложения с придаточными времени / с придаточными дополнительными. Дополните предложения, употребите инфинитив с частицей „zu“. Следующие примеры коммуникативно-направленных заданий способствуют не только мотивации студентов и эффективности обучения, но и позволяют симулировать действия, приближенные к реальной ситуации общения. Данный этап обучения можно обозначить как частично репродуктивный, учащимся предлагаются следующие типы заданий: *Были ли верны Ваши предположения по содержанию текста? Сформулируйте тему одним словом, словосочетанием, предложением. Охарактеризуйте главных героев, используйте данные прилагательные. Составьте развернутый план пересказа с опорными словами. Перескажите историю от имени автора, от третьего лица, от одного из главных героев.* Третий этап обучения устному монологическому высказыванию – продуктивный, при котором задания нацелены на обучение интерпретации текста и формулированию собственных оценочных суждений: *Как Вы находите данную историю? В чем ее мораль? Какая из данных пословиц лучше всего подходит к этой истории? Почему? Обоснуйте свое мнение. В данной истории речь о моде и покупках. На занятиях Вы подробно разбирали эту тему. Расскажите о том, где Вы покупаете себе одежду. В тексте говорится про первого российского императора. Вспомните, о каких известных личностях Германии Вы узнали на занятиях по практике речи? Что Вы знаете про Ангелу Меркель?*

В зависимости от общего уровня группы могут предлагаться задания дифференцированные по степени сложности, а также отбираются адекватные приемы работы на каждом этапе обучения пересказу.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ионова, А. М. Микротекст как основа формирования навыков монологической речи у студентов бакалавриата / А. М. Ионова // Филологические науки в МГИМО. – 2016. – № 7(7). – С. 104-115. – EDN WLBLVX.

2. К вопросу об аутентичности и критериях отбора текстов для обучения чтению на начальном этапе овладения вторым иностранным языком / Ж. Б. Жалсанова, Ю. Э. Мюллер, Н. Ю. Северова, Е. А. Успенская // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 107-117. – DOI 10.31862/2500-297X-2021-1-107-117. – EDN ССИСI.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
4. Рабочая программа по дисциплине «немецкий язык» по направлению подготовки 41.03.05 – «Международные отношения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/fe0/nemetskiy-yazyk-mier-mo.pdf>.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Изд. 2-е, испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.

*Е.О. Туманова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Юриспруденция», Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова, г. Москва (Россия)*

## **ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗАБЛУЖДЕНИЕ: ПУТИ РЕШЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы изменения учебного процесса, обусловленные как цифровыми трансформациями, так и в ретроспективе появлением письменности и изобретения книгопечатания. Автор описывает четыре распространенных заблуждения, связанные с педагогической практикой, касающиеся учащихся, именуемых цифровыми аборигенами, процессов внедрения видео в процесс обучения, роли учеников в процессе обучения. Отдельное внимание уделяется применению перевернутого класса и квизов как уникальных современных учебных методик.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, цифровые трансформации, цифровые аборигены, перевернутый класс, квизификация, учебное видео

*E.O. Tumanova, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Law, Moscow Metropolitan Governance University, Moscow (Russia)*

## **THE DIGITALIZATION OF EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL FALLACY: SOLUTIONS**

*Abstract.* The article examines changes in the learning process due to digital transformations and the advent of writing and the invention of typography. The author describes common fallacies, such as regarding students as digital natives, using videos, the role of students in the learning process. Particular attention is paid to the use of the flipped classroom and quizzes as unique modern techniques.

*Key words:* digitalization of education, digital transformation, digital natives, flipped classroom, quisification, instructional video

Наши компетенции определяют нашу жизнь, нашу систему ценностей и перспективы дальнейшего развития. В виду того, что большую часть наших компетенций мы приобретаем в процессе обучения, то очевидным становится тот факт, что в процессе нашего развития важную, но не единственную роль играют образовательные учреждения. В период современного социального развития неопровержимым становится утверждение о необходимости осмысления или даже переосмысления образования в процессе обсуждений, дискуссий и педагогических наблюдений. Уже более десятилетия наш мир переживает цифровую трансформацию, поэтому дискуссия по вопросам актуальности образования должна затрагивать и этот процесс. В ряде случаев мы могли бы использовать синонимично более компактный, и за счет этого более привлекательный термин – цифровые перемены. Однако перемены

связаны с многочисленными всесторонними изменениями, но небольшого, или местного, масштаба. Поэтапное или параллельное осуществление цифровых перемен ведет к чему-то большему, значимому как для отдельного индивидуума, так и для всего общества, т.е. к трансформациям. Таким образом, в статье под цифровыми переменами понимаются конкретные шаги и этапы в процессе кардинального перестроения общественного порядка – цифровой трансформации.

Лексема «цифровой» отсылает нас к причинам трансформации и вызывает ассоциации с термином «галактика Тьюринга», в которой взаимосвязанные через сеть компьютеры выступают господствующими средствами в мире. Напомним, что в середине XX века Алан Тьюринг решил разработать алгоритм шахматной игры для компьютера. Но из-за огромных размеров и стоимости компьютеров Тьюринг не смог осуществить задуманное в изначальном виде, поэтому решил сам перевоплотиться и начал мыслить как компьютер. В итоге он сыграл таким образом две партии, одну из которых компьютер выиграл, а другую выиграл Алан. После хода своего соперника Тьюринг вычислял действие, какое мог бы совершить компьютер, и поступал именно согласно программе. Итогом стал проигрыш чемпиона мира по шахматам Гарри Каспарова компьютеру «Deep Blue» в 1997 году.

Согласно Тьюрингу, интеллектуальные усилия свойственны не только человеку. Там, где человеческих способностей не хватает, например, для взлома немецкого шифратора «Enigma», стоит привлекать машины. Компьютер способен мыслить точно так же, как человек вычислять. При восприятии компьютера как равного человеку не следует его приравнивать человеку, наоборот, стоит обсудить вопрос принятия его характеристик и отказа от требований к нему как человеку. Хотя в современном мире по-прежнему доминирует антропоцентрическая модель, в которой компьютер – не человек, и с ним можно делать все, что угодно. Главные переменны должны начинаться с разрушения асимметрии и восприятия мира как единого для всех, а не только для человеческих существ.

Термин «галактика Тьюринга» может использоваться, с одной стороны, как продолжение, а с другой стороны, как антоним к понятию «галактика Гуттенберга». С появлением книгопечатания произошли мощные трансформации не только в системе образования и культуре, но и человеческом сознании. Цифровизация образовательного процесса также вносит изменения в систему передачи знаний, их осмысления и мышления.

Трансформация приводит к развитию и обеспечивает переход к новым социальным системам. Коренные изменения проявляются во всех сферах жизни общества и отражаются в его устройстве. Изменения, происходящие в период трансформации, затрагивают и сферу коммуникации, что обосновывает необходимость междисциплинарного подхода к осмыслению цифровых трансформаций. Избирать путь простого описания цифровых



трансформаций изначально неверно, так как речь идет о комплексном многоуровневом и многоэтапном процессе. Чтобы составить полноценную картину всего процесса, стоит относиться к нему как к некому пазлу, изучая каждую из его частей в отдельности, когда главное – это начать.

На сегодняшний день самые горячие споры касаются роли такого технического устройства, как смартфон, использование которого иллюстрирует цифровые переменные. Благодаря смартфону мы имеем практически неограниченный доступ к информационным ресурсам, подключаясь к различным сетям и обмениваясь данными. При этом полностью стираются границы, и размывается соотношение сил. К сожалению, изучение цифровых переменных может сводиться к недифференцированному распределению аргументов за и против. Отметим, что в таких дискуссиях использование смартфона рассматривается как одно действие и описывается в разговорной речи как «залипать в телефоне». Данное устройство многофункционально и представляет собой не просто телефон, но и часы, словарь, таймер, навигатор, записную книжку, будильник, калькулятор, электронную книгу, банковское приложение, электронный билет, игровую приставку и т.п. Поэтому осуществляемые при использовании смартфона действия также стоит дифференцировать. В связи с этим предлагаем рассматривать смартфон как цифровой инструмент доступа к культуре. Вероятно, что люди пытаются немного прояснить все цифровые переменные, поэтому не всегда подходят к описанию и наблюдениям комплексно и с разных позиций.

На наш взгляд, при описании комплексных процессов себя вполне оправдал так называемый «Дагштульский треугольник», разработанный рабочей группой из сферы информатики и медиапедагогики в 2016 году в Германии [1]. Исследователи предлагают ориентироваться на три взаимосвязанных вопроса: Как это работает? Как это воздействует? Как это используется? Таким образом, перед исследователем поставлены открытые и ключевые вопросы, что позволяет учитывать разные точки зрения и отражать их взаимовлияние. При описании воздействия и применения стоит принимать во внимание точки зрения, как отдельного человека, так и общества. Возвращаясь к метафоре сбора пазла, неважно с какого из вопросов начать.

Далее мы приведем ключевые педагогические заблуждения XXI века, на приведенных примерах их перечень не ограничивается, но ввиду установленных рамок мы отобрали четыре самых распространенных из них.

### **1. Наши учащиеся – цифровые аборигены**

Впервые «цифровые аборигены» были противопоставлены «цифровым мигрантам» в работе Марка Пренски 2001 года [2]. Географо-политические метафоры довольно быстро прижились в педагогике, психологии, когнитивистике и других смежных науках, так как они лаконично обозначают субъективно воспринимаемую реальность:

молодежь быстрее и легче усваивает технические инновации, чем люди старшего поколения. Они не используют руководства по эксплуатации, а исследуют технические возможности самостоятельно в игре, не боясь сделать неверный шаг.

При более пристальном рассмотрении представление о цифровых аборигенах кажется сомнительным и неверным, так как далеко не все молодые люди отказываются от изучения инструкций и легко обращаются с новыми техническими средствами только благодаря году своего рождения. При этом не стоит умолять умения интуитивно обращаться с цифровой техникой у пожилых людей.

Использование лексемы «аборигены» тоже кажется противоречивым, потому что отсылает нас к колониальным предрассудкам, когда аборигенов воспринимали как невежд. Живущие в мнимой гармонии аборигены не осознавали, какие опасности существуют. Юношеский восторг от вида красивой обложки не позволяет молодым людям оценить истинную сущность и силы технологий.

Использование термина «цифровой абориген» приводит к следующим ассоциациям: во-первых, молодое поколение якобы автоматически медиакомпетентно, а во-вторых, оно вроде и не до конца медиакомпетентно, потому что не видит настоящих трудностей и проблем. Обе ассоциации формируют ложное понимание медиаккомпетентности и путей ее формирования у молодежи. Поэтому стоит отказаться от термина «цифровые аборигены», а внимательнее присмотреться к молодежи и формированию медиаккомпетентности.

Вследствие неверного представления о своем цифровом появлении каждый подросток верит, что с легкостью и при желании станет знаменитым блогером. Однако, за успехом и популярностью блогера стоит не просто умение снять видео, хотя далеко не все молодые люди умеют снимать видео, монтировать его, накладывать музыку и проч. К компетенциям блогера стоит отнести навыки публичных выступлений, эффективное использование манипулятивных стратегий, знания об актуальных трендах и проч. За каждым «вирусным» блогерским видео стоит командная работа профессионалов, которые получили свои компетенции далеко не интуитивно, а прошли соответствующее обучение. Современные учащиеся нуждаются в знаниях риторики и навыках обращения с аудиовизуальными информационными средствами, что позволит им использовать свободно социальные медиа свободно, четко понимая, как в сети распространяется пользующийся спросом у широкой аудитории контент.

Таким образом, медиаккомпетентные молодые люди способны реализовывать свои цели, создавая собственные оригинальные цифровые продукты. Для этого в образовательных учреждениях им должны

представляться не только теоретические знания, но и возможности накопить собственный практический опыт.

## **2. Подмена терминов учеба – обучение**

В педагогической теории и практике понятия «учеба» и «обучение» являются ключевыми. В 2009 году Михаэль Шратц обосновал два подхода к занятию: со стороны обучения и со стороны учебы. На языковом уровне мы давно провели разграничение между учителями (обучающими) и учениками (учащимися) [3].

Часто встречается заблуждение о том, что то, чему мы обучаем, должно выучиваться автоматически. Процесс учебы остается на заднем фоне и воспринимается как незначительный на фоне действий обучающей стороны. Акцент сохраняется на подход со стороны обучения, ученикам предоставляются материалы для обучения, они принимают участие в процессе обучения, осваивают программу обучения.

На сегодняшний день всю большую популярность приобретают учебные видео, которые по своей сути являются обучающими. В них фигурирует некое действующее лицо – учитель, которое передает знания и обучает учащихся, которые смотрят видео. Мы забываем, что слово «учеба» происходит от глагола учиться, т.е. подразумевает как действия, так и результаты действий наших учеников в овладении знаниями, умениями и навыками. На создании учебного контента и продвижения цифровой учебы и должны строиться наши дальнейшие концепции развития, т.е. необходимо создавать не только обучающие видео (это замечательный инструмент), но и учебные, где сами учащиеся выступают действующими лицами и представляют результаты своего обучения и своей учебы.

## **3. Перевернутый класс – современная методическая находка**

В процессе любых трансформаций естественной реакцией участников процесса можно считать желание придерживаться прежних рамок и установок, говоря об иррациональной инертности. Система образования представляется тяжеловесным танкером, изменить курс и направление которого возможно только, приложив громадные командные усилия. Подобные перемены происходили с появлением письменности и книгопечатания. На появление письменности Сократ отреагировал тем, что письменность сделает из людей мнимомудрых. Изобретение книгопечатания вызвало точно такие же реакции и ощущение угрозы для письменной парадигмы. Первый печатный учебник коренным образом изменил в конце XV века всю систему обучения. Ранее учитель мог пользоваться исключительно собственными записями и копиями рукописей, олицетворяя единственный источник информации и укрепляя свой авторитет. Процесс учения заключался в максимально внимательном слушании речи учителя, записывания и запоминания на слух. Отметим, что в современном обществе все меньше внимание уделяется письму от руки, однако, наш мозг не претерпевает никаких трансформаций, а во время

письма от руки задействуются многие участки головного мозга, один из которых ретикулярная активационная система. Она отвечает за отсеечение всего ненужного и способствует концентрации и выделению приоритетной информации. Когда наши ученики пишут от руки, они закрепляют новые знания, что особенно эффективно при изучении иностранных языков.

С появлением печатного учебника форма ученики получают доступ к информации, учитель перестает быть единственным источником знаний. Теперь все его высказывания могут быть сопоставлены с новым средством информации. Люди постепенно отказываются от сентенции о том, что мы знаем лишь то, что хранится в нашей памяти. Таким образом, схема преподавания в Средние века представляется нам фронтальной формой урока, который изобретение книгопечатания «переворачивает» в эпоху Нового времени с ног на голову, что в точности соответствует основной структуре «flipped classroom» (рус. перевернутого класса). Хотя его сегодня часто преподносят как революцию в обучении и заслугу цифровых технологий.

#### **4. Квизификация – это обучение**

Под аффордансом понимаются возможности средств передачи информации, а именно, что с ними человек может сделать, какие задачи выполнить быстрее и легче, какие модели поведения закрепить и т.д.

Оценивать ответы в формате множественного выбора стало максимально удобно и быстро благодаря цифровым средствам информации. Аффорданс цифровизации обучения заключается в отображении вопросов квиза, сохранении ответов и их автоматической оценке. Современные преподаватели все чаще обращаются к формату квиза на своих занятиях, что повышает интерактивность учащихся и упрощает проверку, точнее она происходит автоматически готовой программой. Примеры подобных сайтов и приложений достаточно известны, например, Quizziz. У участников создается ощущение игры за счет того, что на фоне звучит музыка, напоминающая саундтреки к аркадам, и они находятся в непрерывном процессе. Тяга к квизификации уроков объясняется отказом от школьной рутины, усиливает концентрацию и эмоциональность учащихся за счет соревновательной составляющей. Учащиеся встречают слова учителя о том, что сейчас будет квиз, всегда с горящими глазами и особым рвением принять в нем участие.

Однако во время квиза учащиеся всего лишь выполнять тестовые задания, облаченные в красивую форму, а урок продолжает проходить по фронтальному сценарию, где правильные ответы знает учитель. Ученики не выполняют сложные мыслительные или аналитические операции, а иногда просто угадывают верные ответы. Со временем они догадываются, что за скорость ответа начисляются дополнительные баллы, и они начинают быстрее нажимать кнопки, не задумываясь над правильностью своего выбора. И здесь мы снова возвращаемся к средневековой концепции преподавания, в которой проверка знаний проходила путем

опроса обучаемых и получения от них объективно верных ответов, которые учащиеся должны были дать в строго установленное время.

Формат квиза можно перестроить и требовать не ответы на установленный список вопросов, а рассмотреть квиз как отправную точку для последующего критического анализа. Так квиз помогает создать некую картину мнений в группе, а вопросы используются в качестве отправной точки в проблемно-ориентированном уроке. Учитель предлагает ответить на вопрос в квиз-приложении, приглашая таким способом учащихся разобраться с поставленной проблемой и погрузиться в новую тему.

Второй вариант преобразования игры в формат обучения является предложение учащимся создать собственный квиз, где они самостоятельно или в мини-группах формулируют вопросы по теме, предлагают варианты ответов и оформляют все в формате квиза. Преподаватель сможет задействовать в таком задании всю палитру компетенций XXI века, или «модель 4К»: креативность, коммуникация, критическое мышление и командная работа.

Еще одним нетрадиционным подходом может служить «blind kahooting» (рус. слепой кахутинг), в котором вопросы квиза – введение в новый тематический блок. Вопросы формулируются преподавателем заранее, но поиск ответа на них происходит во время занятия.

Мы видим, что наступает время отказаться от иллюзий прошлого, а приступить к изучению процесса цифровизации с многочисленных точек зрения. Цифровые трансформации только начинаются и процессе перехода к новому цифровому обществу необходимо сочетать гуманизм с новейшими технологиями.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Döbli Honnegger B. Dagstuhl-Dreieck: „Speak with one voice” reloaded, 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://blog.doebe.li/Blog/DagstuhlDreieck>. (Дата обращения: 10.01.2023).
2. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. // On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. (Дата обращения: 09.01.2023).
3. Schratz M. ‚Lernseits’ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – Was für Schulen? – Lernende Schule 12 (46-47), 2009. – S. 16-21.

**Г.Р. Бикулова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Инновационные технологии языковой коммуникации», Уфимский университет науки и технологии, г. Уфа (Россия)

## **СУЩЕСТВЕННЫЕ ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

***Аннотация.** Несмотря на всевозможные модернизации в цифровой технологии для ускоренного обучения и изучения иностранных языков, мы сталкиваемся с тем, что многое непонятно и недоступно студентам для овладения в быстром темпе иностранными языками, будь то первый, второй или третий по счету язык. Преподаватели на протяжении многих лет пытаются найти ответы для решения одной задачи, как помочь студентам овладеть хорошими компетентными навыками использования иностранных языков в своей жизни.*

***Ключевые слова:** второй иностранный язык, целевой язык, виды обучения, когнитивный, активный, экспериментальный, критический, интуитивный.*

***G. R. Bikulova**, Ph. D in Paedagogik, Doktor des Lehrstuhls für Innovationstechnologien der Sprachkommunikation, Ufaer Universität für Wissenschaft und Technologien, Ufa (Russland)*

## **WESENTLICHE LEHRARTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE AN DEN TECHNISCHEN UNIVERSITÄTEN**

***Abstract.** Trotz aller modernen digitalen Technologien zum schnellen Lehren und Lernen der Fremdsprachen stehen wir vor der Tatsache, dass vieles für die Beherrschung von Fremdsprachen im Eiltempo, sei es die erste, zweite oder dritte Sprache, für Studierende unverständlich und unzugänglich ist. Die Lehrer versuchen seit vielen Jahren, Antworten auf ein Problem zu finden, wie sie den Studierenden helfen können, gute kompetente Fähigkeiten im Umgang mit Fremdsprachen in ihrem Leben zu erwerben.*

***Key words:** zweite Fremdsprache, Zielsprache, Lehrarten, kognitiv, aktiv, experimental, kritisch, sensitiv.*

На протяжении десяти лет количество студентов, изучающих немецкий язык со школы, заметно сократилось в разы, поскольку во всех школах основным первым иностранным языком является английский. Однако многие студенты, изучавшие на протяжении 8-11 лет английский язык, выбирают в вузе вторым иностранным языком немецкий или французский, который они начинают изучать с начального уровня. Проведение занятий по немецкому языку как второго иностранного существенно отличается от занятий для продолжающих, но с опорой на имеющиеся знания первого иностранного языка (английского).

Поработав с группами студентов и перечитав имеющуюся литературу по преподаванию немецкого языка как второго иностранного, мы пришли к тому, что всё же необходимо подробнее рассмотреть существенные виды обучения в преподавании второго иностранного языка (немецкого языка).

Такие мэтры отечественной науки методики преподавания иностранных языков как Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, Е.Н. Соловова, С.Ф. Шатилов заложили основу основ большого мира преподавания иностранных языков, в котором мы продолжаем традиции и продолжаем развитие данной науки. Имея от них колоссальный опыт и опыт уже современных педагогов-новаторов, суммируя все знания, в том числе и зарубежных коллег, пришли к тому, что для современного поколения необходим пересмотр отдельных разделов науки методики и дидактики преподавания иностранных языков и, в частности, второго и третьего иностранного языка.

В данной статье уделим внимание такому направлению в методике преподавания как *видам* обучения второму иностранному языку (в дальнейшем в статье будем использовать как *целевой язык*).

Студенты, изучающие несколько иностранных языков, приобретают межкультурную компетентность благодаря своей языковой компетенции и имеющемуся опыту от первого иностранного языка, который должен был сформироваться у них в ходе его изучения в школе. Надежда, что у студентов уже сложился опыт изучения одного иностранного языка и при выборе второго иностранного языка, по их мнению, не должно быть никаких проблем в его изучении, понимании и использовании на практике, не всегда имеет место быть. Многие студенты слышат иногда языковую информацию как в первый раз. Им порой не доступны элементарные вещи в простом понимании и соответственно в их использовании при изучении целевого языка. Вероятно, это связано с отсутствием фоновых знаний на родном языке, либо со слабым познанием первого иностранного языка до такой степени, что он не может служить опорой, например для проведения языковой аналогии в уже знакомых однокорневых словах.

Чтобы гарантировать то, что на уроках целевого языка основное внимание должно уделяться его изучению и, таким образом, погружению в новую чужую культуру посредством языка, а также чтобы уроки иностранного языка не превратились в некое обсуждение на родном языке чужой культуры, а были посвящены именно изучению и овладению целевому языку, предлагаем интегрировать в аудиторию пять видов обучения: *«когнитивное обучение»*, *«активный вид обучения»*, *«экспериментальное обучение»*, *«критическое обучение»* и *«интуитивное обучение»*.

#### ***Когнитивное обучение***

Что касается «когнитивного обучения» важно, чтобы лингвистически культурные различия и сходства между родным языком и

конвенциональными ожиданиями и нормами иностранного языка стали известными, осознанными и автоматически доступными. Преподавателю необходимо указывать на некоторые сходства и различия между немецким языком и русским языком на стадии «когнитивного обучения».

Можно привести ряд примеров по данному виду обучения. Как в немецком, так и в русском языке принято использовать вежливую форму «Вы» для обращения к пожилым людям или людям, с которыми вы не близки. С растущим влиянием английского языка, которому подвержены как немецкий, так и русский языки, становится все более распространенным в обоих языках, особенно среди молодежи, использование «ты», обычно при быстром знакомстве и постоянном общении. Об этом нужно говорить обязательно, т.к. это сближает в сознании изучающего данный второй язык о некой схожести с родным языком.

«Когнитивное обучение» также включает в себя упоминание лексического сходства между целевым языком и родным языком. На уроках можно проводить аналогии с синонимами как в русском, так и в немецком языке, к примеру, немецкое слово *Schloss* и русское слово *замок* означают и дверной замок, и замок как жилой дом – архитектурное сооружение. Конечно, укажем изучающим, что в русском произношение «*замок*» различается в зависимости от того, имеете ли вы в виду дверной замок или архитектурное строение и укажем на постановку ударения. Указывая на семантическое сходство, учащиеся легче запоминают соответствующие слова и могут установить связь между русским и немецким языком.

Важно также обратить внимание на многочисленные заимствованные слова, которые русский язык заимствовал из немецкого (бутерброд – Butterbrot, рюкзак – Rucksack, дюбель – Dübel, гастарбайтер – Gastarbeiter, курорт – Kurort, шрифт – Schrift, циферблат – Zifferblatt, вундеркинд – Wunderkind). Заимствованные слова значительно облегчают учащимся приобретение базового словарного запаса, поскольку они уже знают заимствованные слова, правда, в русском звучании. Заимствованных слов в русском из немецкого языка довольно много, если помимо бытовой лексики принять во внимание и профессиональную. Конечно, есть еще определенная трудность в том, чтобы научить студентов тому, что немецкие заимствования в русском языке имеют другое ударение, чем в немецком. О немецких заимствованиях в русском языке можно посвятить немного времени и объяснить студентам даже с небольшими лингвистическими как немецкие заимствования попали в русский язык и в каких областях они остались и используются до сих пор. Приведём примеры некоторых слов, в которых и звучание осталось таким же, и, которые имеют много значений как в русском, так и в немецком: слово **Strich** – **штрих**, **Dübel** – **дюбель**. Оба слова используются в одинаковом



понимании для двух культур, а также им подобные заимствования, о чём следует упоминать на занятиях. Таким образом, лингвистические и исторические фоновые знания студентов расширяются, и они осознают, что между немецкоязычным миром и Россией на протяжении последних нескольких столетий существовали очень тесные связи.

При обучении немецкому языку многие студенты обращают внимание и на то, что все существительные пишутся с большой буквы. Это радует их и даёт шанс на овладение языком с большей скоростью, не говоря уже о том, что в немецком языке техника чтения не так сложна, как в английском языке, где так много исключений в произношении и чтении.

### **Активное обучение**

В центре «активного обучения» находится модель поведения людей носителей целевого языка, которое отклоняется от собственных моделей поведения. Это касается в основном жестов и мимики, т.е. невербального общения. Что касается жестов, например, между немецкой и русской культурами есть некоторые различия. В немецкой культуре рукопожатие является универсальным жестом приветствия, в то время как в России женщины обычно не обмениваются рукопожатием, а машут друг другу в знак внимания и приветствия. Если вы, как человек из немецкоязычного культурного ареала в России, по привычке пожимаете руку даме, то часто получаете вялое, слабое рукопожатие и сразу вспоминаете, что надо было махать.

Еще один забавный пример из области жестов – это жест кулака с поднятым большим пальцем. В немецкоязычной культуре кулак с поднятым большим пальцем является жестом, позволяющим остановить транспортное средство на шоссе. В России человек из немецкого культурного ареала удивится, что ни один водитель автомобиля не обращает внимания на кулак с поднятым большим пальцем. В России принято махать вытянутой перед собой рукой, когда вы хотите остановить машину, а кулак с поднятым пальцем вверх является жестом, обозначающим «класс или супер».

В процессе обучения необходимо пояснять жесты, потому что они дают учащимся ощутимые доказательства культурных различий. Если учащиеся знакомы с жестами целевой культуры, им будет легче справляться с иностранной культурой, и будет меньше межкультурных недоразумений. Жесты являются важной частью языка, и их следует преподавать на языковых курсах.

Помимо жестов есть ещё и мимика, которая тоже о многом может сказать собеседнику. С жестами и мимикой знакомимся на занятиях с соответствующей лексикой, которая легко усваивается в процессе использования элементов жестикуляции и мимики.

Очень часто используют метод изучения языка в движении на занятии, показывая пантомима или ситуативные сценки. Сценки берутся из жизни и быта студентов. Немаловажную роль играют также междометия и

вводные слова, которыми пользуются люди разных культур. Сегодня можно это показать с помощью роликов, которые предлагают нам рекламные продукты и короткометражные фильмы о быте людей носителей целевого языка.

### **Экспериментальное обучение**

«Экспериментальное обучение» включает «практические, коммуникативные, но обязательно теоретические упражнения», такие как «ролевые игры, симуляции, сценарии». Преимущество экспериментального обучения состоит в том, что ситуации, с которыми можно столкнуться зарубежом, предвидятся и они реальны, т.к. последние 20 лет многие побывали зарубежом и продолжают выезжать, а значит реальные события имеют место быть, о которых также следует упоминать и соответственно стараться проиграть их, натренировав всевозможные коммуникативные ситуативные конструкции. Например, вы можете воспроизвести сцену в студенческой столовой или на рынке в аудитории, показав предварительно данные сценки из немецкого видеоролика. После многократного просмотра и проработки лексических фраз или клише, один студент берет на себя роль продавца, другой — покупателя. Студенты стараются изобразить сами то же самое на изучаемом целевом языке. Студент, играющий продавца, должен реагировать на то, что и как говорят на иностранном языке студенты, играющие роль покупателя. Целью является развитие связного диалога на иностранном языке. Воспроизводя повседневные ситуации в аудитории, студенты получают представление о том, каково это, когда от них требуется общаться на иностранном языке в целевой стране.

Если время от времени использовать экспериментальное обучение в аудитории, можно смягчить проблему языковых барьеров или неверных языковых высказываний даже у тех студентов, которые могут стесняться что-то сделать или сказать неправильно. Многие студенты после этого уже не едут в страну изучаемого языка с чувством страха или беспокойства. Они с нетерпением ждут, когда смогут еще раз посмотреть новую тему и самим попробовать воспроизвести её или сочинить свою ситуативную сценку. Можно приносить дополнительные опорные, наглядные учебные материалы, которые помогут или подскажут в случае каких-то языковых проблем или даже оформить аудиторию плакатами, которые создадут соответствующую атмосферу.

В каждом университете проводится Неделя науки или что-то подобное, где студенты могут проявить себя на языковых олимпиадах, конференциях, с научными сообщениями или в языковых конкурсах, разыгрывая сценки на производстве в роли будущих специалистов. Для подготовки понадобится не только видео или аудиоматериал, но и, разумеется, преподаватель, который на начальном этапе потренирует студентов в аудитории. Преподаватель должен следить за тем, чтобы

студенты выражали свои мысли грамматически правильно, и чтобы в разговорах, ролевых играх и диалогах использовались соответствующие ситуативные слова целевого языка.

### **Критическое обучение**

«Критическое обучение» направлено на осознание существенных ошибок, допускаемых на протяжении всего времени изучаемого целевого языка. Ошибки бывают не только поаспектные (лексико-грамматические и фонетические) или по видам речевой деятельности (при чтении, аудировании, письме и устной речи), но и культурологические, информационно-цифровые. Сегодня необходимо предупреждать о верном использовании электронных словарей и переводчиков, в которых допускаются опечатки и неправильность перевода. Преподаватель сам должен быть осведомлен обо всём, что может поджидать студента при изучении целевого языка на современном этапе жизни в глобальном мире.

«Ложные друзья» переводчика были во все времена во всех областях лингвистики. Студентам надо объяснять, что не стоит этого бояться, т.к. ошибки присущи всем, на которых и надо учиться и перепроверять свои переводы, особенно если они сделаны с помощью электронного переводчика, и тем самым выявлять порой смешные ошибки, но играющие существенную роль в их жизни.

Критично подходить к своим знаниям тоже важно для анализа ошибок любого происхождения и недопуска их в будущем. Студенты должны знать, что в стране изучаемого языка могут возникнуть ситуации, когда их не поймут или могут не понять. Изучающему язык важно не падать духом, а задаваться вопросом о причинах, по которым его не понимают. Непонимание часто возникает из-за неправильного произношения слов. Либо человек вообще не понял, если произношение неправильное, либо есть недопонимание содержания. В русском языке есть множество слов, которые отличаются друг от друга только своей интонацией или ударением. Слово «написать» с ударением на «а» означает письменное действие. Если сделать ударение на «и», станет разговорным выражением мочеиспускания. Если во время изучения иностранного языка студенты обнаруживают фундаментальную ошибку, которая могла вызвать у них смущение, важно, чтобы они не отчаивались из-за своей неудачи, а пытались анализировать и рассматривать эту ошибку как возможность для дальнейшего обучения с более глубоким осмыслением. Чаще всего ошибки возникают в перестановке букв, как например, *leben* (жить) – *lieben* (любить), *neun* (девять) – *nein* (нет), *heissen* (зваться) – *hassen* (ненавидеть). Выписанные слова, выражения и фразы следует тренировать постоянно на занятиях, обращая внимание на их использование и произношение. Студентам необходимо рекомендовать побольше слушать носителей языка, выписывать незнакомые фразы и

учить их ситуативно, чтобы не допускать ошибки, которые могут привести к сложным последствиям.

### **Интуитивное обучение**

В то время как «критическое обучение» направлено на выявление разного рода ошибок, стереотипов и предубеждений, связанных с культурой и языковым строем изучаемого целевого языка, «интуитивное обучение» направлено на систематическую подготовку студентов ко всем видам решения коммуникативных проблем и зачастую на интуитивном уровне.

Как родной, так и иностранный язык невозможно выучить весь целиком, чтобы ловко выходить из любой ситуации. Очень важно, когда человек наделен определенной интуицией, а в нашем случае языковой интуицией, которая дана либо от природы, либо путём правильного изучения иностранного языка. Все вышеизложенные виды обучения помогают приобрести языковую интуицию в той или иной степени, особенно если студент имеет возможность заниматься дополнительно целевым языком, выстраивая свой алгоритм усвоения языка. В этом, как правило, помогают разные задания с упражнениями как на выбор, так и на принятие собственного решения. Есть упражнения, созданные на базе прочитанных текстов, прослушанных аудиозаписей или просмотренных видео, в которых тренируется не только лексика и грамматика, но и тематические или ситуативные знания по пройденному материалу. В качестве дополнения к упражнениям важно, чтобы преподаватель сравнивал результаты студентов и спрашивал их, почему они выбрали тот или иной ответ. В качестве знатока культуры страны изучаемого языка преподаватель должен указать студентам на распространенные предубеждения или ошибки и сообщить им, какой вариант ответа и почему наиболее точно соответствует культуре изучаемой страны и его языка. В упражнениях закладываются и межкультурные связи, и стереотипы, которые тоже вторично тренируются, подчеркивая их важность для применения в коммуникации с носителями целевого языка.

В зависимости от того, как студент представляет себе культуру страны изучаемого целевого языка, с чем или кем он ассоциирует язык, людей и саму страну, он будет отмечать разные вещи, которые можно назвать как «зацепки или скрепы» в освоении языкового материала. Интуитивное обучение и соответственно изучение сравнивают с изучением маленькими детьми родного языка. В самом раннем возрасте они не говорят, но естественным образом познают мир вокруг себя и с помощью этого – осваивают язык.

*И.А. Пуник, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*Аннотация.* В статье предлагаются примеры задания по обучению чтению студентов технических специальностей с учетом профессиональной компетенции - способности осуществлять целенаправленный поиск информации о новейших научных и технологических достижениях в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». Акцент делается на важности знакомства обучаемых с актуальной информацией немецкой научной прессы, композицией научного журнала и научной статьи.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, композиция журнала, типы текстов, структура статьи, формулирование темы исследования.

*I.A. Punik, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia)*

## **TEACHING TO READ A FOREIGN SCIENTIFIC TEXT IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

*Annotation.* The article offers examples of tasks for teaching reading to students of technical specialties, taking into account professional competence - the ability to carry out a purposeful search for information about the latest scientific and technological achievements in the information and telecommunications network "Internet". The emphasis is placed on the importance of familiarizing students with up-to-date information from the German scientific press, the composition of a scientific journal and a scientific article.

*Keywords:* professional competencies, composition of the journal, types of texts, structure of the article, formulation of the research topic.

В настоящее время при подготовке будущих технических специалистов в высших учебных заведениях особое внимание уделяется формированию и развитию способностей к научно-исследовательской деятельности. Студенты пишут курсовые и дипломные проекты, магистры работают над магистерскими диссертациями, аспиранты публикуют научные статьи. Именно поэтому при разработке учебных программ акцент делается на развитии способности к системному и критическому мышлению; умению – анализировать и синтезировать информацию, а также умению разрабатывать и реализовывать научные и производственные проекты. В связи со всем сказанным выше, рабочие и тематические планы по предмету «Иностранный язык в профессиональной сфере» или «Профессиональный иностранный язык»



нацелены на формирование и развитие способностей к чтению и переводу современных зарубежных источников, а также методам и принципам работы с ними [2, с. 8].

В настоящей статье мы хотели бы поделиться своим опытом работы с немецкими научными журналами и, соответственно, текстами. Приобщение студентов к работе с оригинальными специализированными источниками позволит учащимся своевременно приобрести необходимые навыки анализа и обобщения научной литературы на иностранном языке. Большое значение в этой связи приобретает подбор иноязычных научных источников, релевантных публикаций и монографий.

Предмет «Профессиональный иностранный язык» относится к числу базовых дисциплин в учебном плане студентов, изучающих компьютерные науки. В задачи данной дисциплины входит требование – научить студентов использовать иностранный язык в своей будущей профессии. Так, учебная программа специальности 01.03.02 «Прикладная математика и информатика» включает в себя задачу формирования следующих компетенций:

1. УК – 4. Способность – осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

2. ПК-4. Способность осуществлять целенаправленный поиск информации о новейших научных и технологических достижениях в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» [2, с. 8].

В связи с поставленными в учебном плане задачами, особую исключительность приобретает работа над таким видом речевой деятельности как чтение специальной иноязычной литературы. В данной статье мы не делаем акцент на обучении какому-либо конкретному виду чтения, мы считаем целесообразным в процессе обучения чтению комбинировать работу над его различными видами. В качестве текстов для чтения мы использовали научные статьи из журнала *Informatik\_Spektrum* [5, с.199].

Работу по обучению чтению специального текста мы строим по следующему плану:

- знакомство с немецкой научной периодикой;
- выяснение основных тенденций/направлений в зарубежных исследованиях;
- изучение композиции научной статьи;
- составление заданий для чтения с учетом научной аргументации, которую использует автор.

Студентам предлагаются следующие задания.

**Задание № 1.** *Какова структура журнала? Перечислите его основные рубрики!*

Inhalt	Informatik Spektrum Organ der Gesellschaft für Informatik e.V. und mit ihr assoziierter Organisationen Volume 44 Issue 2, April 2021
Editorial От редакции. Вступительное слово главного редактора.	Ist ja alles so schön bunt hier ...  • Peter Pagel
Hauptbeiträge Программные статьи	Software Engineering und Software-Engineering-Forschung im Zeitalter der Digitalisierung  Ein Beitrag über das aktuelle und zukünftige Selbstverständnis des Software Engineering  Michael Felderer Ralf Reussner Bernhard Rumpel  Vertrauenswürdige Kommunikation: Ergebnisse einer Umfrage  Datenkompetenz – Data Literacy (Информационная грамотность)  Superrechner in der Kosmologie  Big-Data Analytics transformiert die Lebenswissenschaften (Big Data Analytics трансформируется науки о жизни)  Informatikunterricht in Deutschland – eine Übersicht  Fernlehren und Fernlernen von Objektorientierter Programmierung (OOP)  Einsatz eines virtuellen Kollaborators in analogen & digitalen Workshops im organisationalen Kontext  Pragmatisch oder wissenschaftlich?
Das aktuelle Schlagwort Текущая (новая) информация	Software Engineering Buchrezension Hybride Wissensarbeit Гибридная работа со знаниями
Forum Aktuelle Berichte und Mitteilungen Интервью, сообщения и новости	Mitteilungen der GI im Informatik Spektrum 2/2021 Achtung.Datentrickserei Внимание Обман данных

Подобные задания предполагают развитие навыков *различных видов чтения*, а также знакомство студентов с ключевыми словами и выражениями указанной области знания. Данный тип упражнений дает возможность познакомить студентов с основной задачей этого журнала – публикацией актуальной информации о технических и научных достижениях информатики и ее приложений в виде обзорных статей, отчетов о проектах и о тематических исследованиях. Смысл такого введения – проиллюстрировать студентам на конкретных примерах значение работы с актуальной научной прессой и с возможностями выявления будущих тенденций в развитии этой научной области.

Важным представляется и такой тип заданий, как задание №2.

**Задание №2.** *Какие темы представляются Вам особенно интересными? Какие темы, по Вашему мнению, являются актуальными?*

Считаем важным обратить внимание студентов на то, как формулируются темы научных работ. Так, в научной практике разработаны определенные требования к формулированию тем. По А.А. Волкову 1) темы формулируются узко и конкретно, 2) они формулируются кратко и должны быть легко воспроизводимы, 3) формулировка темы должна быть проблемной, «очевидные и бесспорные суждения тривиальны», 4) «тему следует формулировать таким образом, чтобы она могла быть раскрыта исчерпывающим образом», 5) «тема должна быть обильной — содержать такие ключевые слова, которые позволяют полностью раскрыть и обосновать мысль, положенную в ее основу» [1, с. 58].

С целью знакомства студентов с композицией и структурой научной статьи можно предложить следующий вариант задания.

**Задание № 3.** *Прочитайте и переведите заголовок статьи и название её отдельных блоков. Ответьте на вопросы:*

*1. Какова главная проблема, освещаемая в статье?*

*2. Какие подтемы она включает?*

*3. В какой последовательности располагаются тематические блоки (элементы)?*

<p>HAUPTBEITRAG / AUFBAU VON CLUSTERN AUS EINPLATINENCOMPUTERN } <b><u>Erfahrungen beim Aufbau von großen Clustern aus Einplatinencomputern für Forschung und Lehre</u></b> <b>Einleitung</b> Sinnvolle Einsatzmöglichkeiten Paralleles Rechnen Cloud-Plattformdienste und –Infrastrukturdienste <b>Herausforderungen beim Aufbau eines Clusters aus Einplatinencomputern</b></p>
---



Energieversorgung der Knoten

Kühlung der Knoten

Realisierung eines leistungsfähigen persistenten Blockspeichers

**Fazit zu Clustern aus Einplatinencomputern**

Анализируя структуру статьи и название отдельных блоков, мы приходим к выводу о том, что статья имеет законченную композицию и построена по принятому в научной литературе стандарту: введение, основная часть, состоящая из нескольких разделов, заключение и список использованной литературы. Главными обсуждаемыми проблемами являются следующие:

- 1) создание и использование кластеров из одноплатных компьютеров;
- 2) возможности их применения в исследовательских, образовательных и вычислительных целях;
- 3) экономическая целесообразность использования подобных установок;
- 4) энергоёмкость данных конструкций.

Перечисленные вопросы разворачиваются в ряд взаимосвязанных подтем: возможности использования кластеров для параллельного вычисления, переносные кластеры, энергопотребление узлов, охлаждение узлов, присоединение к кластерам мощного постоянного блока памяти и многое другое. Можно обратить внимание студентов на определенную интригу, заключенную в данном оглавлении. А именно: энергоёмкость предлагаемых кластеров напрямую связана с их экономической целесообразностью.

Нам представляется важным познакомить студентов со стандартами, по которым строятся научные статьи. Важно также показать, как автор структурирует содержание, как излагает свои мысли: в какой последовательности, и в какую форму он их облекает. «Ознакомление с жанрами / типами текстов, с их логико-позиционным построением, по существу это означает овладение студентами различными способами организации мысли» [4, с. 36].

В заключение отметим, что в данной статье мы рассматривали вопросы, касающиеся, в первую очередь, подготовки и обучения будущих специалистов в технической области. Именно подобная работа с научным текстом, представляется нам своевременной и актуальной. Она позволяет учесть требования ФГОС по направлению технических дисциплин. Речь идёт о таких навыках и умениях как – осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, а также обобщать зарубежный опыт в определённых сферах для решения поставленных задач [3, с. 9].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волков А.А. Курс русской риторики. // URL: [stavroskrest.ru/sites/default...volkov\\_ritorika.pdf](http://stavroskrest.ru/sites/default...volkov_ritorika.pdf)
2. ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.02. Прикладная математика и информатика. От 10.01.2018; 21 с. [fgosvo.ru](http://fgosvo.ru).
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 27.03.05.«Инноватика» (уровень бакалавриата). – М., 2017, 22 с. [fgosvo.ru](http://fgosvo.ru).
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – Москва: Высшая школа, 1987. – 207 с.
5. Erfahrungen beim Aufbau von großen Clustern aus Einplatinencomputern für Forschung und Lehre. Christian Baun. Henry-Norbert Cocos. Rosa-Maria Spanau) *Informatik\_Spektrum\_* (41\_3\_2018, S. 199).

*Л.В. Корухова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

*О.А. Докучаева, учитель английского языка, МБОУ СШ №10, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПРОБЛЕМНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

*Аннотация.* В статье освещаются теоретические аспекты проблемно-коммуникативного обучения, выделяются основные преимущества и недостатки. Обсуждается необходимость всестороннего изучения эффективных способов формирования иноязычной компетенции учащихся высших учебных заведений с применением современных моделей построения урока английского языка. В ходе работы изучен корпус учебной и методической литературы, содержащей данные о TBL для решения поставленных задач.

*Ключевые слова:* теоретические аспекты; современные модели построения урока; иноязычная компетенция; проблемно-коммуникативное обучение, английский язык.

*L.V. Koroukhova, PhD in Philology, Associate professor of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

*O.A. Dokuchaeva, teacher of the English language, Secondary School 10, Ulyanovsk (Russia)*

## **TBL: ADVANTAGES & DISADVANTAGES**

*Abstract.* The article deals with the theoretical aspects of the task-based learning, highlighting its main advantages and disadvantages. The necessity of comprehensive study of effective ways to form foreign language competence of higher education students using modern models of planning an English language lesson is discussed. While doing the research the corpus of educational and methodological literature containing data on TBL to fulfill the tasks set was studied.

*Key words:* theoretical aspects; modern models of lesson planning; foreign language competence; task-based learning, English.

**Актуальность** настоящего исследования обусловлена повышенным интересом к проблеме организации материала на уроках иностранного языка и необходимостью всестороннего изучения эффективных способов формирования иноязычной компетенции учащихся высших учебных заведений с применением современных моделей построения урока английского языка.

**Цель исследования** – осветить теоретические аспекты проблемно-коммуникативного обучения и выделить основные преимущества и недостатки. Цель работы структурировала следующие **задачи**: 1) изучить

корпус учебной и методической литературы, содержащей данные о TBL; 2) осветить теоретические аспекты TBL 3) выделить преимущества и недостатки проблемно-коммуникативного обучения.

Для решения поставленных задач в статье применяются следующие **методы исследования**: 1) метод систематизации и обобщения информации, 2) метод анализа данных, 3) описательный метод.

Обучение на основе задач (TBL) — это структура урока, метод последовательности действий на занятии по иностранному языку. На уроках TBL учащиеся решают задачу, которая включает в себя аутентичное использование языка, а не ответы на простые вопросы по грамматике или словарному запасу. Проблемно-коммуникативное обучение надлежит рассматривать как эффективный способ вовлечь учащихся использовать все аспекты английского языка для решения определенной коммуникативной задачи.

TBL требует определенного типа задач, ориентированных на осознанное общение между учащимися. К примеру, задача может состоять в том, чтобы создать презентацию, какой-либо медиафайл, фрагмент текста или записанный диалог. Это может быть попытка найти решение практической проблемы (планирование сложного путешествия) или получение недостающей информации (определение того, кто пустил слух в школе).

Какую бы задачу вы ни выбрали, проблемно-коммуникативное обучение представляет собой структуру, состоящую из трех этапов:

### *1. Предварительная задача*

Здесь вы представляете задачу учащимся и воодушевляете их выполнением задачи. Как только они вовлечены, вы должны установить свои ожидания от задачи. Сделайте это, чтобы «менее мотивированные» учащиеся не выполняли необходимый минимум. Для этого можно показать учащимся пример выполненного задания или смоделировать его. Целью этапа является привлечение учащихся, установление ожиданий и предоставление инструкций.

### *2. Задача*

В идеале вы не будете участвовать в задании, но будете следить и давать подсказки только в том случае, если у учащихся возникли трудности. Основное внимание на этом этапе уделяется беглости — использованию языка для общения без использования подсказок учителя, если в этом нет необходимости.

### *3. Обзор*

После того, как учащиеся выполнили задание и им есть что показать, пришло время подвести итоги. Коллегиальные проверки предпочтительнее, или, если во время мониторинга вы видите ошибку, характерную для многих, отложенное исправление под руководством

учителя также очень полезно. Для более слабых групп коррекцию сверстников можно сделать более эффективной, предоставив учащимся поддержку в том, как обеспечить обратную связь – возможно, с помощью контрольного списка или списка «пунктов, на которые следует обратить внимание». Целью этого этапа является точность – осмысление выполненной работы и ее анализ.

Среди преимуществ обучения на основе задач можно выделить следующие:

1. взаимодействие учащихся «встроено» в урок, так как им необходимо общаться для выполнения задания;
2. улучшаются коммуникативные навыки учащихся;
3. уверенность учащихся может повыситься, поскольку задания могут имитировать реальную жизнь;
4. мотивация студентов может улучшиться по той же причине;
5. понимание учащимися языка может быть более глубоким, если он используется в реалистичных контекстах.

Недостатки проблемно-коммуникативного обучения:

задачи должны быть тщательно спланированы, чтобы соответствовать правильным критериям.

1. планирование может занять больше времени;
2. адаптация уроков из учебников в стиле PPP требует много времени;
3. учащиеся могут не использовать целевой язык для выполнения задания, если: 1) задания плохо продуманы 2) студенты не мотивированы 3) студенты слишком взволнованы 4) студенты чувствуют лень.

Из краткого обзора, не претендующего на исчерпывающую полноту представленного материала, можно заключить, что модель построения занятия по иностранному языку TBL носит положительный характер и может быть активно введена в практику преподавания английского языка в неязыковом вузе в рамках учебной программы «Иностранный язык». Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении теоретических аспектов обсуждаемого вопроса и разработке практических аспектов TBL в рамках изучения английского языка в вузе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. An intro to the Task-Based Language Teaching methodology [Электронный ресурс] // URL: <https://sanako.com/introduction-to-task-based-language-teaching-and-learning-method> (дата обращения: 04.01.2023).
2. Frost R. A Task-based approach [Электронный ресурс] // URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/task-based-approach> (дата обращения: 03.01.2023).

3. How to Use the Task-Based Learning Approach [Электронный ресурс] // URL: <https://ontesol.com/task-based-learning/> (дата обращения: 04.01.2023).
4. Kawasaki J. What Is Task-Based Learning? A Guide to the Popular Teaching Method [Электронный ресурс] // URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/what-is-task-based-learning/> (дата обращения: 04.01.2023).
5. Methodology and Approach: Task-Based Learning in a Nutshell. [Электронный ресурс] // URL: <http://shaneschools.com/en/methodology-approach-taskbased-learning-nutshell/> (дата обращения: 04.01.2023).
6. Stepanyan L. Why task-based learning and teaching? Theory to Practice [Электронный ресурс] // <https://www.xploretfl.com/articles/task-based-learning-teaching/> (дата обращения: 03.01.2023).
7. Task Based Learning [Электронный ресурс] // URL: <https://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/TBL.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).
8. What is Task-Based Learning? [Электронный ресурс] URL: <https://www.barefootteflteacher.com/p/what-is-task-based-learning> (дата обращения: 10.11.2022).

*Н.Н. Старостина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **АМПЛИФИКАЦИЯ SOFT SKILLS СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема амплификации гибких навыков студентов в ходе их обучения в вузе как условия эффективного выполнения будущей профессиональной деятельности. Поднимается вопрос о необходимости развития критического мышления как требования ФГОС ВО 3++ и предлагаются педагогические приемы, которые позволяют развивать критическое мышление студентов-лингвистов в процессе преподавания иностранного языка с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* гибкие навыки, критическое мышление, студенты-лингвисты.

*N.N. Starostina, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **AMPLIFICATION OF STUDENTS' SOFT SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract.* The paper deals with the problem of the development of students' soft skills during their studies at the university as a condition for the effective performance of future professional activities. The necessity to develop critical thinking as a requirement of the Federal State Educational Standard 3++ is discussed and pedagogical techniques that allow students to develop critical thinking in the process of teaching a foreign language are proposed, taking into account the specifics of students' future professional activities.

*Key words:* soft skills, critical thinking, students-linguists.

Сложно не согласиться с тем, что для успешной профессиональной карьеры необходимо овладеть такими навыками как soft skills или «гибкими навыками», которые определяются как надпредметные навыки, повышающие эффективность профессиональной деятельности и коммуникации.

Концепция четырёх навыков или 4К компетенций, к которым относят такие гибкие навыки как креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация была сформулирована еще в 1950-х годах.

Согласно данной концепции эти четыре навыка помогают успешно действовать в любой профессиональной сфере, из чего следует, что в ходе обучения в вузе существует необходимость амплифицировать (усиливать) soft skills.

Стало понятно, что для высоких профессиональных результатов недостаточно только отлично владеть профессиональными знаниями и

развивать основные навыки для работы – hard skills. Но не менее важным являются умения взаимодействовать с коллегами, эффективно управлять своим временем и планировать, управлять личным развитием - soft skills.

Сами термины - hard skills, soft skills - пришли из IT, а концепция 4К в 1960-х годах сформировалась полностью.

Концепция 4К нашла свое отражение и во ФГОС ВО 3++ по направлению 45.03.02 Лингвистика, в котором критическое мышление вынесено на передний план в числе универсальных компетенций [2, с. 15].

Следует понимать, что критическое мышление основывается на умениях мыслить, контролировать свои эмоции и получать знания, а также исследовать проблемы.

Соответственно для развития критического мышления необходимо осознавать важность превалирования логики над эмоциями и практиковать такие навыки как сбор информации, наблюдение, умозаключение, рационализация, рефлексивность, классификация и последовательность, сравнение и контраст, анализ причины и следствия, синтез, оценивание, прогнозирование, расстановка приоритетов, резюмирование.

Принимая внимание требования ФГОС ВО 3++ по направлению 45.03.02 Лингвистика о необходимости развивать критическое мышление в ходе обучения в вузе, и обусловленность осуществлять этот процесс в преподавании иностранного языка, был осуществлен поиск и разработка приемов, способствующих развитию критического мышления студентов-лингвистов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Исходя из того, что к специфике профессиональной деятельности лингвистов относится способность к определению адекватной цели, а также способность найти способы ее достижения через устную и письменную коммуникацию; способность анализировать информацию и др. [1, с. 25], в ходе отбора приемов для развития критического мышления студентов-лингвистов упор был сделан на те, которые задействуют как письменную, так и устную речь.

К профессиональной специфике лингвистов также относится готовность вести межкультурный диалог в профессиональной сфере общения; готовность к взаимодействию с коллективом; способность проектировать возможные ситуации общения между представителями различных культур на иностранном языке и др. [1, с. 26]. Учитывая данный перечень особенностей профессиональной деятельности лингвистов, в ходе поиска педагогических приемов для развития критического мышления был сделан акцент на тех, которые активизировали бы устную речь.

Профессиональная деятельность лингвистов также предполагает способность критически анализировать эффективность речевого процесса;



решать профессиональные задачи; выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту; логично презентовать результаты собственной профессиональной деятельности; осознавать значимость своей будущей профессии и обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; ориентироваться на рынке труда в своей профессиональной деятельности [1, с. 27].

Исходя из вышеперечисленных способностей, необходимых будущему лингвисту, были отобраны те педагогические приемы, которые предполагали бы решение проблемно-ориентированных задач на профессиональную тематику.

Рассмотрим педагогические приемы развития критического мышления студентов-лингвистов, которые были отобраны согласно специфике профессиональной деятельности лингвистов и модифицированы к процессу преподавания иностранного языка.

Прием «ментальная карта» – прием для структурирования информации, способ визуализации мыслей и рассуждений.

Ментальная карта помогает развивать критическое мышление через ассоциации, выделение главного, анализ информации, интеграцию предметов [4].

На практике данный прием полезен также тем, что существует возможность наполнить его профессионально-ориентированным содержанием. Например, студентам было предложено поразмышлять над составлением ментальной карты на тему "Способы развития профессиональной компетенции" и подумать о том, каким образом можно повысить свой профессиональный уровень.

В ходе дискуссии студенты вывели несколько направлений ветвей ментальной карты по заданной теме: профессиональное обучение (в вузе, ссузе); дополнительное профессиональное образование (2-е высшее образование, курсы повышения квалификации, семинары, вебинары, воркшопы); научно-исследовательская деятельность (работа над диссертацией, участие в конференциях); индивидуальная траектория профессионального развития (самостоятельное образование). В ходе данной работы со студентами было отмечено, что данный прием помог проанализировать все доступные способы повышения профессионального уровня и сделать выбор в пользу наиболее подходящего с точки зрения заданной ситуации.

Следующий прием, способствующий развитию критического мышления студентов-лингвистов, который был применен на практике - прием «На чаше весов». Этот прием помогает сделать осознанный выбор, проанализировав все «+» и «-» предложенных вариантов.

Для применения этого приема нужно представить или нарисовать весы с чашами и при осуществлении выбора расписать все «+» и «-»

каждого варианта, далее принять решение согласно распределению этих «+» и «-».

Студентам была предложена ситуация, согласно которой, существовала необходимость пройти некие курсы профессиональной подготовки и перед ними стояла задача осуществить выбор формата обучения – очного или дистанционного. В ходе анализа «+» и «-» обучения при помощи дистанционных образовательных технологий и обучения в аудитории, студенты пришли к выводу, что в каждом конкретном случае будет осуществлен выбор согласно субъективным факторам.

Практическая работа со студентами показала, что данный прием помогает определить и разграничить внутренние и внешние факторы, влияющие на выбор человека.

Еще один прием амплификации критического мышления, который был проработан на практике со студентами-лингвистами в ходе преподавания иностранного языка – прием «Предикшн» (от англ. Prediction – прогноз, предсказание). Этот прием заключается в том, что необходимо предположить возможные варианты действия в ситуации с заданными условиями [3, с. 127].

В рамках практической работы со студентами-лингвистами предлагалось предугадать/предположить, какие личностные качества необходимы для успешной профессиональной деятельности лингвиста-переводчика, педагога и специалиста технической поддержки IT компании.

Данные профессии были выбраны согласно образовательному стандарту по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, согласно которому выпускники данного профиля готовы к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический, переводческий, консультационный. В ходе практической работы со студентами были сделаны различные прогнозы, но критическое мышление было предположено как важное для выполнения всех трех типов профессиональных задач.

В ходе отбора и модифицирования данных педагогических приемов и дальнейшего их практического применения мы пришли к выводу, что критерии их отбора, которые были использованы, позволяют осуществить достаточно адекватный отбор педагогических приемов развития критического мышления студентов согласно специфике их будущей профессиональной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации: Международная конференция молодых ученых, аспирантов и студентов (Россия, г. Ульяновск, 12 апреля 2022 года): сборник научных трудов / отв.

ред. Н.С. Шарафутдинова [Электронный ресурс]. – Ульяновск: УлГТУ, 2022. – 509 с. – Режим доступа: <http://lib.ulstu.ru/venec/disk/2022/65.pdf> (дата обращения 10.01.2023).

2. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 969 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/74561294/paragraph/1:0> (дата обращения 10.01.2023).

3. Старостина Н.Н. Амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления: дис. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2021. – 210 с.

4. Четыре навыка будущего, которые помогают в учебе и карьере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://media.foxford.ru/articles/4-future-skills> (дата обращения 10.01.2023).

*Е.Ю. Кирейчук, старший преподаватель кафедры истории и грамматики английского языка, Минский государственный лингвистический университет, г. Минск (Республика Беларусь).*

## **УЧЕБНЫЙ ГИПЕРТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

*Аннотация.* В статье утверждается актуальность создания методического портфолио для преподавания интерпретации художественного текста в вузе, обусловленная интертекстуальным и интермедийным характером современного литературно-художественного произведения и необходимостью ознакомления с большими объемами фоновой социокультурной информации для его эффективной интерпретации.

*Ключевые слова:* лингводидактика; педагогика текста; педагогика чтения; интерпретация художественного текста; учебный гипертекст.

*E.Y. Kireichuk, senior lecturer, English Grammar and History Department, Minsk State Linguistics University, Minsk (Republic of Belarus)*

## **EDUCATIONAL HYPERTEXT IN TEACHING LITERATURE TEXT INTERPRETATION**

*Abstract.* The article dwells on certain aspects of teaching text interpretation to students of linguistics. It is shown that the studies of the postmodern artistic text require a specific methodological approach considering its intertextual and intermedial nature as well as the necessity to present vast amounts of social-cultural information for the effective interpretation and understanding of a literary work.

*Key words:* linguodidactics; text pedagogy; pedagogy of reading; literature text interpretation; educational hypertext.

Современные образовательные задачи актуализируют разработку новых направлений в лингводидактике, которой заняты различные отрасли педагогической науки, в т.ч. педагогика текста и педагогика чтения.

Педагогика текста изучает образовательный потенциал учебного текста, разрабатывает критерии отбора и методики работы с текстом, а также методики обучения созданию новых текстов как результата освоения исходного текста.

Педагогика чтения рассматривается как «область гуманитарного знания о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах воспитания читателя с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической ситуации, формирующейся на стыке образовательной и социокультурной деятельности» [1, с. 135]. Предметом ее исследований являются: педагогическое решение проблемы приобщения к чтению в рамках

учебной и внеучебной деятельности; воспитательный и дидактический потенциал культуры чтения; оптимальные методы работы с текстами разной природы, в т.ч. в их взаимодействии.

Приходится констатировать, что сегодня в нашем обществе понятие «кризис читательской культуры» означает не только стремительное падение интереса к книге, но и, к сожалению, характеризует ситуацию в преподавании литературы. Реалиями преподавания родной литературы в средней школе становятся такие негативные тенденции, как отсутствие иного подхода к художественному тексту, нежели буквальный пересказ; тестирование, нацеленное на проверку факта ознакомления с произведением, но не его интерпретацию, алгоритмизация которой для компьютерного формата по вполне понятным причинам практически невозможна; замена чтения/обсуждения аутентичного текста просмотром экранизации, которая так же является интерпретацией и потому вторична.

Неудивительно, что в вузе при преподавании курсов иноязычной художественной литературы либо интерпретации художественного текста возникают серьезные затруднения, связанные с недостаточным уровнем сформированности не только академических языковых компетенций, но и читательской компетентности студента.

Особенно существенные трудности возникают при изучении произведений современных авторов. Природа современного литературно-художественного текста (ЛХТ) такова, что его адекватное и продуктивное восприятие представляется возможным только при условии восприятия его как интертекста, т.е. дешифровки связей и ссылок на другие литературные произведения и/или культурные явления иных порядков. Богатство и значение этих связей понуждает рассматривать постмодернистский роман или рассказ не только как самостоятельное произведение, обладающее смысловой законченностью, очерченной своим автором, но и как элемент бесконечного поля текстов внутри определенной смысловой сферы. Это многоуровневый текст, подлежащий декодированию (протекающему каждый раз в индивидуальном русле в зависимости от «квалификации» и целей читателя) и предполагающий изменение привычного формата пассивно-потребительских читательских ожиданий на прочтение как динамический процесс порождения смыслов. Роль читателя значительно возросла и достигает уровня сотворчества, выражающегося в множественности интерпретаций, отыскании и сопоставлении многих смыслов и точек зрения, расшифровке значительного количества лингвоспецифической информации и культурных кодов.

Естественно, что специфика современного ЛХТ, с одной стороны, и интерактивный характер стратегии, с другой, требует особого, т.н. «открытого», типа учебного текста, составляющего основу

образовательного дискурса как комплексного коммуникативного языкового явления и актуализирующего его следующие параметры:

- Гипертекстуальность – гетерогенный характер открытого учебного текста / материала, обуславливающий подход к нему как к компоненту учебного дискурса и требующий декодирования связей и ссылок на другие компоненты и источники.

- Поликодовость – одновременная реализация нескольких уровней восприятия информации, предполагающая расшифровку различных кодов (жанровых, социокультурных, стилистических и т.д.).

- Интерсемиотичность – единство семиотически разнородных элементов (аудиовизуальных, текстовых, невербальных и др.), формирующее поликодовый тест в формальном и содержательном взаимодействии.

- Интердискурсивность – сочетание ряда дискурсивных практик (способов восприятия, интерпретации и продуцирования учебного текста) для реализации коммуникативных, образовательных и воспитательных задач.

- Интермедиальность – применение в учебном процессе мультимедийных технологий и средств поиска, обработки и обмена информацией.

Итак, учебный текст нового типа представляет собой гипертекст, основой которого является изучаемое произведение. Очевидно, однако, что в контексте прикладной лингводидактики феномен гипертекста должен рассматриваться двояко: как способ организации текста и как технология его понимания. Таким образом, гипертекстуальная организация учебного дискурса требует специфического, интегративного дидактического инструментария.

Эта задача может быть успешно решена с позиций семиотической дидактики. Семиотическая дидактика – «подход в отборе содержания учебного материала, организации учебной деятельности и системе оценивания достигнутых результатов, имеющий в основе феномен множественного интеллекта субъекта образования и семиотическое многообразие культурных кодов содержания образования» [3, с. 214].

Семиотические технологии преподавания предполагают вовлечение обучаемого в образовательный процесс в форме его ответных реакций на различные семиотические стимулы, обусловленных особенностями его интеллектуального профиля. Учебный гипертекст приобретает тем больший образовательный потенциал, чем больше семиотических стимулов задействовано при его подготовке и чем больше представлено различных аспектов проблемы и точек зрения для интерпретации. Семиотические технологии преподавания предполагают:

- применение максимально широкого спектра единиц полифонического текста (аутентичные тексты вербальной и невербальной

природы – публицистические, музыкальные, аудио- и видеотексты и т.д., а так же многоформатный комплекс методических заданий, указаний и вопросов к ним);

- предоставление студентам возможности выбора техник и инструментария для анализа и обсуждения учебного материала и последующего создания собственного текста;

- завершение темы созданием каждым учащимся текста в различных форматах, обязательным к проверке (прочтению, заслушиванию, предъявлению) и осмыслению преподавателем и/или товарищами по обучению.

«Культурная множественность семиотики используется педагогом ... для приобщения к чтению путем вариативного транслирования содержания на множество интеллектуальных каналов» [1, с. 137].

Как обеспечивается реализация семиотической вариативности учебного материала и стилей обучения на практике?

Одна из задач современной лингводидактики - преодоление несоответствия традиционного организационно-методического и ресурсного обеспечения новейшим технократическим форматам и поликодовому характеру современного образовательного контекста при сохранении гуманистических традиций отечественной педагогики. Это становится возможным благодаря использованию совокупности специфичных интерактивных средств и технологий обучения, формирующих интермедиаальную обучающую среду, что особенно востребовано в языковом образовании для достижения т.н. «эффекта погружения в языковую среду».

В курсе «Современный зарубежный роман в контексте времени» для студентов ФАЯ МГЛУ 3его года обучения изучается роман британского автора Марка Хэддона «Загадочное ночное убийство собаки», удостоенный престижной премии Уитбрета за Книгу Года в 2003 г., премии Воеке (ЮАР) и премии Содружества в 2004 г., а также входящий в лонг-лист премии Букер. Это во многом экспериментальное произведение предоставляет уникальный материал как для литературоведческого анализа (напр., для введения таких сложных литературоведческих концепций, как «человек пограничья» и «неврологический роман»), так и для обсуждения в режиме «чтения» как практической языковой дисциплины. Роман характеризуется жанровым синкретизмом, новаторской структурой сюжета, необычными и разнообразными графическими средствами выразительности, а также широко иллюстрирует понятия интертекстуальности и интермедиаальности постмодернистского художественного текста.

Для оптимизации аудиторной и самостоятельной работы был составлен электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК),

представляющий учебные материалы в гипертекстовом формате иерархии текстовых и мультимедийных файлов (графика, звук, видео), связанной перекрестными гиперссылками для внутренней навигации и перехода на веб-страницы внешних ресурсов, и включающий:

**1. Основные учебно-методические материалы:** текст романа в электронных форматах PDF и Word; список тем для докладов/презентаций на вводном занятии для освещения актуальных фоновых социокультурных реалий, обсуждаемых в произведении; список тем для докладов/презентаций в формате «Обратная связь» по итогам обсуждения на заключительном занятии; список вопросов для обсуждения типа конфликтов, структуры сюжета, форм презентации, точки зрения, способов характеристики героев, авторского послания и проблематики в произведении; базовый минимум информации для освещения проблем, указанных в качестве тем для вводного и итогового занятий; контрольная работа из 5 заданий (100 позиций) в формате множественный выбор, верно/неверно, совмещение и др., для контроля ознакомления с текстом произведения студентов, пропустивших занятия, с ключами; примеры тем для итогового сочинения по произведению.

**2. Дополнительные материалы:** анкета для определения преобладающих типов интеллектуальных способностей личности (с ключами); текст интервью писателя М.Хэддона изданию «The Observer» (Великобритания) об истории создания романа; дополнительные методические рекомендации по обсуждению литературоведческой проблематики романа (для преподавателей).

**3. Ссылки на информацию, размещенную в сети Интернет:** официальный сайт и творческий блог писателя М.Хэддона; трейлеры к постановкам Национального Театра (Лондон, Великобритания, 2012 г.) и Бродвейского Театра (Нью-Йорк, США, 2014 г.) (видеохостинг Youtube); интервью с авторским коллективом постановки Национального Театра (видеохостинг Youtube); отрывок из постановки Национального Театра (видеохостинг Youtube).

После апробации ЭУМК прошел ряд структурных и содержательных изменений и представлен в двух вариантах – для преподавателей и для студентов. Первый является расширенным за счет наличия ключей к контрольной работе, текста произведения в двух электронных форматах, дополнительных методических рекомендаций для обсуждения литературоведческой тематики. Так же различаются объем предоставляемой фоновой информации и сопроводительный текст (пояснения, указания и инструкции).

В упрощенном виде структура ЭУМК может быть наглядно представлена следующей схемой (см. Рис. 1).





Рис. 1

Как показывает опыт преподавания, данный формат УМК способствует достижению следующих дидактических, организационных и воспитательных результатов:

- **Нивелировка возможного культурного шока посредством предварительного ознакомления с определенными культурными явлениями** (напр. политкорректность, мультикультурализм и т.д.).

Психологическим барьером к восприятию произведения современной иностранной литературы неискушенным читателем, каким обычно и является сегодняшний среднестатистический студент, и/или читателем, воспитанным в определенной культурной парадигме, зачастую может служить принадлежность персонажей к иному этническому, религиозному, социальному, сексуальному, (суб)культурному сообществам, чьи ценности слабо представимы, не разделяются либо отвергаются. Дополнительная информация, предварительно отобранная и поданная с нужными смысловыми акцентами на определенном этапе обсуждения и в соответствии с задачами занятия, облегчает осмысление весьма широкого

круга проблем и явлений, непосредственно не упомянутых в тексте, но составляющих проблематику произведения и важных для интерпретации авторского посыла.

- **Достижение методического разнообразия.** Несомненная занимательность и зрительная наглядность данного формата подачи учебного материала усиливает педагогическое воздействие, актуализирует идеи интерактивного обучения, способствует привитию информационной культуры.

- **Стимуляция речевой деятельности** за счет эмоциональной вовлеченности в процесс учебного общения. Как средство воздействия на студента ИКТ призваны быть основой для создания слуховых и зрительных представлений и стимулировать непровольное внимание. Использование ИКТ помогает предотвратить отрицательные психические состояния (скука, апатия, утомление, монотонность) и создать атмосферу для формирования положительных психических состояний (любопытство, заинтересованность, сосредоточенность, энтузиазм).

- **Эффективная организация самостоятельной работы студентов.** В условиях неуклонного роста доли СРС необходимо стимулировать самостоятельность и личную инициативу студентов в речемыслительной работе над учебным материалом. Использование информационных образовательных технологий в обеспечении внеаудиторной автономной учебной деятельности является существенным компонентом воспитательно-развивающей локальной дидактической среды вуза. Кроме того, немаловажно, что наличие УМК в электронном формате предоставляет обучающимся постоянный доступ к учебно-методическим материалам, чем практически снимает проблему обеспеченности полиграфическими носителями информации.

- **Индивидуализация обучения.** Исходя из общих смысловых рамок темы и задействуя дополнительные источники информации, ИКТ ресурсы и т.д., в качестве обратной связи студент генерирует собственный семиотический фрейм, являющийся отражением его читательского, жизненного, культурного опыта, ценностей и мотивации и, как следствие, его индивидуальной траекторией освоения учебной темы. Для современной педагогики чтения предпочтителен семиотический подход, позволяющий «формировать собственно культуру чтения в контексте разных культур – культуры общения, культуры исследования, визуальной культуры, аудиокультуры, культуры движения» [1, с. 136].

- **Продвижение интереса к чтению.** Литературно-художественный текст не может рассматриваться как учебный материал, используемый исключительно для тренировки профессиональных компетенций. Реакция на художественное слово всегда носит характер не только

интеллектуальной, но и эмоциональной и эстетической деятельности. Важно прививать и всемерно поддерживать интерес к литературе. Сам факт наличия экранизаций, мультипликаций и (радио)постановок по сюжетам изучаемых произведений, аудиоверсий книг в исполнении знаменитых актеров, а также возможность посетить интернет-сайт автора или подписаться на его блог, принять участие в обсуждении изучаемых произведений на дискуссионных интернет-площадках (форумах) убеждает студентов в том, что литература востребована, интересна, что быть начитанным актуально и престижно.

В заключение хочется отметить, что потенциал применения ИКТ и мультимедийных ресурсов как в целях накопления и систематизации знаний и формирования корпуса профессиональных компетенций, так и для реализации воспитательных и развивающих психолого-педагогических целей представляется очень высоким. Учебный гипертекст на основе иноязычного ЛХТ позволяет сочетать элементы экстенсивного, эвристического, аналитического и дискурсивного чтения; помимо пополнения читательского багажа и углубления тезаурусных знаний, в значительной мере способствует развитию у студента-лингвиста интертекстуальной и интермедиаальной компетентности, межкультурной и семиотической компетенций. Кроме того, приобщение молодежи к чтению по модели «Диалог» как наиболее открытой, интерактивной, способствует воспитанию читателя нового типа с плюралистическим мышлением и позитивистским восприятием социокультурного разнообразия, развитию критического мышления и саморефлексии, формированию ценностных ориентаций, воспитанию эмпатии в противовес эмоциональному уплощению.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галактионова, Т. Г. Педагогика чтения: семиотическая концепция приобщения к книжной культуре // Международная научная конференция «Чтение в образовании и культуре». Доклады и тезисы / Сост. д-р пед.наук, проф. Ю.П. Мелентьева; канд. филол. наук Т.С. Маркарова // Под ред. акад. РАН и РАО В.А.Лекторского, науч. ред., 2011. – С. 135-137.
2. Галактионова, Т. Г. Код приобщения к чтению: ретро- и неоформат // Сборник материалов III научно-практической конференции «Открытое образование. Педагогика текста». Санкт-Петербург, 8 декабря 2011 г. – С. 18-20.
3. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 351с.

*В.В. Решетникова, старший преподаватель кафедры «Русский и иностранные языки», Академия базовой подготовки, Российский университет транспорта (РУТ МИИТ), г. Москва, Россия.*

## **МЕСТО И РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И БЫТОВОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ**

*Аннотация.* В статье идет речь об использовании прецедентных текстов в профессионально ориентированном обучении студентов и слушателей железнодорожного вуза. Выделены их типы, характерные для железнодорожного дискурса; описаны цели использования. Представлены способы их усвоения на занятиях по английскому языку с целью наращивания коммуникативного потенциала будущих специалистов.

*Ключевые слова:* дискурс, общение, прецедентный, профессиональный, текст, феномен.

*V.V. Reshetnikova, Senior Lecturer, Department of Russian and Foreign Languages, Academy of Basic Training, Russian University of Transport (RUT MIIT), Moscow, Russia.*

## **PLACE AND ROLE OF PRECEDENT TEXTS IN PROFESSIONAL AND HOUSEHOLD ENGLISH COMMUNICATION OF RAILWAYERS**

*Abstract.* The article deals with the use of precedent texts in professionally oriented teaching of students and trainees of a railway university. Their types, characteristic of the railway discourse, are singled out; purpose of use is described. The ways of their assimilation in English classes in order to increase the communicative potential of future specialists are presented.

*Key words:* discourse, communication, precedent, professional, text, phenomenon.

Прецедентные феномены признаны отличительными признаками коммуникации представителей того или иного лингвокультурного сообщества. Их изучение помогает выявить культурно ценностные ориентиры и описать менталитет представителей этого сообщества, а также их возрастные и интеллектуальные особенности, наличие чувства юмора, уровень воспитанности и тактичности, языковой вкус и т.д. Прецедентными феноменами считаются следующие единицы языка, «имеющие сверхличностный / массовый характер, неоднократно воспроизводимый в речи, вызывающие разнообразные ассоциации между текстом донором (прототекстом) и текстом-реципиентом, придавая последнему новые / дополнительные смыслы» [1, с. 73].

Единицами системы прецедентных феноменов являются прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентная ситуация и прецедентное имя. Все названные феномены тесно взаимосвязаны между собой. Нередко актуализация одного из них способствует проявлению и реализации потенциальных свойств других.

Среди всех типов прецедентных феноменов, по общему мнению лингвистов, наиболее важен и универсален прецедентный текст. Прецедентный текст определяют как законченный и самодостаточный продукт речевой деятельности, достаточно сложную языковую единицу, сумма значений которой может значительно превышать его содержание. Текст приобретает прецедентность при определенных условиях:

1) он хорошо известен практически каждому члену лингвокультурного сообщества, сохраняясь в его когнитивной базе как инвариантная единица;

2) он часто используется в процессе коммуникации через связанные с ним высказывания и символы.

Прецедентные тексты достаточно распространены в повседневной речи. Более того, лингвисты уверены, что любой текст является не иначе как "цитатной мозаикой" [2, с. 66], поскольку вся наша речь исполнена чужих слов. К тому же прецедентный феномен и возникает именно тогда, когда выявляется наличие в тексте элементов других текстов.

Цели использования прецедентных текстов, могут быть разными: привлечь внимание, заинтересовать, разрядить атмосферу, выразить или вызывать определенные эмоции, побуждать или мотивировать, снять напряженность, подсказать или намекнуть, облегчить запоминание и т.д. Из выводов ученых следует, что, несмотря на свою информативную сущность, прецедентные тексты в основном используются с целью вызвать определенные экспрессивную и эмоционально-оценочную реакции собеседника путем возбуждения у него необходимых эмоций и чувств.

Согласно другому мнению, функциями прецедентных текстов являются такие, как:

- номинативная (называние фрагментов действительности);
- персуазивная (убедительное влияние на собеседника);
- человеческая (изменение тональности коммуникации на менее серьезную, шутливую благодаря языковым играм);
- парольная (как индикатор принадлежности к «своим» и отграничение от «чужих»). [1, с. 92-113].

Однако, с какой бы целью ни употреблялись прецедентные тексты, очевидно их положительная роль в налаживании общения и эффективного взаимодействия, решении проблем социализации личности в сложных психологических условиях, которые встречаются, например, в поездных бригадах на международных направлениях.

Учитывая их ценность для успешной профессиональной и повседневной коммуникации служащих и преодолению барьеров общения, и налаживанию конструктивных отношений, использование прецедентных феноменов в современном профессиональном дискурсе вполне оправдано. Очевидно, что эффективность и производительность профессионального и повседневного общения специалистов в составе интернационального коллектива в значительной степени зависит от уровня сформированности их лингвокультурологической компетентности. Это в свою очередь предполагает

– во-первых, усвоение определенного объема информации об особенностях работы в составе смешанного, т.е. интернационального коллектива специалистов, выяснение места и роли английского языка как рабочего;

– во-вторых, обработка и усвоение характерных речевых тактик или сценариев профессионального и повседневного коммуникативного поведения, специфики устной и письменной коммуникации;

– в-третьих, овладение формируемыми языковыми единицами лингвокультурологическое поля английского языка как средства коммуникации (усвоение концептов, прецедентных феноменов, идиом и т.п.), и их распознавание и правильное толкование.

Обучение английскому языку будущих специалистов железнодорожного транспорта предусматривает обращение к разным типам прецедентных феноменов:

– социумно-прецедентных, т.е. характерных практически для всех представителей конкретного социума, как, например, формирующих коллективное когнитивное пространство железнодорожного сообщества, например:

- 1) Dear passengers, the train goes to the station \_\_\_\_\_.
- 2) Due to technical reasons, the departure of the train is delayed, please keep calm and order.
- 3) Be careful, the train is leaving.
- 4) The train will not go further, please release the wagons

5) Be careful when leaving the car, do not forget your things. Report forgotten things and suspicious objects found in the cabin to the train driver or station workers.

– национально-прецедентных, а значит известных всем представителям национально-лингвокультурной общности, к примеру, come again – say that again, open/close the light – turn on/off the light, videoke – karaoke, comfort room – toilet);

– универсально-прецедентных – известных любой современному человеку, то есть входящих в универсальное когнитивное пространство человечества (BAM, Waterloo Station, the Tube, Moscow Underground и т.д.).

Представляются, как правило, самые употребительные единицы в сопровождении лингвокультурологического или лингвострановедческого комментария. Разъяснение относительно возможных значений, эмоциональной окраски, типичных ситуаций имеют целью заложить полноценные фоновые знания, характерные для носителей языка. Обычно такие комментарии строятся из учета познавательных потребностей слушателей или студентов для успешного преодоления ими вероятных смысловых барьеров, которые могут возникнуть в результате непонимание содержания высказывания.

Распознавание, отождествление приводимой в тексте прецедентной единицы происходит во время выполнения пред- или послетекстовых задач. К примеру, составьте фразу из следующих слов:

- a) gainful, accident is, safety, painful, is, is.
- b) you, they, accidents, before stop, stop.
- c) preventable, always, accidents, are, remember, all.
- d) sorry, safe, then, better.

Выполнение задания должно сопровождаться краткой информацией о привычном социокультурном контексте того или иного выражения, типичные ситуации его применения.

При работе с прецедентами в форме пословиц, поговорок, афоризмов можно предложить задание на перевод афоризмов с русского языка на английский:

- a) Морской лайнер неспособен сойти с рельсов, а поезд никогда не столкнется с айсбергом;
- b) Знак доллара означает: 1. Поезд переехал удава, 2. Впереди объезд, 3. Россия идёт своим путём;
- c) Чем медленнее идет поезд, тем шире просторы нашей Родины;

d) В Пермь Чехов прибыл в два часа ночи и до шести вечера ждал поезда на Екатеринбург. Дорога через Уральский хребет заняла всю ночь. Три дня Антон провёл в Екатеринбурге, решая, как ехать дальше. Железная дорога заканчивалась в трехстах верстах, в Тюмени. Оттуда до Томска можно было добраться либо по суше – полторы тысячи вёрст по осенней непогоде и распутице, – либо пароходом вниз по Тоболу и Иртышу...;

e) Обратный билет должен стоить дороже: можно, в конце концов, не поехать, но нужно вернуться.

Следующим шагом можно предложить объяснение использования высказывания в коммуникативной ситуации бытового или профессионального характера, продемонстрировать его в узкопрофессиональном контексте и т.д. Обдуманые прецедентные тексты и высказывания гораздо лучше запоминаются, легче припоминаются, удачно вписываются в разговор, улучшают атмосферу общения и т.д.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов – Москва: Academia, 2000. 141 с.
2. Kristeva Ju. Word, Dialogue, and Novel. Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art. – New York: Columbia University Press, 1980. – P. 64-91.



*Е.Е. Герасименко, преподаватель кафедры английского языка для экономических специальностей, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.*

## **ДВА ПОДХОДА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ГРАММАТИКИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема, с которой сталкиваются студенты, которые изучают иностранный язык, а именно, насколько важно тщательное изучение правил грамматики, если более значимым для студента является использовать навыки построения устного высказывания. Предпринята попытка проанализировать популярные лингвистические подходы к методике преподавания грамматики. Изучаются основные различия двух лингвистических направлений: прескриптивизма и дескриптивизма, освещаются ключевые тенденции в современной лингвистике.

*Ключевые слова:* устная речь, письменная речь, прескриптивизм, дескриптивизм, грамматика, лингвистика.

*Е.Е. Gerasimenko, Lecturer, Department of English for Economics, Donetsk National University, Donetsk, DPR.*

## **TWO APPROACHES TO LANGUAGE USAGE AND GRAMMAR**

*Abstract.* The article examines the problem faced by the majority of students who study a foreign language, namely, how important it is to carefully study the rules of grammar if it is more important for the student to use the skills of constructing an oral statement. An attempt is made to analyze popular linguistic approaches to the methods of teaching grammar. The main differences between two linguistic directions are studied: prescriptivism and descriptivism, key trends in modern linguistics are highlighted.

*Key words:* oral speech, written speech, prescriptivism, descriptivism, grammar, linguistics.

The well-known author of popular grammar textbooks, the founder of the school for learning English as a foreign language, Michael Swan, believes that the work of a teacher in the field of grammar does not imply a primitive description of the very phenomenon of language, as a linguist would do, but consists in building a bridge between the volume of knowledge that the student already has, and the new material that he must receive. Those rules that the teacher provides his students with are necessary simplifications that are needed for better assimilation of new material and the acquisition of useful skills. Excessive striving for perfection and the correctness of the formation of sentences can be disastrous, if you try to correct absolutely all the mistakes that the student makes, it can lead to disastrous results - the student will not make mistakes, because he will not speak at all. We can say that here a dilemma immediately arises: should the gross grammatical error be corrected

immediately, or should a student be allowed to continue talking if the meaning of the sentence is clear? From a linguistic point of view, grammar is a set of stable constructions of how words should be combined to form phrases and form sentences in spoken or written language. Some linguists, such as Noam Chomsky, Joseph Greenberg, Morris Swadesh, devoted many years to research in which they identified stable grammatical structures characteristic of all languages, as, for example, in English, the subject comes first, then the predicate, which is followed by an object. Unfortunately, apart from the main features common to all languages, such as the presence of nouns or verbs, very few similarities have been identified. Any language operates with stable structures that are consistent with each other; the study of these structures gives rise to continuous disputes between representatives of two currents, which are called prescriptivism and descriptivism. The categories of evaluation used in grammar, vocabulary, and spelling of a language are characteristic of such a phenomenon as prescriptivism. Prescriptivism is a stable trend in linguistics that involves strict adherence to normative prescriptions in the field of language, for example, a linguist teacher may insist on avoiding the use of the infinitive construction with the separated particle *to*:

e.g. *He hopes to soon see his employees.* (Wrong)

e.g. *He hopes to see his employees soon.* (Right).

This rule was first mentioned in the scientific work of Henry Alford "A plea for The Queen's English" (1864). Another grammar example that is considered to be prescriptive and directs users to refrain from making sentences that end with a preposition:

e.g. *He is the author I am very much delighted with.*

e.g. *This is the answer I've been looking for.*

This rule was first introduced by John Dryden, an English poet and playwright, and subsequently the same rule appeared in the English grammar textbook «A short introduction to English Grammar» (1762). Another rule that forbade double negatives in sentences first appeared in the scientific work of Lindley Murray, the author of an English grammar textbook.

e.g. *His language, though inelegant, is not ungrammatical.*

The phenomena of prescriptivism and descriptivism are characteristic of the linguistic and pedagogical ideology of the 19th and early 20th centuries. Many learned linguists characterize prescriptivism as a peremptory, authoritarian imposition of the rules of a "good, correct, noble" language. Such prescriptions are often extremely subjective, expressing the linguist's personal point of view on how to speak correctly. Basically, the features of prescriptivism are seen in school teaching materials on grammar, vocabulary, and representatives of organizations for the standardization of scientific information and educational activities, for example, the French Academy of Sciences, also showed tendencies towards prescriptivism. It should be noted that supporters of

prescriptivism pay the most attention to grammar, calling for clearing the language of dubious constructions, phonetics, insisting on perfectly correct pronunciation. No doubt, the student's desire to speak correctly should be encouraged, but it must be remembered that, nevertheless, linguistics is not limited solely to the control of compliance with the rules, and the conviction that one kind of language is superior to others and should be promoted as the only true one, is erroneous. Subsequently, linguistic science began to deal more exclusively with the description of the actual state of a modern language, thus, approximately in the thirties of the 20th century, descriptivism arose.

Leonard Bloomfield, an American linguist and other supporters of descriptivism, namely: Franz Boas, an American anthropologist, ethnologist and linguist, Eduard Sapir, an American anthropologist and linguist, called for describing the structure of a language, thus building linguistic models in which the most important was the distribution of individual parts or features of speech in the process of speech. This part of structural linguistics can be illustrated by an example where a student uses a double negative in his sentence:

e.g. *Nobody didn't see anything*

The followers of prescriptivism forbade the use of such a sentence structure, while descriptivists would try to highlight the context of the situation in which the learner of English would use this construction, or try to determine who could make such a construction, that is, describe the conditions under which this construction could arise. It should be noted that in modern English it is allowed to use double negation in sentences where it is necessary to emphasize the bright emotional coloring of the statement, as well as in order to maintain the necessary rhythm and rhyme. The conservative rule to avoid the use of a split infinitive (a verb with the particle *to*) now seems doubtful, in modern English it is a common practice, even in scientific literature and academic works:

e.g. *To better understand, to further examine, to strongly disagree, to better serve*, etc. Descriptivists consider language in the light of such phenomena as:

– variation (in pronunciation, choice of vocabulary, morphology and syntax),

– adaptation (simplification necessary to provide a more complete understanding, adaptation of language units for an unprepared audience). Descriptivism as a scientific paradigm can be traced in the way of describing the formal language of Noam Chomsky, and in Russian linguistics, scientists of the Moscow Phonological School were engaged in the study of descriptivism: A. A. Reformatsky, V. N. Sidorov, A. N. Sukhotin, P. S. Kuznetsov . Let's consider the differences between the two linguistic approaches: it is known from the history of linguistics that the vast majority of languages at the initial stages of formation and development were colloquial. But with the development of means of communication, people began to interact with each other more, so

written forms of expression of thoughts became important. Which entailed the need to bring the form of writing in line with the standard in order to ensure wider communication, while taking into account the need for understanding between people living in different parts of the country or the world. As a result, in many countries this standard form has come to be considered the only correct form, despite the fact that this form is one of many other spoken forms. Zealous advocates of the purity of the language - purists, made great efforts to establish and then spread this form of the language. As a universal standard through a detailed and scrupulous presentation of the rules, reflecting the established and customary grammar of the time. Thus, the rules applied to written statements were also applied to oral speech. Speech models that differed from accepted grammatical norms were considered distortions and were excluded from use. People who wanted to consider themselves educated and enlightened accepted these norms and followed them.

In summary, we can say that the undoubted achievement of the popularizers of the idea of the purity of the language lies in their desire to present a single, standardized version of a certain language that will simplify understanding and provide a single, correct form of the language. However, such a selective approach may seem unnecessarily unified, even chauvinistic. Choosing one pronunciation norm, one dialect, as the only correct one, other forms of the language are discarded as defective, teachers and linguists frankly ignore any socially or regionally determined variations or deviations from the norm. What can further lead to the loss of a person's identity, the loss of communication between one person and the ethno-social community with which he identifies himself. Linguists have always separated written language from oral expression, taking into account the nature of human language learning, because when a child learns a language, he does it unconsciously, at such early stages of life that even memory is not able to reproduce. The nature of language learning by a child is rather unconscious copying, rather than reproduction of learned rules. Moreover, the child in the process of learning the language takes as a basis the oral speech of the people around him, although this source of information cannot be considered high-quality, reliable and exhaustive and comprehensive. Everyday speech is replete with slips of the tongue, deviations from the norm, incomplete statements. However, as a result of the perception of that speech, which is rather a deviation from the norm, the child becomes the owner of a complex grammatical system of the language being studied, which the linguist Noam Chomsky calls *transformational generative grammar*. In addition, intonation and mood play a very important role in speech for the correct transmission of meaning, the structure of oral speech is less strict, it is more flexible and adapts to the needs of listeners and speakers.

In the linguistics of modern times, Ivan Alexandrovich Baudouin de Courtenay drew attention to the significant differences between oral speech - as

a means of expressing thought and communication, and written speech, which he considered a complex, multicomponent process, including not only the organs of hearing and the articulatory mechanism, but also visual and motor skills. Unlike written speech, in oral speech, a person unconsciously seeks to avoid building complex sentences that cause difficulties for the listener, they are too complicated to be analyzed and perceived by an ear, and the speaker can also make changes to reduce those parts of speech that have auxiliary functions. Descriptive linguistics is a special approach that explains these differences, describes them, taking into account new constructions that appear in the language. At the same time, without forcing you to focus solely on the correctness of the form of the utterance, unlike prescriptive linguistics, the rules and norms of which ensure successful communication not only in a formal setting, but also between people who are not native speakers, the application of the studied rules will achieve the most fruitful and productive communication.

Summing up, we can say that grammar is a set of established, generally accepted linguistic patterns that are constantly updated, supplemented, and are the subject of lively discussions for scientists. Like language itself, grammar is a complex, ever-changing phenomenon that brings together the contributions of linguists, ordinary users, writers and readers, as well as representatives of different linguistic areas who study it. One can only hope that in the conditions of the modern language situation in the professional environment of teachers, scientists - linguists, methodologists, in the difficult conditions of the modern language situation, there will be tolerance, openness, and a desire to acquire broader views in the field of modern linguistics.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранова Л.Л. Онтология английской письменной речи. – М.: Изд-во ПСГТУ, 2008. – 12с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Об отношении русского письма к русскому языку // Избранные труды по общему языкознанию: Т. 2. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 391с.
3. Хомский Н. Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли: Пер. с англ. / Предисл. Б. П. Нарумова. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
4. Mike Swan. Some of my articles Language teaching is teaching language written-up version of Hornby lecture given at IATEFL Conference 1996; IATEFL Conference Report, pp. 34–38. – URL <https://mikeswan.net/articles/> (дата обращения 20.12.2022).

*Т.А. Матросова, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПОЭТАПНОЕ ВВЕДЕНИЕ ВИДОВ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются этапы введения видов чтения на иностранном языке в неязыковом вузе. Подчеркивается важность рационального построения курса обучения чтению. Излагаются методы отбора текстов и заданий. Приводятся способы контроля развития навыков чтения.

*Ключевые слова:* иностранный язык, обучение, чтение, виды.

*T.A. Matrosova, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **STEP-BY-STEP INTRODUCTION OF TYPES OF READING IN THE COURSE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

*Abstract.* In this paper, the stages of introducing types of reading in a foreign language at a non-linguistic university are considered. The importance of the correct structure of the reading course is pointed out. The methods of texts and tasks selecting are described. Ways to control the development of reading skills are presented.

*Keywords:* foreign language, teaching, reading, types.

В профессионально ориентированном обучении иностранному языку чтение играет важную роль, поскольку дает возможность будущему специалисту соответствовать современным требованиям, предъявляемым к высшему образованию. Выпускник вуза должен своевременно получать необходимую актуальную информацию по своей специальности, уметь качественно и быстро с ней работать. Источником информации являются различные печатные материалы, и студенты технических университетов к концу обучения должны ознакомиться с определенными жанрами научно-технической литературы, что позволит им пользоваться иностранным языком в практических целях.

Перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе стоит трудная задача: за ограниченное время, которое выделяется на освоение дисциплины «Иностранный язык», учитывая статус непрофильного предмета, надо довести уровень владения студентами чтением до возможности использовать его в профессиональных целях. Успех во многом обусловлен организацией процесса обучения иноязычному

чтению. Следует предусмотреть ограничение языкового материала и уровень развития видов чтения, которыми студент должен овладеть.

В методике обучения чтению на иностранном языке условно выделяют четыре вида чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее. В самом названии видов чтения заложена цель, с которой протекает процесс чтения как речевая деятельность. Приведенная выше последовательность видов чтения отражает их значимость в профессиональном использовании. Главными характеристиками видов чтения являются точность и полнота понимания прочитанного.

Ознакомительный вид чтения – самый распространенный вид чтения. Целью ознакомительного чтения считается точное понимание основного содержания текста и правильное понимание второстепенной информации; полнота понимания достигает 75%. Такой вид чтения особенно важен для профессиональной деятельности специалистов, которые следят за иностранной литературой в определенной области.

Поисковый вид чтения предполагает поиск в тексте конкретной информации: каких-то данных, цифр, формулировок – о нахождении которых в данном источнике читающему может быть известно. Процесс поиска направлен на определенный результат. В поисковом виде чтения нет норм относительно точности и полноты понимания текста.

Просмотровый вид чтения нацелен на получение общего представления о печатном произведении с разной степенью детализации – от темы до обсуждаемых проблем. Чаще всего этот вид чтения применяется при первом ознакомлении с текстом для определения необходимости дальнейшей работы с ним или для освежения в памяти прочитанного ранее. Иногда бывает достаточно просмотреть заголовки и подзаголовки, отдельные элементы текста (абзацы, предложения, слова). Как и в случае с поисковым видом чтения для просмотрового чтения не существует критериев точности и полноты понимания.

Изучающий вид чтения предусматривает точное понимание, как основной, так и второстепенной информации текста при степени полноты понимания прочитанного 100%. Так специалисты читают особо важные и интересные с профессиональной точки зрения материалы, предполагая дальнейшее использование информации. Внимательное чтение может быть медленным, с перечитыванием отдельных мест в тексте и частичным переводом.

В обучении чтению на иностранном языке следует предусмотреть планомерное развитие всех видов чтения, необходимых специалисту в профессиональной деятельности. Весь курс обучения иноязычному чтению в техническом вузе рекомендуется разделить на этапы.

Первый этап обучения чтению начинается в первом семестре с развития ознакомительного и изучающего чтения. С самого начала

обучения в вузе важно работать одновременно над двумя видами чтения. Если на первом этапе обучения чтению вводить только ознакомительное чтение, то это выработает у студента привычку читать небрежно, без должного внимания к смысловому содержанию текста, уделяя больше внимания лексическим и грамматическим средствам. Хотя ознакомительное чтение будет способствовать развитию беглости чтения, на последующих этапах это приведет к трудностям в точном понимании текстов на иностранном языке. Если начать обучение иноязычному чтению только с введения изучающего вида чтения, то это приучит студента обращать внимание только на языковые явления, сформирует медленное чтение, требующее для понимания текста перевода на родной язык. В дальнейшем труднее будет вводить виды быстрого чтения. Поэтому с самого первого этапа важно параллельно развивать два вида чтения: ознакомительное и изучающее, которые по сути являются противоположностью.

Тем не менее, на начальном этапе обучения чтению основное внимание следует уделять ознакомительному чтению. Для этого есть несколько причин. Во-первых, ознакомительное чтение позволяет за короткие сроки повторить языковой материал, изученный в школе, и подготовить студентов к продолжению работы над языком. Во-вторых, ознакомительный вид чтения способствует переносу сформированных навыков чтения из родного языка. В-третьих, ознакомительное чтение дает возможность почувствовать разницу в изучении иностранного языка в вузе и школе. И, наконец, предоставляет студентам возможность ощутить результаты, так как тексты для ознакомительного чтения предлагаются в языковом отношении легкие, построенные на школьном материале.

Второй этап обучения чтению на иностранном языке приходится на второй и третий семестры. Продолжается работа над ознакомительным и изучающим чтением на текстах, содержащих новый языковой материал, что готовит студентов к чтению литературы по специальности. С середины второго семестра вводится поисковое чтение, а к концу второго семестра – просмотровое, когда читающий владеет большим объемом языкового материала, необходимым для работы над просмотровым чтением.

Третий этап обучения иноязычному чтению начинается в четвертом семестре. Заканчивается развитие отдельных видов чтения, задача заключается в закреплении полученных навыков. Внимание сосредоточено на выработке умения пользоваться различными сочетаниями видов чтения. Рекомендуются следующие комбинации видов чтения и последовательность при чтении одного текста: ознакомительное чтение с поисковым; просмотровое чтение с изучающим и с поисковым.



При работе над видами чтения управлять видами чтения можно с помощью подбора текстов, выбора заданий перед чтением и способами контроля понимания.

Для ознакомительного чтения подходят большие по объему тексты, на начальном этапе занимающие менее страницы, до размера научной статьи на заключительном этапе курса обучения чтению. Для развития навыков изучающего чтения следует выбирать небольшие тексты или части текстов в несколько абзацев, начиная с одного абзаца в начале курса обучения.

Имеет значение и содержание предлагаемого текста. Тексты серьезного характера, информационно насыщенные целесообразно использовать для изучающего вида чтения. Для ознакомительного чтения пригодны тексты, при чтении которых какая-то часть информации может быть не понята.

В выборе текста для определенного вида чтения важным является языковая доступность текста. Если новый языковой материал служит для передачи основной информации, то текст рекомендуется использовать для развития навыков изучающего чтения, позволяющего пользоваться словарем.

Если новый языковой материал встречается в тексте для передачи второстепенной информации, то его можно предложить для ознакомительного чтения. На начальном этапе обучения чтению предпочтение следует отдавать текстам, содержащим только знакомый языковой материал.

Для поискового и просмотрового чтения подходят любые тексты.

Цель чтения – понимание текста. Задания перед чтением, как и контроль понимания прочитанного должны соответствовать видам чтения, для которых текст предназначается. Для ознакомительного чтения это могут быть задания на охват всего материала, на выделение основного и второстепенного, на составление плана и ответы на вопросы, пересказ основного содержания текста с изложением главных фактов. Соответственно, в ознакомительном виде чтения проверяется понимание основного содержания текста. В формировании навыков изучающего вида чтения и в формулировке заданий, и в контроле распространен перевод. В задании к тексту для изучающего чтения могут содержаться вопросы, но, в отличие от ознакомительного чтения, вопросы будут касаться отдельных деталей. Просмотровое и поисковое чтение предполагают просмотр и поиск. Задания на просмотровое чтение могут содержать следующие формулировки: просмотрите, охарактеризуйте, выделите, выберите текст из предложенных. Перед поисковым видом чтения студентам можно предложить найти определение, факт, формулировку, абзац.

На начальном этапе обучения иноязычному чтению в техническом вузе важны как задания перед конкретным видом чтения, так и формы

проверки понимания прочитанного. На продвинутых этапах после достижения студентами определенного уровня владения видами чтения для управления процессом чтения достаточны только задания.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Латушко Е.И. Моделирование смысловой структуры текста в процессе обучения иноязычному опосредованному общению // *Фундаментальные исследования*. – 2004. – №2. – С. 61–62.
2. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.

*О.П. Пилюгина, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПРОЕКТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* Данная статья рассматривает применение метода проектов на занятиях по иностранному языку. Проводится сравнительный анализ определений метода проектов. Предлагаются возможные варианты использования данного метода в системе обучения иностранному языку.

*Ключевые слова:* проект, иностранный язык, метод, обучение, мини- проект, обучающийся.

*O.P. Pilyugina, senior teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **PROJECTS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS**

*Abstract.* This article considers the application of the project method in a foreign language. A comparative analysis of the definitions of the project method is carried out. Possible options for using this method in the teaching system of a foreign language are offered.

*Key words:* project, foreign language, method, training, mini-project, studying.

Актуальность исследования темы проектов на занятиях по иностранному языку определяется поиском новых обучающих технологий, а так же методов и средств обучения, которые соответствовали бы современным стандартам образования. В последнее время все большую популярность приобретает в отечественной педагогике так называемый метод проектов или проекты.

В отечественной методике преподавания иностранных языков данная технология приобрела популярность относительно недавно, однако она имеет многолетнюю историю.

Интерес к проектной технологии был вызван распространением в 20-х годах XX-го века так называемых «трудовых школ», где обучение было направлено на трудовую деятельность учащихся. Проекты были задействованы в основном для вовлечения обучающихся в общественно-полезную деятельность, т.е. проектная технология имела социальную направленность.

Следует обратить внимание на принципиальное отличие подходов иностранной и отечественной научных школ в понимании практической ценности данного метода российскими и американскими педагогами. Проанализировав практическое применение проектов в трудовых школах, отечественные педагоги акцентировали своё внимание на эффективное

влияние данного метода на развитие таких качеств личности, как работа в коллективе, общественно-политическая активность, трудолюбие, настойчивость в достижении цели. Американские методисты рассмотрели важность проектной деятельности для обучения под другим углом, как средство индивидуальной адаптации и приспособляемости обучающегося к определенной ситуации, среде.

Разные авторы дают разные определения методу проектов. Например, в педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов описывается как «система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов». Авторы подчеркивают, что «исторический опыт апробации данного метода показывает, что данная педагогическая технология **не должна являться доминирующей**, но должна быть **органично вплетена** в образовательный процесс наряду с другими методами и технологиями обучения и воспитания» [Цитата по: 1].

Ряд исследователей на примере обучения иностранным языкам (Е.С. Полат) уделяют большое внимание в рамках данного метода самостоятельной деятельности обучающихся, которая сопровождается детальной разработкой проблемы, в завершение предъясняется реальный, практический результат [3].

Метод проектов должен быть ориентирован на творческую самореализацию, а так же на развитие интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей учащихся. Всё обучение должно проходить под контролем учителя.

Немецкие методисты считают, что проект – это обработка сложной учебной задачи. Сложны учебные задания – это задания, при выполнении которых обучающимся наряду с имеющимися знаниями содержания и языковыми компетенциями нужны способность работы в команде, самостоятельность, навык представления и т.д. Сложные учебные задачи могут содержать более простые задания, чаще всего они выполняются в несколько этапов индивидуально или в группах. Ein Projekt ist die Bearbeitung einer komplexen Lernaufgabe. Komplexe Lernaufgaben sind Aufgaben, bei deren Bewältigung die Lernenden komplexe Kompetenzen brauchen: Neben inhaltlichem Wissen und sprachlichen Fertigkeiten erfordern sie beispielsweise Kooperationsfähigkeit, Lernerautonomie, die Fähigkeit zu präsentieren usw. Komplexe Lernaufgaben können Teilaufgaben enthalten, sie werden oft arbeitsteilig (in Gruppen) in mehreren Schritten bearbeitet. [ DLL 4 „Aufgaben, Übungen, Interaktion“ ] [4].

Проанализировав труды разных исследователей и преподавателей-практиков, можно сделать вывод, что под данной технологией обучения или проектами понимают совокупность некоторых методов (таких как

проблемы, исследования и поиск), которые направлены на реальный практический результат, получаемый обучающимся и представляющим для него практическую ценность, а так же на разработку проблемы. При решении проблемы должны учитываться различные факторы и условия её устранения и реализации результатов. Популярность метода проектов во многих странах мира объясняется тем, что проекты дают возможность органично объединить знания учащихся из разных областей при подготовке одного проекта, применить полученные знания на практике, например, на занятиях по иностранному языку.

Существует огромное количество видов проектов и их типологий. Для методики преподавания иностранных языков Е.С. Полат с точки зрения практического использования предлагает свою типологию проектов по различным критериям. Автор выделяет следующие критерии: 1. По содержанию проекты разделяются на моно-проекты (в рамках одной учебной дисциплины) и междисциплинарные проекты. 2. По характеру контактов проекты могут быть внутренними (региональными) и международными. 3. По количеству участников в проекте может принимать участие один, двое и более человек. В зависимости от этого они делятся на личностные и групповые (парные). 4. По доминирующей деятельности различаются исследовательские, творческие, игровые, ознакомительные и прикладные проекты [4, с.71-76]. Такое разнообразие видов проектов показывает универсальность проектной методики в процессе обучения и огромном педагогическом потенциале при использовании метода проектов.

Немецкие ученые-методисты выделяют мини-проекты (маленькие) и макро-проекты. Мини-проекты занимают небольшой промежуток времени, как правило, часть занятия. Макро-проекты требуют значительных затрат времени, могут длиться от одной недели и более [5].

Рассмотрим практическое применение метода проектов на занятиях по иностранному языку. С помощью данного метода достигаются несколько целей обучения иностранному языку: расширение словарного запаса, закрепление лексического и грамматического материала, разнообразие учебной деятельности, повышение заинтересованности в результатах обучения.

На основе анализа различных подходов в изучении проектной деятельности на практике [1; 3; 5] можно выделить следующие этапы проекта:

1. Подготовительный этап. Преподаватель на этом этапе предварительно изучает интересы обучающихся, выбирает темы для проекта, проводит обсуждение выбранных тем. На примере одной темы показывает один возможных путей для осуществления проекта. Эта ступень для преподавателя достаточно трудоёмкая.

2. Организационный этап. Здесь, как правило, планируется проектная деятельность, выбираются методы работы, определяются источники информации, организуются группы и др. Если проект выполняется парой или группой, то в их состав рекомендуется включить студентов разной успеваемости, по возможности с разными интересами.

3. «Деятельностный» этап или выполнение проекта. Работа над проектом включает в себя поиск новой информации, документирование, выбор способа реализации (рисунки, коллажи, презентации, ролевые игры, сценарии, диалоги, рассказы, видеоролики, чаты, графики и т.д.). В процессе выполнения может быть проведен промежуточный контроль деятельности участников, т.е. исправление ошибок.

4. Презентативно-оценочный этап. На этом этапе представляются результаты, защита проекта, анализируется и оценивается проделанная работа, выявляются возникшие в ходе выполнения проблемы. Иногда проводится обсуждение тем новых проектов.

Количество этапов может меняться в зависимости от сложности проекта.

На практических занятиях по иностранному языку чаще проводятся мини-проекты, рассчитанные на часть занятия, как правило, это заключительное занятие по теме.

На начальном этапе изучения немецкого языка как второго иностранного по теме «Еда» студентам предлагается несколько тем, например: составить список покупок для обеда на двоих, список продуктов для приготовления пирога, салата, список продуктов для вечеринки на 5 человек, список покупок для уборки и т.д. Повторяются и закрепляются лексические единицы, обозначающие меру, упаковку, числительные. Данное задание может выполнено индивидуально и в группах.

По теме «Немецкий язык» после ознакомления с понятием диалектов, рассмотрения примеров звучания определенных фраз на разных диалектах, студентам в небольших группах предлагаются фразы, диалоги на диалектах, предлагается их перевести на общеупотребительный немецкий язык. В общую беседу группы обучающиеся выкладывают свои варианты, дополнительную информацию по данной теме, далее проходит обсуждение представленных вариантов на немецком языке. Здесь учитывается страноведческий аспект, ознакомление с особенностями культуры.

Изучение темы «Город» стало основой мини-проекта о родном городе. Группами были представлены сценарии экскурсий по городу Ульяновску, по университету, презентации об истории города. Данный проект направлен на закрепление навыков рассказа о себе, о своей стране на иностранном языке.

В рамках изучения темы «Свободное время, увлечения» в разных группах проводилось несколько мини-проектов. Анализ программ

телевизионных каналов, составление собственной программы на один день. Очень заинтересовал студентов проект с песнями. Один проект проводился с носителями языка из Германии. Сначала было представлено несколько немецких популярных среди молодёжи песен, предложено на слух заполнить пропуски в тексте песен, были разобраны лексические единицы, характерные для современного языка и их контекст. Затем русскоговорящим студентам было предложено представить свою любимую песню на русском языке. Это задание выполнялось индивидуально, т.к. музыкальные предпочтения оказались у всех разные. Студенты представили краткое содержание песни на немецком языке, а затем – оригинал на русском. В рамках этого проекта обсудили направления в музыке, предпочтения. Как результат, немцы познакомились с музыкой России, наши студенты с музыкой Германии, пересмотрели своё отношение к музыкальности немецкого языка. Без носителей языка проводили проект, связанный с песнями, в другом формате. Работа с немецкими песнями была описана выше. На материале русских песен студентам было предложено передать краткое содержание песен в виде загадок. После представления такой загадки, нужно было отгадать название песни и исполнителя. Некоторые студенты при представлении своей песни кроме текста использовали также изображения, ключевые слова.

На итоговом занятии домашнего чтения детектива «Oh, Maria» проводится мини-проект в виде ролевой игры. Каждый участник выбирает одного из персонажей и готовит описание событий от лица данного героя (с местоимением *ich*). Один из участников играет роль следователя, который опрашивает всех свидетелей преступления.

Со студентами технических специальностей целесообразно проводить мини-проекты, которые имеют междисциплинарный характер и связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Например, студенты строительного факультета по теме «Здания», где рассматривается лексика по конструкции, методам строительства, строительным материалам, типам зданий, выполняют проект по современным тенденциям в строительстве. В качестве примера им предлагаются обсудить экологическое строительство (здание из живых деревьев), необычные здания (дом, парящий над озером). В группах или индивидуально студенты находят информацию о таких постройках, представляют презентации, коллажи, фотографии, сопровождают их рассказом, комментируют технические данные. Со студентами энергетического факультета подобный проект проводили по теме «Электростанции», «Возобновляемые источники энергии». Были подготовлены разные проекты (презентации, чертежи, схемы, картинки, диаграммы) о традиционных электростанциях, о новых видах, работающих на возобновляемой энергии ветра и солнца.

Со студентами PR (Реклама и связь с общественностью) проводилась ролевая игра, журналист брал интервью у сотрудников, студентов университета. В чате журналист предварительно выслал вопросы для сотрудника, для студента. Скорректировали вопросы. Затем интервью записали на диктофон, написали текст ответов. Еще раз в чате отправили для ознакомления, после корректировки и утверждения подготовили версию для издания.

Макро-проекты проводились два раза. Первый проект был посвящен теме «Следы немецкой культуры в Ульяновске». Тема была исследована с разных аспектов: строительства, истории поволжских немцев, общины поволжских немцев. Второй проект по теме «Мой дом», связан с подготовкой к всероссийской олимпиаде по немецкому языку для неязыковых вузов, к первому туру нужно было отправить видеоролик на 3 минуты с рассказом на немецком языке.

Как видно из приведенных выше примеров, проекты предполагают активное применение обучающимися полученных знаний по иностранному языку. Основной задачей проектов является практическое применение иностранного языка в заданных условиях. Как было сказано выше, большая часть проектов осуществляется на итоговых занятиях по темам, что помогает оценить усвоение определенного материала, показывает пробелы в знаниях, на которые в дальнейшем нужно обратить внимание. При оценке готового проекта акцент делается не только на правильное использование иностранного языка, но и оригинальность, содержание. Можно учитывать мнение участников о других проектах.

Использование метода проектов оказало положительное влияние на качество знаний иностранного языка. Контрольные срезы в группах, где проводились проекты, показали, что студенты более осознанно пользуются грамматическими структурами, расширили словарный запас, увеличили долю активной лексики, а также используют её в речи, научились анализировать и извлекать нужную информацию, обобщать, формулировать мысли на иностранном языке.

Использование проектной методики в обучении обусловлено практическим применением полученных знаний. Проекты реализуют принципы постановки проблемы и обучения деятельности, помогают сформировать основные компетенции обучающихся. Работа над учебными проектами в рамках занятий по иностранному языку развивает аналитическое мышление, а самое главное, способствует повышению заинтересованности к учению и обучению, т.к. студенты могут сами оценить свои реальные успехи.

Опираясь на представленный выше практический опыт разработки проектов, можно сделать вывод, что применение метода проектов на занятиях по иностранному языку помогает задействовать обучающихся в



исследовательской деятельности. Целью проектов является получение реального результата, в нашем случае основное средство его достижения – иностранный язык. Большое влияние на развитие эмоциональной сферы личности, ее способностей, склонностей, интересов оказывает выбор содержания и способов данной деятельности.

В то же время нельзя утверждать, что проектная работа является единственным способом решения всех проблем в обучении. Это одно из многих эффективных средств, которое способствует повышению заинтересованности в изучении иностранного языка, влияет на развитие обучающихся, расширяет языковые знания и их практическое применение. Проект – это также возможность интеграции знаний, полученных на других предметах, в т.ч. профессиональных, где посредником выступает иностранный язык. Таким образом, метод проектов является одним из результативных средств формирования и развития личности учащихся, обретения навыков и умений ориентироваться в потоке информации, умения принимать нестандартные решения, влияния на раскрытие потенциала как интеллектуального, духовного так и творческого, а так же повышения заинтересованности к учебно-познавательной деятельности. В данной работе метод проектов рассматривается как вспомогательный и определяющий стратегию обучения иностранным языкам, так и как один из многих компонентов системы обучения, дополняющий другие методы и успешно применяемый на определенных этапах обучения иностранному языку.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Использование метода проектов на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/04/13/ispolzovanie-metoda-proektov-na-urokakh-angliyskogo> (дата обращения 05.01.2023).
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2000. – 272 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С.3-10.
4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
5. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen/ Gert Henrici; Claudia Riemer (Hrsg.): Schneider Verlag Hohengehren GmbH-2001. – 273 с.

*Ю.А. Сытник, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **КАК МОТИВИРОВАТЬ СТУДЕНТОВ К ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ**

***Аннотация.** Данная статья посвящена актуальной проблеме развития у студентов, изучающих английский язык, навыка говорения как приоритетного вида речевой деятельности. В статье рассмотрены основные причины возникающих у студентов сложностей с говорением на английском языке, приведены способы преодоления языкового барьера на занятиях, а также предложен ряд рекомендаций по созданию и усилению мотивации к говорению.*

***Ключевые слова:** Речевая деятельность, мотивация, ценные навыки, уверенность, обсуждение, языковые барьеры, ролевая игра.*

*J.A. Sytnik, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **HOW TO MOTIVATE STUDENTS TO SPEAK ENGLISH IN CLASS**

***Abstract.** This article deals with the most difficult skill to master, which is speaking. It aims to give a comprehensive account of the main reasons of students' difficulties with speaking. Some useful tips and working techniques, which could be implemented in class, in order to help your students to overcome the language barrier, are also given in this article.*

***Key words:** Speaking activity, motivation, valuable skills, confidence, discussion, language barriers, role play.*

Общеизвестный факт, что целью изучения любого иностранного языка является коммуникация, а именно способность говорить, выражать свои мысли, а также способность понимать своего собеседника и реагировать на его высказывания. Однако, к сожалению, преподаватели английского языка часто сталкиваются на занятиях с такой проблемой, как нежелание студентов говорить. Таким образом, преподавателю английского языка необходимо не только обучать студентов иностранному языку, но и мотивировать студентов высказываться и принимать участие в дискуссии [4, с. 125]. Преподаватель должен помочь уменьшить их страхи, обеспечить им комфортные условия для обучения, а также помочь им чувствовать себя более расслабленно и спокойно. Разговорная речь, безусловно, является самым важным и необходимым навыком в изучении английского языка. Студент может стараться не использовать такие навыки, как чтение и письмо на иностранном языке в повседневной жизни. Однако, к навыку говорения это не относится, поскольку, разговорная речь присутствует повсюду в реальной жизни [3, с. 15].

Действительно, говорение на иностранном языке может вызывать страх и неуверенность, именно поэтому развитию навыка говорения необходимо уделять особое внимание, а также достаточное количество времени и практики на занятиях.

К счастью, существуют несложные способы, которые помогают мотивировать студентов говорить по-английски. О них и пойдёт речь в данной статье. Однако, прежде чем мы перейдём к ним, целесообразно рассмотреть основные причины, препятствующие развитию навыка говорения на иностранном языке на занятиях [2, с. 45].

Итак, почему же студенты не решаются говорить на английском языке на занятиях? Давайте рассмотрим некоторые причины.

✓ Страх ошибиться и всё испортить

Никто не хочет чувствовать себя неловко перед своими сверстниками. Студентам важно чувствовать уверенность в том, что в случае ошибки, над ними не будут смеяться. Создание благоприятной атмосферы на занятии способствует сохранению у студентов чувства спокойствия и безопасности в процессе речевой деятельности.

Нужно разрешить студентам использовать новые слова, конструкции, и даже ошибаться. Ведь именно так они и будут обучаться говорению. Это означает, что студентам не разрешается смеяться над допущенными ошибками. А преподавателю стоит уменьшить количество критики. Вместо этого целесообразно предоставить конструктивную обратную связь, которая поможет студентам улучшать и развивать навыки устной речи [4, с. 127].

✓ Студенты - интроверты

Некоторые студенты являются интровертами и менее склонны к общению, поэтому им сложно поддерживать разговор, особенно, когда речь идёт о большой группе людей. Со студентами-интровертами эффективно использовать на занятиях работу в парах, когда студенты могут общаться один на один, а не выступать перед всей группой. Работа в парах полезна как для студентов-интровертов, так и для студентов-экстравертов, поскольку даёт им возможность практиковаться и свободно высказываться.

✓ Недостаток уверенности в себе

Если студенты чувствуют неуверенность в своих способностях к говорению на иностранном языке, им очень сложно побороть свой страх и начать говорить. В подобных ситуациях полезно давать студентам фразы-клише, а также заранее отрабатывать их правильное произношение [1, с. 170].

✓ Студенты не знают, что сказать

Начать разговор на иностранном языке бывает действительно сложно, особенно, если студентам не хватает словарного запаса и лексики. Для таких случаев уместно использование в ходе занятия ролевых игр, фраз-

клише, а также списка вопросов, подходящих для использования в конкретном диалоге по определённой теме.

Например, если предполагается, что беседа будет имитацией собеседования при приеме на работу, можно предложить студентам несколько общих вопросов, обычно задаваемых на собеседовании, которые они могут использовать в своём диалоге. Это позволит им улучшать навыки говорения на иностранном языке, а также не испытывать затруднений с формулировкой высказывания. Теперь им просто нужно сосредоточиться на использовании правильной лексики для данной ситуации общения.

Однако, несмотря на все вышеупомянутые препятствия, существуют несколько верных способов помочь студентам начать говорить на иностранном языке. Рассмотрим некоторые из них.

### **1. Уменьшаем давление**

Студентам нужно время, чтобы просто поговорить на иностранном языке, не беспокоясь о необходимости говорить сразу всё как надо, корректно и правильно. Стоит выделять несколько минут на каждом занятии для свободного общения студентов на английском языке в парах или небольших группах. Единственное правило заключается в том, что им необходимо говорить только по-английски. Вы можете предложить им конкретную тему для обсуждения, например, текущие события, чем они занимались на выходных или какое телешоу или телесериал им нравится.

Таким образом, они могут говорить о чём угодно. Они могут пробовать использовать новые слова или фразы и, возможно, что самое главное, они могут ошибаться. Подобного рода практика поможет студентам привыкнуть говорить на иностранном языке свободнее, постепенно преодолевая языковой барьер. Это позволит им начать общаться на английском языке легче и с большим желанием [2, с. 30].

### **2. Усиливаем конкуренцию**

Ничто так не мотивирует к говорению, как здоровая конкуренция. Игры или устные задания, поощряемые вознаграждением, являются полезными и работающими инструментами, позволяющими мотивировать студентов к говорению, развивая, тем самым, этот необходимый навык. Игры любят все, и их существует огромное множество, поэтому, полезно иногда использовать их на занятиях.

Выбирайте те игры, которые стимулируют студентов больше говорить, побуждают задавать вопросы или описывать что-либо на английском языке. Кроме того, развлечение само по себе является прекрасной мотивацией.

### **3. Сначала пишем, затем говорим**

Студентам, которым трудно говорить по-английски, может быть полезно сначала написать текст или план высказывания, а затем попрактиковаться в его произношении. Письменная речь дает студентам

время обдумать будущее высказывание, проверить грамматику и найти слова, фразы и словосочетания, которых они не знают. Это особенно полезно для начинающих, у которых просто недостаточно знаний, чтобы начинать говорить без предварительной подготовки [1, с. 108].

#### **4. Выбираем актуальные темы**

Студенты будут более мотивированы говорить о том, что их действительно интересует. Проводите дискуссии на занятиях, обсуждайте актуальные темы, текущие события, чтобы студентам было что сказать и у них было желание это обсудить. Произошло ли что-то важное в мире на этой неделе? Поговорите об этом по-английски. Есть ли новая песня или фильм, о которых все говорят? Идеальная тема для разговора.

Вы также можете попросить студентов обозначить несколько тем, которые им было бы интересно обсудить, а затем построить задание на их основе. Когда студенты хотят сказать что-то важное, они найдут возможность и способ сказать это на любом языке.

#### **5. Вводим практику говорения на каждом занятии**

Говорение на иностранном языке на занятиях не должно быть редким и пугающим событием. Если студенты будут практиковаться в устной речи на каждом занятии, они привыкнут говорить на английском языке, что уменьшит их страх и сделает говорение более обыденным и привычным занятием [2, с. 12]. Иногда лучший способ преодолеть языковой барьер – просто начать говорить. Если студенты будут знать, что на каждом занятии им нужно будет использовать свой навык говорения на иностранном языке, они привыкнут к этому и постепенно будут говорить на английском языке свободнее и с большим желанием.

Для студентов с более высоким уровнем владения иностранным языком можно установить правило, согласно которому им разрешается говорить только на английском языке на занятиях. Хотя иногда студентам необходимо говорить и на своем родном языке, регулярное использование только английского языка на занятиях может быть весьма эффективным [2, с. 10].

#### **6. Используем новые задания**

Иногда студенты могут терять интерес к определенному виду речевой деятельности. Чтобы избежать этого, используйте различные методы мотивации студентов, бросая им вызов. Вы можете попросить их сделать аудиозапись своих монологических высказываний, предложить спеть понравившуюся им песню на английском языке или выступить на занятии с презентацией. Использование новых интересных заданий, предполагающих использование устной речи, делает занятия более продуктивными, а студентов – более мотивированными и заинтересованными в активной работе на занятиях [3, с. 17].

#### **7. Создаём новые возможности**

Определённо, занятия должны быть посвящены не только развитию навыка устной речи, но и другим аспектам изучения английского языка. В

этом случае можно выделить специальные занятия или даже организовать дополнительные курсы после занятий для культурных мероприятий на английском языке [4, с. 128]. Это отличная возможность объединить английский язык с англоязычной культурой, и вместе с тем, усилить мотивацию к изучению английского языка и говорения на нём.

Можно посмотреть фильм или телешоу на английском языке, а затем обсудить его, отпраздновать праздник так, как он традиционно отмечается в англоговорящей стране, или даже провести имитацию президентских дебатов в период выборов. Используйте особые аспекты англоязычных культур, создавая, таким образом, новые возможности для общения.

### **8. Ставим цели**

Говоря о мотивации, стоит отметить, что лучшей мотивацией является, определённо, внутренняя мотивация [1, с. 130]. В конечном счёте, студенты будут иметь желание развивать навык устной речи, когда это важно лично для них, значимо и необходимо для достижения поставленных ими целей. Студентам необходимо понимать, зачем они изучают иностранный язык, какими навыками они хотят овладеть, чему хотят научиться, и почему это так важно именно для них.

Можно попросить студентов ответить на эти вопросы, записать свои цели. Внутренняя мотивация является лучшим стимулом к изучению языка, в целом, а также к развитию навыка говорения, в частности.

Подводя итог, хотелось бы отметить особое значение и необходимость развития навыка говорения у студентов, изучающих английский язык. Необходимо уделять говорению на иностранном языке больше времени на занятиях, а также создавать условия, способствующие преодолению языкового барьера. Развитие навыка говорения требует постоянной практики, расширения словарного запаса, развития уверенности, а также, безусловно, положительной внутренней и внешней мотивации к речевой деятельности.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 191 p.
2. Littlewood W. Language teaching. An introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
3. Savignon S., Berns M.S. (Eds.). Initiatives in communicative language teaching. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1984. – P. 3-21.
4. Savignon Sandra J. Communicative language teaching. In: M. Byram (Ed.) Routledge Encyclopedia of language teaching and learning. – London: Routledge, 2000. – P. 125-129.

*О.А. Шепурева, аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики, Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск (Россия)*

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБОЗНАЧЕНИЯ СВЕТОВЫХ ЭФФЕКТОВ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В ЗИМНЕЕ ВРЕМЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТАТЕЙ ПО СВЕТОДИЗАЙНУ)**

*Аннотация.* В статье описаны возможности выражения лексическими средствами немецкого языка световых эффектов городской среды городов Германии в зимнее время года.

*Ключевые слова:* световой дизайн, световые эффекты, городская среда, лексические средства, немецкий язык.

*О.А. Shepureva, Postgraduate student, Department of Translation and Applied Linguistics, Northern Arctic Federal University, Arkhangelsk (Russia)*

## **LEXICAL MEANS FOR EXPRESSING OF LIGHTING EFFECTS OF URBAN ENVIRONMENT IN WINTER TIME (ON THE BASIS OF GERMAN-LANGUAGE ARTICLES ON LIGHTING DESIGN)**

*Abstract.* The article describes the possibilities of expression by lexical means of German language the lighting effects of urban environment of cities in Germany in winter.

*Keywords:* lighting design, lighting effects, urban environment, lexical means, German.

Перцептивный модус, который ранее изучался лингвистами как модус чувственного восприятия, все больше входит сегодня в фокус исследований лингвосенсорики, которая интересуется описанием сенсориума, т.е. сферы применения ощущений, во всех его проявлениях [3, с. 24]. Особое место занимает в этих штудиях описание визуального модуса восприятия в перцептивном опыте человека. Визуальный модус восприятия признается важнейшим в перцептивном опыте человека [3, с. 25]. Изучение визуального модуса восприятия может осуществляться, например, на основе исследования лексических единиц естественных языков в контекстах, связанных с применением светодизайна. Исследование экстероцептивных ощущений, связанных с воздействием на зрительные рецепторы человека, является перспективным направлением, которое поможет понять, как можно оптимизировать применяемые технологии светодизайна и приспособить их для человеческого глаза таким образом, чтобы они помогали в полной мере реализовывать такие функции оформления комфортной городской среды, как эстетическая, коммуникативная, гедонистическая и многие другие.

Под городской средой мы понимаем совокупность условий жизнедеятельности населения вместе с многочисленными и разнообразными каналами массовых коммуникаций, формами и способами общения людей, их подключением к источникам информации. [4, с. 112]. Во многих городах принимаются программы по улучшению жизнедеятельности населения, в рамках которых решаются такие задачи, как повышение уровня благоустройства общественных территорий, улучшение художественно-ландшафтного облика, создание условий для отдыха, комфортного и безопасного передвижения различных категорий граждан. [4, с. 113]. Некоторые исследователи утверждают, что социальные последствия неблагоприятной визуальной среды городского пространства могут способствовать развитию деструктивных явлений, агрессивности жителей мегаполисов [5, с. 227]. В то же время, грамотно выстроенный, продуманный световой дизайн городской среды способствует эстетическому наслаждению и позволяет горожанам морально отдохнуть от монотонности современного города. [5, с. 232].

Цель данной статьи состоит в описании возможностей выражения лексическими средствами немецкого языка световых эффектов городской среды городов Германии в зимнее время года. В качестве материала исследования используются немецкоязычные статьи по светодизайну, размещённые в сети Интернет в 2019-2022 годах.

Лексические средства репрезентации световых эффектов, связанных с сезонным увеличением интенсивности освещения в городской среде и оригинальностью их выполнения, в немецком языке представлены в большом количестве и характеризуются разнообразием формы представленности.

Изучение лексики чувственного восприятия является актуальным, способствует расширению наших представлений об особенностях отражения окружающего мира средствами языка.

В отобранном языковом материале, полученном в результате применения сплошного анализа, были обнаружены как узуальные, используемые частотно, так и окказиональные лексические средства.

Начнем с узуальных, высокочастотных языковых средств, используемых для описания световых эффектов городской среды в зимнее время года. Световой эффект на фасаде Фридрихштадтпаласта, театра-ревю в Берлине, например, описывается с помощью глагола **erstrahlen** (засиять), причастия **animiert** (анимированный) и прилагательного **zweifarbige** (двухцветный) в сочетании с существительным **Licht** (свет):

(1) *Frei nach dem Motto "Unmögliches erledigen wir sofort, Wunder dauern etwas länger", **erstrahlte** die Fassade des Berliner Friedrichstadtpalastes **in animiertem zweifarbigen Licht*** [8]. – В соответствии с девизом "Мы делаем невозможное немедленно, чудеса занимают немного больше времени", фасад берлинского Фридрихштадтпаласта засиял **анимированным двухцветным светом**.



Глагол *erstrahlen*, значение которого свидетельствует о фиксировании светового явления (*strahlend erglänzen* [ср. 7, с. 975], (засиять, засверкать, засветиться) [1, с. 441] вступает во взаимодействие с объектом архитектурного плана „*die Fassade*“, что вкупе с последующей конкретизацией в виде распространенного обстоятельства “*in animiertem zweifarbigen Licht*” и создает развернутое описание создаваемого светового эффекта городской среды.

Рассмотрим далее продолжение вышеприведенного фрагмента текста, в котором осуществляется еще более детальное описание рассматриваемого светового эффекта.

(2) *Die Besonderheit des animierten Lichtvorhangs liegt dabei darin, dass er aus Dual-Color LED's besteht, die wahlweise in brillantweiß oder warmweiß leuchten können.* [8] – Особенностью анимированного светового занавеса является то, что он состоит из двухцветных светодиодов, которые могут светить либо ярким белым, либо теплым белым светом.

Использование терминологического словосочетания, регулярно используемого в дискурсе светового дизайна („*der animierte Lichtvorhang*“ – анимированный световой занавес), в гипотаксисном построении с последовательным подчинением, включающем вначале зависимую предикативную часть в функции объекта, а затем определительную придаточную часть, поясняющую существительное множественного числа в виде аббревиатуры LED's (Светодиод или светоизлучающий диод от англ. *light-emitting diode*, LED a *light-emitting diode: a semiconductor diode that emits light when a voltage is suitably applied*) [11, с. 787] вместе с уточняющим его англоязычным определением *Dual-Color* создает комплексное описание нюансов отражаемой в данном контексте практики светодизайна. Колоритим **weiß** (белый) как определяемое слово в целях еще более детализированного описания уточняется здесь вначале посредством прилагательного **brillant** (сияющий, блестящий), а затем еще и с помощью прилагательного **warm**. В определительной придаточной части сознательно используется глагол **leuchten** (светить), который подчеркивает не столько яркость, сколько выдержанность вечерней иллюминации.

Следующий микроконтекст демонстрирует возможности использования композитов с детерминирующими элементами *Licht* (свет) и *Lichter* (светильники): **Lichtinstallation** (световая инсталляция), **der festliche Lichtergang** (праздничная световая дорожка), **der animierte Lichterhimmel** (анимированное световое небо). Эти световые эффекты привлекают внимание и передают красоту рождественского времени, холодную элегантность и достоинство получаемой эстетики:

(3) *Die Lichtinstallation wurde an einem, aufgrund von Bauarbeiten vorhandenen Alu-Truss montiert und bildete somit einen festlichen Lichtergang*

*direkt vor der Fassade des altherwürdigen Friedrichstadtpalastes. Oberhalb des animierten Lichterhimmels, ragten unsere edlen Ice Thorns majestätisch in den Himmel und bildeten eine Art Eis-Krone über dem Lichtergang.* [8] – Световая инсталляция смонтирована на существующей алюминиевой ферменной конструкции для строительных работ и, таким образом образовывала праздничную световую дорожку прямо перед фасадом старинного здания Фридрихштадтпаласта. Над ожившим небом огней величественно возвышались благородные ледяные шипы, образующие своеобразную ледяную корону над коридором огней.

В микроконтексте (4) применяемые городскими властями световые эффекты описываются посредством использования детерминативного композита с уточняющим компонентом Licht- вкуже с необычным по метафорической сути определяемым словом -wolke (ср. Lichtwolke – световое облако), а также с помощью реализации причастия в комбинации со сложным существительным (ср. **wechselnden Lichtfarben** - меняющиеся оттенки света) и применения англицизма в специфическом детерминативном композите, распространенном спереди посредством прилагательного, а сзади посредством предложной конструкции (ср. **ein sanfter Fading-Effekt von einer zur anderen Farbe** – эффект мягкого перехода от одного цвета к другому). В результате получается весьма гармоничное описание городской среды, включающей множество световых эффектов:

*(4) Mit wechselnden Lichtfarben erzeugt eine "Lichtwolke" eine Atmosphäre, die die Besucher zum Verweilen einlädt. So wechselt die Lichtwolke in festgelegten zeitlichen Abständen dezent die Lichtfarben, ohne nervös zu blinken oder die Menschen abzulenken. Vielmehr ermöglicht die Technologie einen sanften Fading-Effekt von einer zur anderen Farbe und sorgt so für ein stimmungsvolles Ambiente, das weder aufdringlich ist, noch langweilig oder ermüdend wirkt* [9]. – Благодаря **меняющимся оттенкам света "световое облако"** создает атмосферу, которая приглашает посетителей задержаться. **Световое облако** незаметно **меняет оттенки света** через фиксированные промежутки времени, не мигая нервно и не отвлекая людей. Используемая техника позволяет добиться **эффекта мягкого перехода от одного оттенка света к другому**, создавая атмосферу, которая является ни ненавязчивой, ни скучной, ни утомительной.

В пассаже интернет-текста (5) можно наблюдать удачное использование целого ряда развернутых атрибутивных комплексов окказионального характера, связанных с обозначением описываемых световых эффектов в городе Ораниенбурге.

*(5) Als Leitmotiv entschied man sich seitens der Stadt für ein sehr elegantes Laternenmotiv namens "Royal Crown Pole", in hocheffizienter LED-Technik ausgeführt, die für rund 90% Energieeinsparung sorgt. Das Motiv ist eine elegante Mixtur aus warmweißem und brillantweißem Licht, gegossen in sanft geschwungene Formen, gipfelnd in einer Krone* [10]. – В качестве

лейтмотива город выбрал очень элегантный мотив фонарей под названием "Royal Crown Pole", выполненный в высокоэффективной светодиодной технике, обеспечивающей экономию энергии до 90%. Мотив представляет собой элегантное соединение теплого белого и яркого белого света, струящегося в плавно изогнутые формы, увенчанное короной.

Описание светового эффекта начинается словосочетанием, состоящем из наречия, прилагательного и сложного существительного метафорической направленности, включающее существительное «Laternen» (фонари) **ein sehr elegantes Laternenmotiv** (элегантный мотив фонарей). Затем осуществляется его уточнение в виде причастного оборота, включающего двухкомпонентное причастие интенсифицирующей семантики (hocheffizient – высокоэффективный), которое более точно характеризует композит, включающий в себя аббревиатуру, обозначающую электрический источник света (LED от англ. Light-emitting diode – досл. светоизлучающий диод). В следующем за ними синтаксическом построении усложненной структуры применяется не менее грациозная техника описания, включающая использование лексемы метафорической направленности **Mixtur** (досл. смесь, ср., zu bestimmten Zwecken hergestellte Mischung von Flüssigkeiten, besonders Arzneien) [2, с. 102] вкупе с однородными определениями в виде композитных прилагательных, характеризующих существительное Licht (eine elegante Mixtur aus warmweißem und brillantweißem Licht – элегантное соединение теплого белого и яркого белого света) и завершающего уточнения в виде двух асиндетически связанных причастных оборотов (gegossen in sanft geschwungene Formen, gipfelnd in einer Krone – струящегося в плавно изогнутые формы, увенчанное короной).

Следует обратить внимание на то, что во время Рождества в городах Германии создается особая световая атмосфера. Для освещения городского пространства в тёмное время года в связи с созданием особой праздничной атмосферы могут использоваться внушительных размеров световые фигуры как это можно, например, наблюдать в представленном ниже описании городской среды г. Райнсберга. Описываемая фигура ангела не только освещает пространство и является визуальной точкой притяжения, но и создаёт особую атмосферу, поднимает настроение горожан. В приводимом далее микроконтексте в целях описания световых эффектов используется также глагол **erhellen** (освещать), не только в его прямом, но и в переносном (метафорическом связанном с религией) значении:

(6) *Unser 3D-Engel Anima mit seinen beeindruckenden 650 cm lichte Höhe ist die zentrale **Lichtfigur** in Rheinsberg am Kirchplatz. Direkt gegenüber des Weihnachtsmarktes weist er den Besuchern den Weg und **erhellt** nicht nur die dunkle Jahreszeit, sondern auch das Gemüt derer, die ihm gegenüber stehen* [12]. – Наш 3D-ангел Анима с впечатляющей высотой в 650 см является центральной световой фигурой в Райнсберге на Кирхплатц (церковной

площади). Находясь прямо напротив рождественского рынка, ангел не только освещает путь посетителям в темное время года, но и души тех, кто стоит перед ним.

В немецком городе Аурихе для подсветки деревьев приспособлены профессионально выполненные иллюминации из эластичного материала высокого качества. Специально изготовленная иллюминация обеспечивает впечатляющий световой рисунок и предназначена для постоянного украшения деревьев. Световая иллюминация оснащена специальными заранее определенными точками разрыва, которые позволяют освобождаться от тросов по мере роста дерева. Описание таких специфических световых композиций требует окказионального использования языковых средств:

(7) *In enger Zusammenarbeit mit Stadtverwaltung und Stadt-Marketing wurden seit 2012 mehrere Bäume verschiedener Grössen in Aurich **illuminert**. Hierfür ist die **mitwachsende Lichterkette String Lite 90** die erste Wahl. Sie kann in den Bäumen verbleiben und reduziert so den Aufwand für Montage / Demontage auf ein Minimum. Die **spezielle Konstruktion der Lichterketten** schützt die Bäume, bietet optimalen Schutz gegen Kabelbeschädigungen und garantiert ein **dichtes beeindruckendes Lichtbild*** [6]. – С 2012 года в Аурихе в тесном сотрудничестве с городской администрацией и городским маркетингом было **освещено** несколько деревьев разных размеров. Для этого в первую очередь подходит **гирлянда String Lite 90**, которая растет вместе с деревьями. Она может оставаться на деревьях и тем самым сводит к минимуму усилия по ее монтажу / демонтажу. **Специальная конструкция гирлянд** защищает деревья, обеспечивает оптимальную защиту от повреждения кабеля и гарантирует **яркий впечатляющий световой рисунок**.

Рассмотренный на целом ряде примеров языковой материал немецкоязычных статей по световому дизайну позволяет сделать вывод о том, что в немецкоязычном описании световых эффектов городской среды в зимнее время года используются как узуальные лексические средства (глаголы, существительные, в том числе и сложные, прилагательные, причастия, словосочетания с компонентами световой семантики), так и окказионально употребляемые средства, позволяющие точно представлять отражаемые в тексте световые эффекты посредством метафорического словоупотребления и оригинального комбинирования лексических единиц и конструкций. Полученные результаты позволяют расширить наши представления об особенностях восприятия сенсорных процессов человеком и учете зрительной сенсорики при создании комфортной городской среды.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой немецко-русский словарь = Das grosse deutsch-russische Wörterbuch: в 3 томах / под рук. д-ра филол. наук, проф.

- О. И. Москальской; [авт.-сост.: Е. И. Лепинг и др.]. – 8-е изд., стер. – Москва: Русский язык, 2002. – Т. 1: А - К. – 2002. – 760 с.
2. Большой немецко-русский словарь = Das grosse deutch-russische worterbuch: в 3 томах / под рук. д-ра филол. наук, проф. О.И. Москальской; [авт.-сост.: Е. И. Лепинг и др.]. – 8-е изд., стер. – Москва: Русский язык, 2002. – Т. 2: L-Z. – 2002. – 680 с.
3. Нагорная А.В. Лингвосенсорика как перспективное направление современных лингвистических исследований: Аналитический обзор / РАН. ИНИОН. – М., 2017. – 86 с.
4. Охотина Н. М. Трансформация образов городской среды Йошкар-Олы как ресурс развития туризма // Образные характеристики городской среды как ресурс развития территории: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 1 октября 2020 г.) / отв. ред. Ю. Р. Горелова, О. В. Петренко. – Омск, 2020. – С.112-117.
5. Шарманова Т. В. Храмовая архитектура Челябинска как ресурс видеоэкологии // Образные характеристики городской среды как ресурс развития территории: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 1 октября 2020 г.) / отв. ред. Ю. Р. Горелова, О.В. Петренко. – Омск, 2020. – С. 227-234.
6. Baumillumination in Aurich // LUX MOMENTUM: [сайт]. — URL: <https://www.luxmomentum-weihnachtsbeleuchtung.de/baumillumination-aurich> (дата обращения: 10.01.2023).
7. Duden "Das grosse Worterbuch der deutschen Sprache»: in 8 Banden / hrsg. u. bearb. v. Gunter Drosdowski. – 2., neu bearb. u. stark erw. Aufl. – Mannheim [u. a.]: Dudenverlag. – Bd. 2: Bim-Far. – 1993. – 537-1040 S.
8. Eiszeit am Berliner Friedrichstadtpalast // LUX MOMENTUM: [сайт]. – URL: <https://www.luxmomentum-weihnachtsbeleuchtung.de/eiszeit-am-friedrichstadtpalast-berlin-0> (дата обращения: 10.01.2023).
9. Lichtwolke erhellt Chemntizer Innenstadt // LUX MOMENTUM: [сайт]. – URL: <https://www.luxmomentum-weihnachtsbeleuchtung.de/lichtwolke-erhellchemntizer-innenstadt> (дата обращения: 10.01.2023).
10. Mehr Weihnachtslicht für Oranienburg // LUX MOMENTUM: [сайт]. – URL: <https://www.luxmomentum-weihnachtsbeleuchtung.de/mehr-weihnachtslicht-fur-oranienburg#:~:text=Seit%202021%20erstrahlt%20die%20Stadt,f%C3%BCr%20rund%2090%25%20Energieeinsparung%20sorgt> (дата обращения: 10.01.2023).
11. The Oxford English Dictionary: in 20 vol. / Prep. by John Andrew Simpson, Edmund S. C. Weiner. – Oxford: Clarendon Press, 2000. – Vol.: Interval – Looie. – VIII. – 1141 p.
12. Weihnachtsbeleuchtung Stadt Rheinsberg //LUX MOMENTUM: [сайт]. – URL: <https://www.luxmomentum-weihnachtsbeleuchtung.de/weihnachtsbeleuchtung-stadt-rheinsberg> (дата обращения: 10.01.2023).

*Чжоу Цзяннань, аспирант 1-го курса Казанского федерального университета по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)», г. Казань (Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)**

***Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются эффективные методики развития коммуникативной компетенции у обучающихся из Китая на занятиях по русскому как иностранному. Подробному описанию подвергаются интерактивные технологии, метод командного обучения, а также технология постановки коммуникативных задач, направленные на семантизацию русской гастрономической лексики. Делается вывод о необходимости уделения большого внимания речевой коммуникации, активному использованию метода визуализации, учета психологических и социокультурных особенностей китайских студентов.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция; русский язык как иностранный; лингвострановедческий аспект преподавания, гастрономическая лексика.*

***Zhou Jiangnan,** 1st year postgraduate student of Kazan Federal University, specialty "Theory and methodology of teaching and upbringing (Russian as a foreign language)", Kazan (Russia)*

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS IN THE RCT CLASSES (USING THE EXAMPLE OF RUSSIAN GASTRONOMIC VOCABULARY)**

***Abstract.** This article discusses effective methods of developing communicative competence among students from China in classes in Russian as a foreign language. Interactive technologies, the method of team training, as well as the technology of setting communicative tasks aimed at semanticizing the Russian gastronomic vocabulary are described in detail. The conclusion is made about the need to pay great attention to speech communication, the active use of the visualization method, taking into account the psychological and socio-cultural characteristics of Chinese students.*

***Key words:** communicative competence; Russian as a foreign language; linguistic and cultural aspect of teaching, gastronomic vocabulary.*

В условиях укрепления международных связей между Россией и Китаем наибольшую актуальность приобретают вопросы, связанные с обучением китайских студентов межкультурному общению, а также особенностям русской лингвокультуры. С этой точки зрения «компетентностный» подход предполагает значительное усиление

практической направленности образования» [27, с. 134], что обуславливает уточнение некоторых вопросов, связанных со структурой и содержанием коммуникативной компетенции, возникающих при обучении русскому языку как иностранному.

Определенные трудности могут быть вызваны у китайских студентов при понимании русской гастрономической лексики, например: борщ, щи, солянка, рассольник, пельмени, и т. д. Рассмотрим ряд эффективных методик, направленных на улучшение коммуникативных навыков китайских студентов.

В частности, интерактивный метод и интерактивный режим преподавания, отражающийся во взаимодействии между преподавателями и студентами, а также во взаимодействии между студентами. С точки зрения взаимодействия преподавателя и студентов, существуют различные возможности применения данной методики. Например, преподаватель демонстрирует студентам различные видеоролики о русской кухне, посредством которых вводится новая гастрономическая лексика и происходит ее семантизация. Студенты после просмотра видеоролика участвуют в обсуждении и изучении конкретных примеров использования гастрономических лексических единиц. Это может предоставить учащимся больше возможностей для употребления данного пласта лексики в личной беседе, рассказе о своих гастрономических предпочтениях, создать непринужденную атмосферу общения и способствовать большему взаимодействию между преподавателями и учащимися. С точки зрения взаимодействия студентов между собой, следует отметить возможность применять дискуссии, а также тематические викторины, что также способствует созданию атмосферы оживленного общения в аудитории и повышению мотивации изучения новой лексики.

Следующая технология, которая также может использоваться в обучении китайских студентов РКИ, – это командное обучение. Для этого преподаватель создает группу сотрудничества в обучении среди обучающихся, которые самостоятельно выбирают гастрономическую тематику и проводят групповой отчет. В учебной практике студенты могут моделировать реальные случаи из жизни, снимая короткие видеоролики или разыгрывая коммуникативные сценарии. Например: как заказать еду в ресторане, как купить продукты в супермаркете и т. д. Выявляя проблемы, анализируя их и находя решения, студенты могут не только находить подходящее коммуникативное решение возникающих проблем в общении на русском языке, но и эффективно совершенствовать свои коммуникативные навыки в интерактивном режиме.

Наконец, обучение, основанное на постановке коммуникативных задач. В данном случае преподаватель играет роль организатора и фасилитатора. Он составляет списки коммуникативных заданий,

содержащих наименование гастрономических лексических единиц, которые должны использовать студенты при выполнении поставленных коммуникативных задач.

Подводя итог, можем отметить, что существуют различные методики семантизации гастрономической лексики на занятии по русскому как иностранному. В обучении русскому языку как иностранному использование гастрономической лексики не только способствует пониманию китайскими студентами значения слов, но и помогает им запоминать актуальную и необходимую культурную информацию. Это значительно повышает коммуникативные навыки студентов и способствует развитию межкультурной коммуникации.

Подводя итог, можем отметить, что, работая с иностранными студентами, преподаватель должен всячески поощрять их учебную активность, уделяя большое внимание речевой коммуникации, активному использованию метода визуализации: обязательно сопровождать семантизацию гастрономической лексики видеорядом, широко использовать наглядность, уделять внимание записыванию новых слов, активной работе со словарем, регулярному повторению как отдельных слов, так и речевых моделей; упражнениям на развитие языковой догадки, при введении новой гастрономической лексики использовать видеоматериалы, учитывая психологические и социокультурные особенности китайских студентов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. – М.: Русский язык, 1990. – 160 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Вайль П. Русская кухня в изгнании / П. Вайль, А. Генис. М.: Изд-во «КоЛибри», 2007. – 320 с.
4. Байбурин А. К. Заметки о кулинарной символике «пересол» / А. К. Байбурин // *Studia Ethnologica: Труды факультета этнологии.* – СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2004. Вып. 2. – С. 4–14.
5. Брагина А. А. «Хлебные» слова: буханка, булка, колобок / А. А. Брагина // *Русская речь*, 1983. – № 2. – С. 125-129.
6. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
7. Давлетбаева Р. Г. Психолого-педагогические и лингвистические основы обучения русской грамоте учащихся башкирской школы (Начальный этап) /



- Р. Г. Давлетбаева. – Сибай: Изд-во Сибайского института Баш ГУ, 2001. – 197 с.
8. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
9. Капелюшник Е. В. «Сладкое» в кулинарном коде культуры (на материале лексики образного семантического поля еда / пища) / Е. В. Капелюшник // Язык Текст-Дискурс: Традиции и новации. – Самара, 2009. – С. 107–114.
10. Ковалёв Н. И. Рассказы о русской кухне / Н.И. Ковалёв. М.: Изд-во Экономика, 1984. – 288 с.
11. Ковшова М. Л. Культурно-национальная специфика фразеологических единиц (когнитивные аспекты): Автореф. дис. канд. филол. наук / М. Л. Ковшова. – М.: Институт языкознания РАН, 1996. – 22 с.

## Секция 2

### НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА (ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ)

*Н.С. Шарафутдинова, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

#### ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ О РОДИНЕ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию русских пословиц и поговорок о Родине в газетном дискурсе. Извлеченные из лексикографических изданий пословицы и поговорки о Родине классифицируются по их семантике в идейно-тематические группы. Выявленные и сгруппированные пословицы и поговорки исследуются на предмет их употребления в современных российских газетах.

*Ключевые слова:* пословицы и поговорки о Родине, газетный дискурс.

*N.S. Sharafutdinova, Doctor of Philology Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

#### PROVERBS AND SAYINGS ABOUT THE MOTHERLAND IN THE NEWSPAPER DISCOURSE: PRAGMALINGUISTIC ASPECT

*Abstract.* The article is devoted to the study of Russian proverbs and sayings about the Motherland in the newspaper discourse. Proverbs and sayings about the Motherland extracted from lexicographic publications are classified according to their semantics into ideological and thematic groups. The identified and grouped proverbs and sayings are examined for their use in modern Russian newspapers.

*Key words:* proverbs and sayings about the Motherland, newspaper discourse.

Актуальность темы исследования определяется все возрастающим интересом, как лингвистов, так и общественности к содержанию понятия «Родина» в связи с последними событиями в стране и мире.

Цель данного исследования – изучить семантику русских пословиц и поговорок о Родине и рассмотреть их употребление в современных российских газетах.

Характерными свойствами газетного дискурса являются оперативность, экспрессивность, объективность изложения и в то же время определенная авторская оценка изображаемого события. В газете

сообщается наиболее актуальная информация, анализируются проблемы общественной жизни страны и мира, дается оценка последним событиям. Целью газетных публикаций является привлечение внимания массовой аудитории и расширение круга читателей с использованием языковых средств всех уровней, при этом уделяется большое внимание экспрессивной лексике. Экспрессивная лексика применяется в любом жанре газетной статьи (информационном, информационно-аналитическом или аналитическом). В газетном дискурсе к экспрессивным лексическим единицам следует относить также пословицы и поговорки.

Пословицы и поговорки интересовали разные поколения лингвистов, в частности над их определением работали такие ученые, как В. И. Даль [2], В. П. Аникин [1].

Пословица является кратким мудрым изречением, законченным суждением, содержащим поучительный смысл. Поговорка в отличие от пословицы представляет собой незаконченное предложение, яркое народное изречение без вывода и суждения.

Пословицы и поговорки входят в паремиологический фонд языка и являются носителем исторического опыта и памяти языкового коллектива. В них заложен глубокий смысл, а также сохранена народная мудрость наших предков, национально-культурная специфика и традиции народа [5, с. 47]. Роль пословиц и поговорок в коммуникации велика, они придают речи выразительность, тонко передают оценочное отношение к обсуждаемому явлению или предмету, помогают развивать нравственность и патриотизм в обществе. Следует отметить, что в газетном дискурсе пословицы и поговорки выполняют также функцию убеждения, выступая как средство аргументации автором статьи своей точки зрения.

Источниками практического материала послужили лексикографические издания [1; 2; 3; 4], а также современные российские газеты (Правда, Известия, Труд, Новые известия, Независимая газета, Коммерсантъ, Красная звезда, Культура, Учительская газета, Молодежная газета, Сельская газета, Педсовет, Молодёжь Дагестана, Ульяновская, правда, Уральский следопыт) и некоторые сетевые издания (47news.ru, Newslr.ru, prostor31.ru и т.д.).

В словарях и сборниках пословиц и поговорок нами были выявлены 407 паремиологических единиц о Родине. Анализ их семантики показал, что они могут быть распределены в идейно-тематические группы по ассоциации, возникающей в сознании человека при упоминании пословицы. Таких идейно-тематических групп при анализе материала оказалось 9.

Рассмотрим классификацию выявленных пословиц и поговорок по их семантике.

1) Пословицы и поговорки, призывающие к защите Родины, и воспевающие защитников Родины, их героизм (74 единицы). Например:

*Родину-мать умей защищать.*

*Смертью герой пал, а Родину не предал.*

*Героем упадёшь – поднимут, трусом упадёшь – раздавят.*

*Приятно и прекрасно умереть за отечество.*

Приведем примеры употребления в газетных статьях пословиц и поговорок, в которых заложена идея защиты Родины:

*Остались у родных знамен, еще крепче сплотились вокруг своих вождей и ждут, когда позовет Родина.* [Независимая газета, 06.07.2022].

*Их памяти, живущий, поклонись* (заголовок) [Красная звезда, № 7, 29.01.2022, с. 1].

*Сражались с врагом на фронте и ковали Победу в тылу* [Ульяновская правда, №32, 6.05.2022, с. 1]. Статья о вкладе жителей Ульяновска в победу над фашизмом в годы Второй мировой войны.

У нашей памяти нет срока давности – ее не стереть, а **нас не сломить** [Ульяновская правда, №33, 13.05.2022, с.1]. Статья посвящена «Бессмертному полку», героизму солдат.

*Я официально обратился к стране с посланием «Всё для фронта! Всё для победы!»* (Из выступления Г.А. Зюганова) [Правда, №119 (31322) 25-26.10.2022, с.1]. Г. А. Зюганов использовал в своем выступлении известные и популярные в 1941-1945 годы лозунги с целью привлечь внимание соотечественников на важность специальной военной операции, проводимой Россией в Донбассе.

*Нет выше идеи, как пожертвовать собственной жизнью, отстаивая своих братьев и своё Отечество* [Красная звезда, № 090, 17.08.2022].

*Отвага беззаветная наполнила сердца* [Красная звезда, № 139, 12.12.2022].

*Тяжело в учении, легко в бою!* [Красная звезда, №28, 20.04.2022, с.7].

Эти пословицы и поговорки приобрели сегодня актуальность в связи с ситуацией в ДНР, ЛНР и других новых регионах России. Примеры их употребления наглядно иллюстрируют, как паремиологические единицы служат воспитанию гражданственности и патриотизма у читателей газеты.

Следует заметить, что пословицы данной идейно-тематической группы могут употребляться в газетах не только в передовых статьях, но и в заметках и текстах на социально-бытовые темы. Например:

*С родной земли умри – не сходи. Сошел. Управляющий Тохтинской базой неофициально дает понять, что манси здесь не место...* [Уральский следопыт, 21.10.2019]. (Манси – это коренное население Ханты-Мансийского округа).

*Друг познается в беде. Герой – в битве. Жена – в бедности.* [Молодежная газета, 14.10.2022 №41 (1282), с. 16].

Нужно формировать среду и пространство, обеспечивать безопасность. Это фактически фраза «**Мой дом – моя крепость**». [Учительская газета, № 42, 18.10. 2022].

В этих примерах пословицы обладают экспрессивностью и используются в газетной статье с целью привлечь внимание читателя к излагаемой проблеме.

2) Вторая идейно-тематическая группа объединяет пословицы и поговорки, утверждающие, что жить лучше на Родине (73 единицы):

*На Родине и птицы родные.*

*Где родной край, там и рай.*

*У народа один дом – Родина.*

*Каждому в родном краю лучше.*

*Всюду хорошо, а дома лучше*

*Везде хорошо, а на Родине лучше.*

Следующие примеры из газет иллюстрируют функционирование пословиц в языке прессы:

*Да очень просто: блокпост, Успенка и вперед, на Донецк. **В гостях хорошо, а дома лучше.** Донбасс – это родина, – говорят артисты.* [Известия, 19.09.2022].

***В гостях хорошо, а дома лучше** (заголовок) По данным ФМС, в прошлом году 27 тысяч россиян уехали на ПМЖ за границу. «Труд» спросил у москвичей, что их держит на родине* [Труд», 05.02.2014].

*Принцип «**Где родился – там и пригодился**» не всегда работает, когда речь идет о данных в свидетельстве о рождении* [Известия, № 120, 04.07.2022, с.1].

*Как говорится в народе, **в родном гнезде и воробей силен*** [Молодёжь Дагестана, 22.07.2016].

***Где родился, там и пригодился:** россияне оценили возможность сделать карьеру в родном городе.* [Учительская газета, 12.10. 2022].

*Что лучше: быть космополитом – человеком мира, без привязанностей – или патриотом своей страны? Английская поговорка подсказывает: «**Твой дом там, где висит твоя шляпа**». А русская утверждает: «**Где родился, там и пригодился**»* [Учительская газета, № 39, 27.09.2022].

Как показывают примеры, пословицы, утверждающие, что жить лучше на Родине, используются в разных значениях паремиологической единицы. Например, пословица «**В гостях хорошо, а дома лучше**» в первом примере употреблена в контексте, что человеку лучше жить в родном городе, а во втором примере – в значении «лучше жить в стране, в которой ты родился». В предпоследнем примере пословица «**Где родился, там и пригодился**» использована в значении «человеку лучше жить в конкретном месте рождения (в родной деревне, родном городе)», а в последнем примере – в значении «лучше жить в стране, в которой ты родился».

3) В третью идейно-тематическую группу вошли пословицы и поговорки, воспевающие любовь к Родине (49 единиц):

*Своя земля – свой прах.*

*Родина наша солнца краше.*

*Любовь к отечеству – это ненависть к его недостаткам.*

*Каждому свой край сладок.*

*Родина всякому мила.*

Нами выявлены следующие примеры употребления пословиц в газетных заметках:

*На примеры славных предков и выдающихся современников, их любви и преданности Родине надо опираться в воспитании молодого поколения. Народная память сохранила сотни пословиц о любви к Родине, Отчизне, родному краю: «**Человек без Родины – что соловей без песни**», ... «**Ни на что не променять веру, Родину и мать!**». Это народная мудрость, и она без срока давности. [Учительская газета, №39, 27.09. 2022]. В данной статье обсуждается вопрос об использовании народной мудрости и памяти в виде пословиц и поговорок в воспитании любви к Родине у подрастающего поколения, о силе убеждения этих паремиологических единиц.*

*<...> главное, что для грузчан своя земля и в горсти мила [Сельская газета 19.11.2013].*

***Родину любить – Родине служить.** Как родители встретили школьные «Разговоры о важном» (Заголовок) [47news.ru, 05.09.2022].*

***Нет в мире краше Родины нашей.** День независимости России [Камышловские известия, № 65, 12.06.2013].*

*С 10 по 21 января 2022года в библиотеке колледжа проходила книжно-иллюстративная выставка «**Всякому мила своя сторона**», посвященная Дню былинного богатыря Ильи Муромца [Новостной раздел «Ленинградский областной колледж культуры и искусства», 26.01.2022].*

Эти пословицы развивают у читателей не только любовь к Родине, родной земле, но и чувство долга перед Отчизной.

4) В четвертую группу вошли пословицы и поговорки, в которых Родина ценится как мать родная (25 единиц).

Следующие примеры из газет иллюстрируют функционирование пословиц данной идейно-тематической группы в языке прессы:

*Одна у человека родная мать, одна у него и Родина.*

*Такая вот «**Родина-мать**», – прокомментировал технолог. [Коммерсантъ, № 138, 02.08.2022, с. 3].*

***Родина – мать, умей за нее постоять** [Учительская газета, №39, 27.09. 2022].*

*Много есть на свете всяких государств и земель, но одна у человека родная мать, одна у него и Родина [Отечество, 01. 2012].*

*«**За Родину-мать не страшно умирать**»: кировчане оценили введение в школах уроков о патриотизме (Заголовок статьи) [Информационный портал Newsler.ru, 30.08.2022, Кировская область].*

Пословицы и поговорки данной группы воспитывают у народа патриотизм, силу и желание защитить Родину.

5) Пословицы и поговорки, подчеркивающие необходимость и ценность Родины (19 единиц):

*Нет сына без отчизны.*

*Счастье Родины дороже жизни.*

*Дорогая та хатка, где родила меня matka.*

*У народа один дом – Родина*

*У птицы – гнездо, у человека – Родина.*

*Родина начинается с семьи.*

*Человек без Родины – как семена без земли.*

*Золоту – старости нет, Родине – цены нет.*

*Родина для нас дороже глаз.*

Приведем примеры употребления в газетном дискурсе пословиц и поговорок, относящихся к этой идейно-тематической группе:

**Партий-то у нас много**, – задал тон, можно сказать, задрал планку Владимир Путин, – **а Родина – одна**, и нет ничего важнее и выше судьбы Отечества! (Много разных стран, а Родина одна» – именно с этой поговоркой связана «авторская поговорка» президента Российской Федерации) [Коммерсантъ, 08.07.2022].

Тогда под знамена Пожарского и Минина, – говорит эксперт проекта **«Народов много – Родина одна»**, профессор Нижегородского госуниверситета им. Лобачевского Федор Селезнев. .... И победа была достигнута именно благодаря пониманию, что **народов много, а Родина – одна**. [Культура, 3.11.2022].

Ожидается, что третьи-четвертые классы смогут процитировать пословицы **«Счастье Родины дороже жизни»** и **«За Родину-мать не страшно умирать»**. [Коммерсантъ, № 158, 30.08.2022, с. 4].

Пословицы и поговорки позволяют кратко, ярко и убедительно выразить точку зрения автора текста.

б) Пословицы и поговорки о том, что на чужбине человек больше начинает ценить Родину и тоскует по ней (132 единицы):

*За горами хорошо петь песни, а жить дома лучше.*

*Со своей сторонки и собачка мила.*

*И пылинка родной земли – золото.*

*Чужой огонь не греет.*

*Чужой мед горек.*

*Чужбина – калина, родина – малина.*

*С Родиной разлука – одна мука.*

*На чужбине и собака тоскует.*

*На чужбине жить – слезы лить.*

**«На чужой стороне Родина милей вдвойне»** (заголовок статьи в газете русской общины Австралии «Единение») [Единение, 8 июля 2013].

Эта идейно-тематическая группа является самой большой по количеству пословиц и поговорок. Однако в газетных статьях пословицы и

поговорки, выражающие тоску по Родине проживающих на чужбине, встречаются не так часто.

7) Пословицы, осуждающие предательство Родины (13 единицы):

*Чем отказаться от родины, лучше лишиться жизни.*

*Родину предать – негодяем стать.*

Духовный смысл этих пословиц связан с такими понятиями, как измена или ущерб Родине. Такие темы в газетах не часто обсуждаются, возможно, по этой причине нами не выявлены в газетных статьях пословицы, входящие в данную тематическую группу.

8) Пословицы и поговорки, воспевающие единство народа (5 пословиц):

*Народное братство дороже всякого богатства.*

*Если дружба велика, будет Родина крепка.*

Следующие примеры подтверждают употребление паремиологических единиц, воспевающих единство народа, в газетном дискурсе:

**Своих не бросаем!** [Ульяновская правда, № 56, 05.08.2022, с. 1]. Акция «Своих не бросаем!» стала крылатым выражением и популярной современной поговоркой.

**Родина своих не бросает.** [Коммерсантъ, № 56, 01.04.2022, с. 3]. Данная поговорка использована в заголовке статьи, чтобы подчеркнуть поддержку СВО по защите жителей Донбасса.

**Юные читатели приняли участие в художественной мастерской «В единстве сила» и посмотрели мультфильм «Крепость. Щитом и мечом».** К мероприятию была оформлена книжно-иллюстративная выставка «**В единстве народа – сила страны**» и проведён библиографический обзор представленной литературы. [Просторы. Общество, 8.11.2022].

Пословицы и поговорки данной идейно-тематической группы способствуют воспитанию у общественности чувства народного единства.

9) Пословицы о Родине-России (17 единиц):

*Не отрекайся от земли русской – не отречется и она от тебя.*

*Кто наступит на землю русскую – оступится.*

*Москва всем городам мать.*

Как показывают следующие примеры, в газетном дискурсе встречаются пословицы и поговорки, подчеркивающие, что Россия является для нас Родиной:

**Россия – Родина моя** (Заголовок) В 3-4 классах, помимо песен, предлагается вспоминать пословицы и поговорки о Родине... [Педсовет, 26.08.2022].

Сотрудники Центральной районной детской библиотеки Губкинского городского округа организовали программу «**Россия – Родина моя**» в рамках Всероссийской акции «Ночь искусств». Как сообщили в учреждении, её посвятили Дню народного единства». [Просторы. Общество 8.11.2022].



*Создан мини-музей «Моя Родина – Россия», где были представлены предметы, которые наглядно показали ребенку путь развития страны от древней Руси до наших дней, «рассказали» о городах и достопримечательностях нашей огромной страны. [Сетевое издание «Двиноважье», Архангельская область, 8.11. 2022].*

В этих примерах выражается гордость за нашу Родину – Россию.

### **Заключение**

Изучив данную проблематику, можно заключить, что народное творчество в виде пословиц и поговорок находит отражение в современном газетном дискурсе.

Пословицы и поговорки о Родине можно классифицировать по семантике в разные идейно-тематические группы, в частности в 9 групп. В современных газетах нами были выявлены примеры употребления пословиц и поговорок о Родине, входящих в восемь из девяти групп. Большинство пословиц и поговорок о Родине используются журналистами в передовых и аналитических статьях или в хрониках. Пословицы и поговорки употребляются обычно в основной части газетной статьи или в заголовке, служат средством аргументации и вносят в излагаемый материал экспрессивность и убедительность.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М.: Учпедгиз, 1957. – 250 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Эксмо-Пресс, ННН, 2000. – 616 с.
3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 14-е изд. – М.: Дрофа, 2010. – 649 с.
4. Зимин, В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. – М.: АСТ-Пресс, 2016. –729 с.
5. Шарафутдинова Н.С. Семантика пословиц о дружбе в русской и немецкой языковых культурах: сравнительный аспект. // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: электронный сборник материалов IV Межвузовской научно-практической конференции (Москва, 8-9 апреля 2022 г.) / под редакцией М.А. Чигашевой; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, кафедра немецкого языка [и др.]. – Москва: МГИМО-Университет, 2022. – С. 46-53.

*Ю.А. Лобина, кандидат филологических наук, профессор кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск (Россия)*

*М.П. Прокопенкова, магистрант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород (Россия)*

## **ИННОВАЦИОННЫЙ МАРКЕР РЕНАРРАТИВА В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ**

***Аннотация.** В статье рассматриваются условия употребления инновационного маркера ренарратива *be like* в жанре видеоблога. Описаны семантические, прагматические, фонетические, синтаксические, контекстуальные факторы, обуславливающие его использование в частично подготовленной речи. Обсуждается лингводидактический потенциал данной конструкции в обучении иностранному языку.  
**Ключевые слова:** маркер ренарратива, видеоблог, обучение иностранным языкам.*

*Yu.A. Lobina, Ph.D. in Philology, Professor of the Department of English, I.N. Ulyanov Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk (Russia)*

*M.P. Prokopenkova, Master's student, Linguistics University of Nizhniy Novgorod, Nizhniy Novgorod (Russia)*

## **AN INNOVATIVE MARKER OF RENARRATIVE IN INTERNET DISCOURSE**

***Abstract.** The paper addresses typical usage of innovative marker of renarrative *be like* in the genre of videoblogging, describing semantic, pragmatic, phonetic, syntactic and contextual factors affecting its choice as a device of partly scripted speech. Prospects of teaching the construction to EFL students are discussed.*

***Key words:** marker of renarrative, videoblog, foreign language teaching.*

Неологизмы традиционно привлекают внимание лингвистов, теоретиков и практиков. Находясь в процессе поиска своего места в языковой системе, они представляют собой интересный материал для исследования ее функционирования и динамики, а также межъязыкового взаимодействия. Преподаватели иностранных языков и студенты обычно проявляют повышенный интерес к новой лексике и конструкциям, стремясь усваивать живые речевые формы, употребляемые носителями языка.

Вместе с тем, включение неологизмов в содержание обучения вызывает некоторые проблемы. Во-первых, трудно предсказать, какие новые явления языка останутся в нем достаточно долго, чтобы овладение ими стало заметным фактором в достижении коммуникативного успеха, а какие окажутся частью мимолетной языковой моды. Во-вторых, даже зафиксированные в словарях и грамматических описаниях неологизмы, как

правило, мало изучены в отношении особенностей их употребления в речи и уместности использования в контекстах разного уровня – от непосредственного фонетического и лексико-грамматического до наиболее широкого ситуационного и культурного.

Будучи яркими, стилистически нагруженными языковыми единицами, неологизмы выделяются в речи, находятся в фокусе внимания коммуникантов. Поэтому ошибки в их употреблении не остаются незамеченными и могут оказать серьезное негативное влияние на речевую репутацию говорящего. Тщательное исследование прагматических и контекстуальных характеристик неологизмов является обязательным условием реализации их лингводидактического потенциала.

Именно с этой точки зрения рассматривается в предлагаемой статье грамматикализованная конструкция *be like*, впервые зафиксированная в английском языке в начале 90-х годов XX века и с тех пор широко распространившаяся в различных его вариантах. Для ее обозначения мы используем термин «маркер ренарратива», который, в отличие от конкурирующих номинаций явления (обсуждение см. в [1]), акцентирует способность конструкции *be like* вводить в речь, чаще всего повествовательную, пересказ того, что было сказано или подумано в передаваемой ситуации в прошлом.

Высказывание, мысль или эмоциональное отношение, вводимые конструкцией *be like*, представляют собой возникшую в описываемой ситуации в прошлом оценочную реакцию на чье-то коммуникативное или не-коммуникативное действие и сами по себе, как правило, являются объектом сегодняшней оценки рассказчика:

I had a few lessons, maybe about ten or maybe even a few more, but then I just sort of gave up 'cos **I was like**, "it's not for me, I don't like driving" (BC: 2.58-3.05).

В этом фрагменте повествования об опыте обучения вождению девушка рассказывает о своей негативной реакции на занятия, имевшей место в прошлом. В момент рассказа она оценивает свою тогдашнюю реакцию отрицательно, что демонстрируется контекстом. Ниже мы покажем, что *be like* как способ выражения оценки, в свою очередь, активно привлекает к себе оценочное отношение носителей языка.

За три десятилетия существования в языке конструкция *be like* заметно потеснила традиционные маркеры ренарратива, способы введения в рассказ чужой или собственной речи или мысли. Носители английского языка, особенно молодые, в неформальной речи предпочитают ее глаголам речи и мыслительной деятельности, что делает это языковое явление привлекательным объектом изучения. Однако для успешного овладения этим инновационным маркером ренарратива необходимо описать прагматические, контекстуальные и языковые характеристики его употребления в речи, что стало целью нашего исследования.

Предпринятый анализ научной литературы, а также собранного нами фактического материала позволил сделать вывод о том, что овладение навыком уместного употребления инновационного маркера ренарратива *be like* позволяет говорящему использовать в речи непрямую стратегию передачи оценочной информации путем эмоционального вовлечения слушателя и одновременного снижения коммуникативной импозитивности. *Be like* выделяет в рассказе наиболее значимую оценку, маркирующую возникновение проблемы. Высокий уровень эмотивности высказывания поддерживается с помощью возбужденного тона голоса, использования междометий и невербальных средств, глагола в настоящем времени в передаваемом высказывании, простых нераспространенных предложений, иногда организованных в серии последовательных, не связанных на уровне синтаксиса высказываний.

На протяжении трех десятков лет употребления конструкции *be like* в речи она являлась популярным объектом исследований, прежде всего, социолингвистических (обзор см. в [10]). Их анализ позволяет составить обобщенный портрет типичного носителя языка, частотно использующего эту конструкцию. Это представитель молодого поколения [8], скорее девушка, чем юноша, еще не получившая высшего образования и/или принадлежащая к одной из творческих или коммуникативных профессий [9]. При этом ученые отмечают расширение употребления этого маркера ренарратива другими группами говорящих [5; 6].

Среди менее многочисленных исследований типичных коммуникативных контекстов использования *be like* выделяется работа Ф. Барбьери [7]. Анализ записей устной речи на территории университетского городка показал, что конструкция *be like* чаще других маркеров чужой речи употреблялась в бытовых ситуациях, общении студентов в малых группах, деловых контактах студентов и персонала университета. Наименее часто она использовалась в общении студентов с преподавателями, хотя необходимо отметить, что фрагменты ренарратива, пересказа когда-то произнесенной речи, маркированные как инновационными, так и традиционными способами, в ситуациях консультаций преподавателей встречались вообще редко.

Анализ социолингвистических условия употребления конструкции *be like* говорит в пользу ее лингводидактического потенциала. Достаточный уровень стилистической иноязычной компетенции, знание маркеров формального и неформального стиля речи и навык их уместного использования является одним из показателей сформированности коммуникативной компетенции в общем или профессиональном языковом образовании.

Еще одна группа исследований конструкции *be like* посвящена исследованиям языковой оценки этого явления носителями языка. Эта оценка выявляется методом интервью и, как правило, негативна. Носители языка, особенно старшего поколения, воспринимают употребление в речи

инновационного маркера ренарратива как свидетельство косноязычия современной молодежи, неумения точно выражать свои мысли в условиях спонтанной речи [9]. Некоторые университеты вводят в учебный процесс специальные курсы, направленные на исключение конструкции *be like* из речи студентов-носителей языка. Такая оценка вызывает у многих преподавателей английского языка как иностранного сомнения в целесообразности включения этого языкового явления в содержание обучения.

Если рассматривать конструкцию *be like* в ряду слов-паразитов, эти сомнения выглядят обоснованными. Однако гипотеза о косноязычии как причине использования этого маркера в речи опирается на представление об ее употреблении исключительно в неподготовленной, спонтанной речи. Вместе с тем, она встречается и в частично подготовленной речи, например, выступлениях видео-блогеров. Видео-блоги рассматриваются исследователями как часть презентационного дискурса, в котором говорящий «осуществляет самопрезентацию, создает свой имидж и языковой образ, тем самым ‘завоевывая’ подписчиков и очерчивая четкую границу целевой аудитории» [3, с. 170]. В тексте, создаваемом для выполнения таких сложных коммуникативных задач, нет места случайным, непродуманным элементам. И тем не менее, конструкция *be like* в них достаточно частотна. Мы выдвинули гипотезу о том, что этот инновационный маркер ренарратива имеет, по крайней мере, в частично подготовленной речи видеоблогера, свою уникальную функцию, которая лишь частично может быть выполнена другими языковыми средствами.

Гипотеза проверялась на материале 85 видеозаписей блогов молодых женщин, в которых встретилось 179 случаев употребления конструкции *be like* в функции маркера ренарратива. Проанализировав место ренарратива, вводимого *be like*, в структуре повествования, мы пришли к выводу, что основной функцией этой конструкции является реализация не прямой стратегии передачи оценки.

Воздействие на слушателя осуществляется за счет вовлечения его в эмоциональное состояние рассказчика. Одновременно реализуется категория вежливости, как вежливости сближения, так и вежливости дистанцирования. Вежливость сближения реализуется за счет сокращения социальной дистанции, а вежливость дистанцирования – за счет отстранения рассказчика от оценки. Конструкция *be like* передает высказывание приблизительно, включает оценку в момент рассказа той оценки, которая была дана в описываемой ситуации, даже если сам рассказчик является героем истории.

Использование конструкции *be like* позволяет говорящему привлечь внимание слушателя к самому важному моменту истории и таким образом передать ее идею. Так, японо-американская певица Мияваки Мицки, отвечая в своем видео на вопрос поклонников о том, в каком городе ей довелось попробовать самую вкусную еду, рассказывает следующую историю:

St. Louis. It was Neapolitan noodles. Can I tell you the story? I got the food after sound check but I was saving it for after the show. It smelt amazing. It was in a box in the green room. I was looking forward to it so much. And then, after I played, **I went back to green room like: Yes! I can eat my Neapolitan noodles!** ... And it wasn't there. And someone had eaten it. And I held on to it for the next year until I returned to St. Louis, and back to the same restaurant, got my revenge, got the same order, and ate in the restaurant and that was when, finally, I felt like I could rest (MNC: 0.33-1.18).

История по сюжету весьма банальна: во время гастрольного концерта кто-то съел оставленное артисткой в гримерной лакомство, и ей пришлось ждать целый год, пока она смогла вернуться в тот же город и все-таки попробовать желанное блюдо. Однако просмотр видео позволяет уловить идею, которую хотела донести до слушателя блогер: если очень чего-то хочется, нужно позволить себе это, иначе сожаления об упущенной возможности будут терзать долгое время, не позволяя в полной мере сосредоточиться на важных задачах.

Готовность разделить эту идею возникает у слушателя, если он в полной мере ощущает горячее нетерпение певицы, готовой приступить к дегустации блюда после концерта, и ее неожиданное разочарование. Именно этот эмоциональный скачок маркирован как структурный элемент «проблема» с помощью ренарратива: «I went back to green room like: Yes! I can eat my Neapolitan noodles!». В тексте истории есть и другие фрагменты, передающие эмоциональное состояние героини: «I was looking forward to it so much», «finally I felt like I could rest», однако они не находятся в ключевой точке повествования, и для их передачи не используется прием ренарратива.

Вместе с тем, именно маркер *like*, передающий высказывание не дословно, а приблизительно (из контекста ясно, что вряд ли что-то вообще было произнесено вслух в действительности), отстраняет Мицки как рассказчика от Мицки как героини истории и от ее тогдашней оценки ситуации. Она смотрит на себя в прошлом с некоторой долей иронии, позволяющей ей продемонстрировать, но не навязывать слушателю эту оценку пропажи лапши как катастрофы. Категория вежливости реализуется в подобных высказываниях в двух своих вариантах: как вежливость сближения, сопереживания со слушателем, и как вежливость дистанцирования, отстранения вместе со слушателем от субъекта оценки – героя истории.

Целесообразно ли учить студентов подобным приемам воздействия на слушателя? Специалисты в области методики обучения иностранным языкам все чаще говорят в настоящее время о необходимости формирования эмотивной компетенции. По словам С.В. Чернышова, эмотивная компетенция «представляет собой существенный компонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определённых знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана, обеспечивающих обучающимся адекватность понимания эмоций носителя языка, номинирования, описания и

выражения эмоций разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими средствами и возможность управления ими в условиях межкультурного взаимодействия» [4, с.13]. Вероятно, обучение таким эмотивно нагруженным языковым средствам, как инновационный маркер нарратива *be like*, может быть одним из средств формирования у студентов выразительности иноязычной речи.

С.В. Чернышов отмечает, что одной из задач в ходе достижения этой цели должно быть определение лингвистических основ формирования иноязычной эмотивной компетенции [4, с.7]. Лингвистическое описание инновационного маркера ренарратива *be like*, дающее возможность студенту овладеть уместным и правильным его употреблением, должно включать перечень контекстуальных условий использования этой конструкции. Контекстуальный анализ собранного нами фактического материала позволил утверждать, что высокий уровень эмотивности высказывания поддерживается с помощью возбужденного тона голоса, использования междометий и невербальных средств, глагола в настоящем времени в передаваемом высказывании, простых нераспространенных предложений, иногда организованных в серии последовательных, не связанных на уровне синтаксиса высказываний. Частично наши данные подтверждают результаты достаточно фрагментарных исследований, проведенных на материале корпусов устной речи, но в значительной мере они дополняют их. Необходимы дальнейшие исследования, чтобы выяснить, характерны ли выявленные нами черты для употребления *be like* только для сравнительно подготовленной речи видеоблога, или также для устной непосредственной речи.

Для решения вопроса о возможности и условиях включения в содержание обучения культуре устной английской речи инновационного маркера ренарратива *be like* нами была проведена небольшая опытная работа со студентами Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова – будущими учителями английского языка (см. описание хода и результатов работы в [2]). Несмотря на то, что формальное тестирование уровня сформированности эмотивной компетенции не проводилось, в нашем распоряжении есть экспертное мнение преподавателя, работавшего в группе на предыдущих курсах, о заметном повышении уровня выразительности речи студентов.

Имеющиеся на настоящий момент лингвистические данные свидетельствуют в пользу включения инновационного маркера ренарратива *be like* в содержание обучения студентов-лингвистов, при условии тщательного описания контекстуальных условий его употребления. Кроме того, можно предположить, что такое описание сфер, контекстов и условий употребления желательно для всех изучаемых языковых единиц, так же как и оценка их потенциала для формирования различных составляющих коммуникативной компетенции. Результатом такой большой работы мог бы стать своего рода прагмадидактический словарь.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лобина Ю.А. Прагматика новых маркеров ренарратива: результаты и перспективы исследований // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2023. – Том 17. – № 2. (в печати).
2. Лобина Ю.А., Прокопенкова М.П. Обучение студентов языковых специальностей использованию конструкции *be like* в неформальном общении // Научные тенденции. – 2021. – Выпуск 8. [Электронный ресурс]. URL: [http://ej.barsu.by/download/1//8\\_5.pdf](http://ej.barsu.by/download/1//8_5.pdf) (дата обращения: 14.01.2023)
3. Царенко Н.М. Видео-блог как презентационно-интерактивный дискурс // Язык и общество. Диалог культур и традиций: сборник статей научной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 167-174.
4. Чернышов С.В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Нижний Новгород, 2016. – 46 с.
5. Barbieri F. Older men and younger women A corpus-based study of quotative use in American English // English World-Wide. – 2007. – Vol. 28. – No1. – Pp. 23–45.
6. Barbieri F. Quotative *be like* in American English: Ephemeral or here to stay? // English World-Wide. – 2009. – Vol. 30. – No1. – Pp. 68–90.
7. Barbieri F. Quotative Use in American English: A Corpus-Based, Cross-Register Comparison // Journal of English Linguistics. – 2005. – Vol.33. – No3. – Pp. 222–256.
8. Blyth C., Recktenwald Jr., Wang J. I'm like, "say what?!": A new quotative in American oral narrative // American Speech. – 1990. – No65. – Pp. 215–227.
9. Buchstaller I. Quotatives: New trends and sociolinguistic implications. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2014. – 306 p.
10. Davydova J. Quotation in Indigenised and Learner English: A Sociolinguistic Account of Variation. – Boston/Berlin: Walter de Gruyter, 2019. – 266 с.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

BC – British Council (2018, April 17) Learning to drive: everything you need to know [Электронный ресурс]. URL: Learning to drive: everything you need to know – YouTube – (дата обращения: 19.05.2022)

MNC – Mitski necessary content (2021, May 16) Mitski interview with Breakfast Beats [Электронный ресурс]. URL: Mitski interview with Breakfast Beats - YouTube – (дата обращения: 20.09.2022)



*Е.И. Петрищева, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры германской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк (ДНР)*

## **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫХ НАИМЕНОВАНИЙ РОДСТВЕННИКОВ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ**

*Аннотация.* В статье анализируются семантические и функциональные особенности стилистически маркированных наименований родственников английского, немецкого, русского и украинского языков, осуществляется семантическая классификация данных лексических единиц, устанавливается продуктивность их тематических групп и подгрупп, выявляются их функциональные особенности в неофициальном общении.

*Ключевые слова:* номинация, семантика, метафора, метонимия, оценка.

*E. I. Petrishcheva, Ph.D. in Philology, Lecturer of the Department of German Philology, Donetsk National University, Donetsk (DPR)*

## **FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF STYLISTICALLY MARKED KINSHIP NAMES IN ENGLISH, GERMAN, RUSSIAN AND UKRAINIAN LANGUAGES**

*Abstract.* The article deals with semantic and functional features of stylistically marked kinship names in English, German, Russian and Ukrainian languages, semantic classification of these lexical units has been made, the productivity of their thematic groups and subgroups has been analysed, their functional features in informal communication has been revealed.

*Key words:* nomination, semantics, metaphor, metonymy, evaluation

**Введение.** Системы родственных отношений, обозначающие родство как по крови, так и в результате брачного союза (свойство), представляют собой древнейший пласт лексики любого языкового сообщества. Изучением систем родства и свойства занимались многие лингвисты и этнографы, в частности О.В. Близнюк [1], Н. М. Гиренко [2], Л.Б. Николаева [5], В. Риверс [6], Б. Фарбер [4], А. А. Хвостенко [3] и др.

Настоящее исследование посвящено изучению проблем номинации родственников в английском, немецком, русском и украинском языках. Исследуется семантика и функциональный аспект стилистически маркированных наименований родственников (далее СМНР) типа англ. сленг. *lawful blanket* (букв. ‘законное шерстяное одеяло’) ‘жена’; нем. разг. *Nichtnichte* (букв. ‘не + племянница’) ‘племянник’; русск. разг. *благоверный* ‘муж’; укр. разг. *доки* ‘родители’. Это обширный и экспрессивный пласт лексики, который отражает национальные особенности, обычаи, культуру и традиции народов-носителей языка и

передает изменения, происходящие в языковой системе. Вместе с тем семантические и функциональные особенности наименований родственников в сопоставительном аспекте не были, по нашим наблюдениям, предметом специального комплексного исследования, что обуславливает его **актуальность**.

**Объектом** исследования являются стилистически маркированные наименования родственников, а **предметом** – семантика, функционирование и лингвокультурная специфика данных лексических единиц.

**Материалом** исследования послужили 1722 единицы (англ. – 498 ед.; нем. – 434 ед.; русск. – 424 ед.; укр. – 366 ед.), полученные из толковых и переводных словарей различного типа (разговорных, сленговых, арготических, жаргонных), из Интернет-ресурсов и национальных корпусов, а также 1782 контекста их употребления, представленные в названных словарях и национальных корпусах сопоставляемых языков.

**Целью и задачами** настоящего исследования является установление общих и отличительных свойств в семантике СМНР в английском, немецком, русском и украинском языках, осуществление семантической классификация данных лексических единиц, установление продуктивности их тематических групп и подгрупп, исследование мотивирующей базы производных СМНР, рассмотрение особенностей функционирования данных лексических единиц в неофициальном (семейном и дружеском) общении.

### **Семантика СМНР**

#### **Тематические группы СМНР**

Сопоставительное исследование семантики СМНР базируется на следующих типах родственных отношений, которые позволили соответственно выделить следующие тематические группы (далее ТГ), обозначающие:

1) кровное родство (ТГ «Мать и отец», «Дети», «Братья и сестры», «Дедушка и бабушка», «Внуки», «Братья и сестры родителя», «Дети брата или сестры»);

2) брачные отношения, возникшие в результате брачного союза, отношения одного из супругов с родственниками другого и отношения между родственниками обоих супругов (ТГ «Супруги», «Родители супругов»);

3) отношения по родству при усыновлении/удочерении (ТГ «Отчим», «Мачеха»).

Сопоставляемые языки характеризуются неодинаковым набором ТГ и тематических подгрупп (далее ТП). Наибольший набор ТГ и ТП выявлен в немецком языке (нем. – 12 ТГ и 16 ТП; англ. – 9 ТГ и 15 ТП; укр. – 9 ТГ и 12 ТП; русск. – 8 ТГ и 14 ТП).

Степень продуктивности выявленных ТГ и ТП в германских и славянских языках в целом неодинаковая. Наиболее продуктивными в каждом языке являются три ТГ:

1) «Дети» (англ. – 170 ед.; нем. – 120 ед.; укр. – 99 ед.; русск. – 85 ед.): англ. сленг. *bush child* ‘незаконнорожденный ребенок’; нем. разг. *Ableger*; русск. разг. *бейбенок*; укр. *мамине диво*;

2) «Супруги» (англ. – 171 ед.; русск. – 147 ед.; укр. – 128 ед.; нем. – 119 ед.): англ. сленг. *main man* ‘муж’; нем. разг. *Doppelhose* ‘жена’; русск. разг. *обуза* ‘жена’; укр. разг. *змія* ‘жена’;

3) «Мать и отец» (нем. – 140 ед.; русск. – 126 ед.; англ. – 97 ед.; укр. – 65 ед.): англ. сленг. *tama's boss* ‘отец’; нем. разг. *Altsippe* (‘старый род’) ‘родители’; русск. арг. *мотайка* ‘мать’; укр. жарг. *стари* ‘родители’;

### СМНР-семантические дериваты

Большую роль в сфере СМНР сопоставляемых языков играет семантическая деривация. Семейная коммуникация уникальна, для нее характерно наличие эмоционально-экспрессивных оценок и ярких образных номинаций – определенного языкового кода (языка), на котором говорят члены определенной семьи.

Общее количество семантически переосмысленных СМНР составило в английском языке – 156 ед., в немецком – 147 ед., в русском – 121 ед., в украинском – 73 ед.

В структурном плане СМНР-метафоры и СМНР-метонимы сопоставляемых языков распадаются на *однословные*: англ. сленг. *evil* (‘зло’) ‘жена-доминант’; нем. разг. *Brut* (‘выводок, приплод’) ‘ребёнок’; русск. разг. *череп* ‘отец’; укр. *курка* (‘курица’) ‘глупая жена’ и *многословные*: англ. разг. *small fry* (‘мелкая рыбёшка/сошка’) ‘маленький ребёнок’; нем. разг. *Teppich-Ratten* (‘ковровые крысы’) ‘маленькие дети’.

Основным средством вторичной номинации СМНР в анализируемых языках выступает метафора.

Рассмотрим основные типы метафорических переносов СМНР в сопоставляемых языках:

**1. Зоонимный тип**, который характеризуется переносом свойств животного на родственников (русск. – 29 ед.; нем./укр. – по 20 ед.; англ. – 18 ед.). Данный тип метафорических СМНР является самым многочисленным в украинском и русском языках, третьим по продуктивности в немецком и английском языках.

В зависимости от степени распространенности образов животных, отраженных в номинации родственников исследуемых языков, выделяются *универсальные (общеупотребительные)* и *уникальные (специфические) зооморфные номинации*.

Например, в германских и славянских лингвокультурах для номинации мужа-рогоносца используется схожий анималистический образ

крупного рогатого животного – лося в германской лингвокультуре и оленя в славянской, ср.: англ. разг. *moose*; нем. разг. *Elch*; русск. разг. *олень*; укр. разг. *олень*.

Кроме того, во всех сопоставляемых языках выявлен и другой универсальный анималистический образ – барана, используемый для номинации мужа-подкаблучника, т.е. мужа, находящегося в полном подчинении у жены, ср.: англ. разг. *tup*; нем. разг. *Haushammel*; руск. разг. *баран*; укр. разг. *баран*.

Наличие универсальных зооморфных номинаций в сопоставляемых языках обусловлено пресуппозициями общечеловеческого характера, т.е. выбор того или иного анималистического образа для объекта номинации определяется жизненным опытом говорящего, его наблюдениями за поведением животных и людей и закреплением т.о. в сознании определенных схожих ассоциативных связей. Существование универсальных зооморфных номинаций родственников (далее ЗНР) свидетельствует об универсальности метафорического мышления людей, частичной общности образного фонда сравниваемых славянских и германских культур.

По данным словарей, уникальными ЗНР, встречающимися только в английском языке и обусловленными экстралингвистическими факторами (географическими условиями), являются: амер. сленг. *alligator* (букв. ‘аллигатор’) ‘жена артиста цирка’; австрал. сленг. *joeu* (букв. ‘детеныш сумчатых’) ‘маленький ребёнок’.

**2. Артефактный тип СМНР-метафор** является самой многочисленной группой в германских языках (англ. – 39 ед.; нем. – 32 ед.), им в 2-3 раза уступают аналогичные СМНР-метафоры в славянских языках (русск. – 15 ед.; укр. – 13 ед.). Сферой-источником рассматриваемых метафор выступают различные предметы, а именно:

1) **транспортные средства и их оснастка**, ср.: австр. *handbrake* (‘ручной тормоз’) ‘жена, которая мешает мужу хорошо проводить время’; нем. разг. *Seitenwagen* (‘боковая коляска мотоцикла’) ‘жена’;

2) **игрушки**, ср.: англ. сленг. *muppet* (‘кукла’); нем. разг. *Puppe* (‘кукла’), русск. разг. *лялька* ‘ребёнок’, укр. разг. *пупс* ‘ребёнок’;

3) **предметы быта**, ср.: англ. сленг. *plaster* (‘пластырь’) ‘жена-доминант’; нем. разг. прен. *Hausbesen* (‘домашний веник’) ‘жена’; русск. *прищепка* ‘надоедливая/властная жена’; укр. перен. разг. *клизма* ‘жена, которая вечно всем недовольна’;

4) **инструменты**, ср.: англ. сленг. *old blade* (‘старое лезвие’) ‘сварливая жена’; нем. разг. перен. *Beißzange* (‘клещи, кусачки’) ‘сварливая жена’; русск. разг. перен. *шило* ‘гиперактивный ребёнок’;

**3. Социальный тип СМНР-метафор**, в котором поведение и функции родственников в повседневной и общественной жизни, а также их

черты характера ассоциируются с контролирующими (управляющими) функциями должностных лиц (руководителей), государственных учреждений, титулованных особ (нем. – 31 ед.; русск. – 21 ед.; англ. – 19 ед.; укр. – 10 ед.). Часто данный тип метафор используется для номинации родителей, жен-доминантов, мужей, ср.: англ. сленг. *head quarters* ('главное управление') 'жена'; нем. разг. *Cheferei* ('руководство') 'родители'; русск. жарг. *начальство* 'родители'; укр. разг. *королева* 'жена'.

Метонимия является вторым по продуктивности средством вторичной номинации. Среди СМНР, образованных путем метонимических переносов, в сопоставляемых славянских языках преобладает **локальный тип**. При этом данные СМНР образуются по продуктивной модели «место → СМНР» (русск. разг. *подкустарник* / укр. груб. *бёнькарт* (← нем. *Bankert* 'внебрачный ребенок; ребенок, зачатый на твердой лавке') 'незаконнорожденный ребенок'). В английском языке преобладает **партитивный (синекдохический) тип**, который реализуется по моделям «орган человека → СМНР» (англ. сленг. *mamma* ('грудь / молочная железа') 'мать') и «одежда / атрибут одежды → СМНР» (англ. сленг. *apron* ('фартук') 'жена'), в немецком – **атрибутивный тип**, образованный по модели «имя собственное → СМНР» (нем. разг. *Gabriele* 'незаконнорожденная дочь').

### **Особенности функционирования СМНР в неофициальном общении**

В функциональном плане СМНР часто выступают в роли обращений, выполняя тем самым номинативную и вокативную функции, ср.:

англ. сленг. [Обращение матери к матери]: *Ma! Can you lend me your car? Ma!* [Urban.] 'Мам! Ты можешь одолжить мне свою машину? Мам!';

нем. разг. ласк. [Обращение жены к мужу]: *Häschen, haben wir da etwas... geplamt?* [Reverso Context] 'Зая, у нас что-нибудь... в планах?';

русск. разг. [Обращение матери к ребенку]: *Бейбик* (т. е. 'маленький ребенок'), *мы ж уже большие мужики:*) *Мы смесь не едим, в парках питаемся творожком-тыквой (или чем-то еще баночным), соком-кефиром* [ТСРР1: 107];

укр. разг. [Обращение мужа к жене]: *Як тобі, кицюню, це подобається?* [НКУЯ] 'Как тебе, кисуня, это нравится?'

Различные образные средства, используемые в ходе семейного общения, отражают отношения членов семьи друг к другу, выполняют эмоционально-оценочную функцию, например, дают субъективную оценку привычкам, поведению, особенностям характера членов семьи.

С точки зрения оценочного отношения говорящего к объекту номинации анализируемые СМНР распадаются на 2 группы:

1) СМНР с мелиоративной оценкой, ср.: англ. разг. ласк. *wifey/ wife* ‘женушка’; нем. разг. ласк. *Vati/Vatti* ‘папочка’; русск. мол. жарг. *бэбик* ‘ребёнок, грудничок’; укр. разг. *мамине диво* ‘ребёнок’;

2) СМНР с пейоративной оценкой, ср.: англ. сленг. *baby in the bushes* букв. ‘ребенок в кустах’) ‘незаконнорожденный ребенок’; нем. разг. *Dreschmaschine* (букв. ‘молотилка’) ‘отец, который бьет своих детей’; русск. диал. *подкустарник* ‘незаконнорожденный ребенок’; укр. груб. *кобель/кобель* ‘неверный супруг’.

Негативную коннотацию, часто с оттенком шутливости или ироничности, в сопоставляемых языках имеют СМНР, обозначающие родителей и образованные на базе социальной, артефактной и зоонимной метафор. Они отображают основные функции родителей в семье (контроль, власть, экономическую функцию), а также черты их характера и поведение (вспыльчивость, чрезмерная опека, архаичность взглядов и др.):

англ. сленг. *Joey moved across the country to escape his helicopter mom, but she still calls him six times a day* [Urband.] ‘Джои переехал на другой конец страны, спасаясь от своей «мамы-вертолета» (т. е. чрезмерно контролирующей мамы), но она все еще звонит ему шесть раз в день’;

нем. разг. *Frag doch mal deine Dinos, ob die Aussage von gestern noch stimmt* [Kluge: 55] ‘Спроси-ка своих динозавров (т. е. ‘родителей’), действительны ли их вчерашние слова?’;

русск. жарг. *Завтра ханы* (т. е. ‘родители’) *отвалят на юг, тогда и раскрутимся* [БСРЖ: 423];

укр. разг. *Після моєї останньої вилазки бастій, а щоб він скис, як справжній наглядч і кроку ступити не дає* [НКУЯ] ‘После моей последней вылазки отец, а чтоб он скис, как настоящий надзиратель и шагу ступить не дает’.

Пейоративные СМНР с ярко выраженной отрицательной (ироничной, презрительной, грубой) оценкой в неофициальном общении используются обычно для номинации неверных и обманутых супругов (как мужа, так и жены), слабовольных мужей, а также незаконнорожденных детей:

англ. сленг. *This f\*cking old wolf yards me with my sister* [Urband.] ‘Этот чертов кобель (т. е. ‘муж’) изменяет мне с моей сестрой’;

нем. разг. груб. *Ich möchte ungern Jeanne und die Kuckuckskinder töten* [Reverso Context] ‘Я не хотел убивать Жанну и двух ее выроdkов (т. е. ‘незаконнорождённых детей’);

русск. разг. прен. *Я – крапивник* (т. е. ‘незаконнорождённый ребенок’), *подкидыш, незаконный человек; кем рождён – неизвестно, а подброшен был в экономию господина Лосева, в селе Сокольем, Красноглинского уезда* [НКРЯ];

укр. разг. ирон. *Який же ти, виявляється, підкаблучник! Не можеш дружину на місце поставити? Моя і пискнути в мою сторону не посміє!*

[НКУЯ] 'Какой же ты, оказывается, подкаблучник! Не можешь жену на место поставить? Моя и пискнуть в мою сторону не посмеет!'

### **Национально-культурная специфика СМНР**

В английском, немецком, русском и украинском языках были обнаружены СМНР, обладающие ярким национально-культурным колоритом, обусловленным действием различных экстралингвистических факторов. *Данные СМНР позволяют* выявить близость языковых картин мира и национальное своеобразие англоязычного, немецкоязычного, русскоязычного и украиноязычного народов.

Национально-культурная самобытность СМНР сопоставляемых лингвокультур наиболее ярко проявляется в ТГ «Дети», «Супруги», «Мать и отец». Появление лингвокультурных лакун в том или ином языке обусловлено национально-культурными реалиями (нем. *Daddys* 'отцы (в возрасте 30 лет), которые проводят время со своей семьей в кругу других отцов в так называемых "пабах для папаш", носят одежду марки *Jack Wolfskin* и являются воплощением среднего класса'; русск. *подпечник* 'незаконнорожденный ребенок'), антропонимической системой данного языка (англ. *jerry sneak* 'муж-подкаблучник; произошло от знаменитого персонажа в одной из пьес мистера Фута, воплощающего мужчину, которым управляет жена'; нем. *Martha* 'изменяющая мужу жена. Восходит к персонажу из одноименной оперы «Марта» Фридриха фон Флотова (1847), которая изменяла своему мужу'; укр. *Горпина* 'сварливая / невыносимая жена'), политической и экономической ситуацией в той или иной стране (англ. *anchor baby* / нем. *Ankerkind* 'ребенок-гарант, который был рожден с целью получения гражданства страны, в которой находится его родитель-иммигрант, предоставляя т.о. ему – незаконному иммигранту (родителю-иностранцу) и его семье – законное основание для приезда и проживания в этой стране и получения государственного пособия').

### **Выводы.**

Сопоставительный анализ семантики и функционирования стилистически маркированных наименований родственников позволяет сделать следующие выводы:

1. СМНР английского, немецкого, русского и украинского языков распадаются в целом на 12 тематических групп и 18 тематические подгруппы.

2. Степень продуктивности выявленных тематических групп и подгрупп СМНР в сопоставляемых языках в целом неодинаковая, что обусловлено действием различных факторов языкового и внеязыкового характера. Наиболее продуктивные в каждом из сопоставляемых германских и славянских языков являются следующие три тематические группы: ТГ «Ребенок/Дети», ТГ «Родители», «Супруги».

3. Главным средством вторичной номинации СМНР во всех сопоставляемых языках выступает метафора. Самым продуктивным типом СМНР-метафор в германских языках является артефактный тип (англ. – 39 ед.; нем. – 32 ед.), в славянских языках – зоонимный тип (русс. – 29 ед.; укр. – 20 ед.). Преобладание артефактных и зоонимных метафор в неофициальном (семейном и дружеском) общении обусловлено близостью животных и предметов быта к человеку.

4. В каждом из сопоставляемых языков выявлено 3 типа метонимических переносов. Самым продуктивным типом СМНР-метонимов в английском языке является партитивный тип (17 ед.), в немецком языке – атрибутивный тип (6 ед.), в русском (9 ед.) и украинском (4 ед.) языках – локальный тип. Неодинаковую активность метонимических переносов в германских и славянских языках можно объяснить различиями в их образном фонде, индивидуальными особенностями ассоциативного мышления представителей различных лингвокультур.

5. В функциональном плане СМНР выступают, с одной стороны, в роли обращений, а с другой стороны, являются средством выражения эмоционального (как положительного, так и отрицательного) отношения к члену семьи.

6. Как правило, негативную коннотацию с оттенками шутовности и ироничности в английском, немецком, русском и украинском языках имеют СМНР, обозначающие родителей и отображающие их свойства характера, и основные функции в семье. Негативное оценочное значение отмечено также у СМНР, называющих внебрачных детей, обманутых и безвольных супругов.

7. В сопоставляемых языках существуют национально маркированные СМНР, самобытная специфика которых обусловлена историческими, географическими, культурными и социальными факторами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Близнюк, О.В. Сопоставительный семантический анализ терминов родства в различных лингвокультурах: автореф. дисс. канд. филол. наук, 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. – Тверь, 2006. – 23 с.
2. Гиренко, Н. М. Система терминов родства и система социальных категорий / Н. М. Гиренко. – Советская Этнография. – М.: Наука, 1974. – №6. – С.41–50.
3. Хвостенко, А. А. Термины кровного родства и свойств в историческом аспекте развития семантики английского языка: автореф. дисс. канд. филол. наук, 10.02.04 – Германские языки. – Барнаул, 2018 – 22 с.



4. Farber, B. *Conceptions of Kinship* / B. Farber. – New-York, Oxford: Elsevier, 1981. – 250 p.
5. Nikolayeva Larysa. *Typology of Kinship Terms* / Larysa Nikolayeva. – Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2014. – 227 p. (*Donezk Studien zur Germanistik, kontrastiven und diachronen Linguistik. – Vol.2*).
6. Rivers, W.R.H. *Social organization* / W.R.H. Rivers. – London: Routledge, 1926. – 270 p.

*О.И. Уланович, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Белорусский государственный университет, г. Минск (Беларусь)*

## **ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ЭМОТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

*Аннотация.* Вербализация эмоций во фразеологических единицах английского языка рассматривается автором через призму метафоричности фразеологизмов. Выявление особенностей объектов метафорического сравнения / ассоциирования в структуре эмотивных фразеологических единиц позволило автору разработать классификацию когнитивных моделей эмотивных фразеологизмов в английском языке.

*Ключевые слова:* вербализация эмоций, эмотивная фразеология, антропоцентричность, когнитивная модель.

*O.I. Ulanovich., Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation, Belarusian State University, Minsk (Belarus)*

## **VERBALIZATION OF EMOTIONS IN ENGLISH PHRASEOLOGY: COGNITIVE MODELS OF EMOTIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS**

*Abstract.* Verbalization of emotions in the English language phraseology is considered by the author through the prism of metaphorical nature of phraseological units. Detection of specific features of objects of metaphorical comparison / association in the structure of emotive phraseological units allowed the author to develop a classification of cognitive models of emotive phraseological units in the English language.

*Key words:* verbalization of emotions, emotive phraseology, anthropocentricity, cognitive model.

Поскольку эмоции закономерно считаются предметом изучения психологии, лингвисты в своих исследованиях достаточно долго не уделяли должного внимания изучению вербальных средств экспликации эмоциональной сферы человека, полагая, что аффективные переживания и язык совместимы преимущественно в рамках темпорально-просодических характеристик речи языковой личности или же в ситуативном использовании обценной лексики. Такое понимание ни в коей мере не приближало нас к осознанию принципиальной или потенциальной эмотивности значительной части лексико-семантического и грамматико-синтаксического фонда языка наряду с уже бесспорно признаваемым эмотивным потенциалом фонетико-фонологических языковых средств.

Сегодня непреложной истиной выступает мнение, что любой вид деятельности человека опосредован эмоциями, которые детерминированы пристрастным отношением и субъективной оценкой человеком

действительности. Благодаря способности человека эмоционально реагировать на окружающую действительность, аффективные переживания и эмоции, вербально эксплицируемые на различных уровнях системы языка, являются эффективным инструментом постижения общечеловеческих психо-когнитивных механизмов, а также исторически сложившихся и социокультурно детерминированных стереотипов восприятия, познания, оценивания личностью мира и собственного душевого и физического бытия. Отсюда, изучение эмоций через призму их объективации в языке и речи позволяет «приблизиться к решению целого ряда как фундаментальных, так и частных проблем, таких как изучение менталитета, национального характера, социальных представлений и установок» [6, с. 7].

Сложность изучения эмоций в антропологии определяется, *во-первых*, диффузностью и неоднозначностью самих эмоциональных переживаний. Эмоции, в основном, проявляются на уровне физических реакций и физиологических ощущений (*ноги подкашиваются, в глазах потемнело, мурашки по коже бегают*) и сложно идентифицируются самим субъектом: зачастую человеку самому непонятно, является ли переживание состоянием отчаяния, волнения или страха. *Во-вторых*, эмоции проявляются с разной степенью глубины и интенсивности; при этом часто эмоциональные состояния являются настоящим сплавом различных эмоций. Отмеченные нами диффузность и синкретичность эмоциональных состояний человека описываются в художественной литературе следующим образом: *I was torn between irritation with her and frustration at myself* – ‘Я испытывал двойственное чувство: **злость** на нее и **досаду** на себя’; *A sense of calm swept over me, paralysing my imagination. It was only another form of fear, but it enabled me to move* – ‘На меня снизошло **равнодушие**, **сковавшее** мое воображение. Это была просто иная форма **страха**, но она не лишила меня способности двигаться’; *a dreadful howl of misery, anger and despair* – ‘нечеловеческий вопль **горя**, **злости** и **отчаяния**’ (The Prestige by Christopher Priest – К. Прист «Престиж»).

Эффективным средством вербализации эмоций и чувств и, соответственно, информативным материалом для изучения эмоциосферы человека является эмотивная фразеология национального языка. Эмотивная фразеология обладает достоинством *ингерентной* эмотивности, которая рассматривается как «коллективно обобщенное и коллективно осознанное значение эмоционально окрашенных слов, имеющих статус узуса» [1, с. 26]. Эмотивные фразеологические сочетания обладают «наибольшей номинативной определенностью»: сема эмотивности в структуре лексических значений эмотивных фразеологизмов является «яркой, коммуникативно значимой и всегда фиксируется в словарных толкованиях» [4, с. 143], выступает главной категориально-лексической

семой в семантике, ее основным компонентом. К тому же, за счет апеллирования к разнообразным явлениям и объектам окружающего мира (т.е. благодаря метафоричности фразеологических единиц) фразеология способна транслировать самые различные тонкости переживаний и эмоциональных состояний, их различную степень глубины и интенсивности, актуализируя яркие ассоциации и фрагменты субъективного опыта.

Фокусом нашего внимания при изучении фразеологической вербализации эмоций в английском языке явилось выявление ключевых объектов метафорического сравнения для обозначения тех или иных эмоциональных состояний. Тем самым, нами определялись те вторичные денотаты, которые выступают, образно говоря, «мерой всего сущего» в лингвокультуре или, по крайней мере, мерой человеческих идеальных сущностей.

Экспериментальный корпус нашего исследования составили эмотивные фразеологические единицы английского языка (в количестве 368), вычлененные из ряда словарей посредством метода фронтального анализа и сплошного выбора всех фразеологических номинантов эмоций и чувств. Это позволяет говорить о максимальной полноте, фактически исчерпывающем составе, высокой репрезентативности экспериментального материала, и, следовательно, объективности результатов исследования. Выделение, анализ и классификация всего разнообразия объектов ассоциирования и метафорического сравнения в англоязычной эмотивной фразеологии позволили установить ряд когнитивных моделей образного переосмысления, формирующих экстенционалы эмоций в англоязычной фразеологии и культуре.

Наиболее репрезентативной метафорической моделью англоязычной эмотивной фразеологии явилась выделенная нами *антропоморфная* модель, в которой объектами метафорического отражения испытываемых человеком душевных переживаний являются именно вегетативные процессы как основа ощущений, выступающих физическими проявлениями эмоциональных состояний. Символическим компонентом в структуре данных эмотивных фразеологизмов выступает соматизм.

Фразеологическая активность соматизмов в оязыковлении испытываемых человеком эмоционально-чувственных состояний проявляется в передаче: а) физических и физиологических проявлений эмоций и чувств: *make smb's blood boil* (букв. 'заставить кровь закипеть'), *break one's heart* ('разбить сердце'), *shake in one's boots* ('дрожать как осиновый лист'); б) телесных ощущений: *be in a cold sweat* ('обливаться холодным потом'), *feel hot under the collar* ('выйти из себя, взбеситься', букв. 'жар под воротником'), *have cold feet* (букв. 'иметь ледяные ноги'); в) кинесических реакций: *get one's jaws tight* ('скрипеть зубами'), *tear one's*

*hair* ('рвать на себе волосы'), *make big eyes* ('глаза выходят из орбит'), *keep one's chin up* ('высоко держать голову').

Антропоцентрический характер метафоричности англоязычных эмотивных фразеологических единиц проявляется также в оценивании переживаемых человеком эмоций через «самость» человека: *be out of spirits*, *be beside oneself* ('быть не в духе'), *a flow of spirits*, *animal spirits* ('взрыв эмоций, радости'; 'жизнерадостность'). Подобные фразеологические единицы репрезентируют в нашей классификации **антропосферную** когнитивную модель и номинируют эмоционально-чувственные состояния через призму взгляда человека «внутри» себя и своего мира, отражают особенности и значимость рефлексии и самопознания, апеллируют к духовному началу и человеческой «самости».

Не столь репрезентативной, но самодостаточной во фразеологическом фонде английского языка является **эзотерическая** метафорическая модель, именованная нами таким образом, поскольку сравнение испытываемых человеком эмоций связано с толкованием понятий, направленных на постижение глубин мистической сути духовности и бытия: *look as if one had seen a ghost* (сильно испугаться, букв. 'словно увидел призрака'), *fear as the devil fears the holly water* ('бояться как черт ладана'), *stand in awe* (в благоговейном трепете), *dispensation of providence* (о переживаемом горе; 'провидение господне'). Мифологические, религиозные и сакральные представления, религиозно-философское осмысление бытия находят свое выражение в единицах эмотивной семантики, что свидетельствует о некоторой детерминации эмоциосферы человека общественно-духовной формацией помимо вполне бытийной детерминированности наших эмоций и чувств.

Непосредственным воплощением антропоцентричности вербального репрезентирования эмоциосферы человека является также и отчетливо выделяемая в массиве эмотивных фразеологических единиц условно названная нами **прототипическая** модель. Привлечение в качестве источников метафорических образов символических фигур определенного социального статуса, роли, образа жизни – аллюзивных антропонимов – базируется на эффекте ареола, механизме антропологической реминисценции. Аллюзивные антропонимы приобретают статус прецедентных имен и становятся прототипическими образами при передаче эмоциональных состояний и чувств: *proud as Lucifer* (горделивый сверх меры, букв. 'гордый как Люцифер'), *as mad as a hatter* (букв. 'свирепый как шляпник'), *happy as a king* (букв. 'счастлив как король'), *pleased as Punch* (рад-радешенек, букв. 'довольный как Петрушка'), *proud as Punch* (букв. 'горделивый как Петрушка'), *a lucky bargee* (букв. 'счастливый лодочник'), *jolly as a sandboy* (веселый, жизнерадостный, букв. 'счастливый как торговец песком').

Фразеологическая активность аллюзивных антропонимов объясняет, по определению Д.Б. Гудкова, их ведущую роль в «формировании национального и, следовательно, языкового сознания» посредством определения шкалы ценностей и моделей поведения [3, с. 142], а в контексте эмотивной фразеологии – статус прецедентности некоторых индивидуальных образов, которые формируют в когнитивном архиве нации и индивида эталонные образцы переживаний тех или иных душевных волнений.

Выделение *природной* метафорической модели формирования эмотивных фразеологических единиц основано на критерии использования природных явлений и объектов (неживой природы) в качестве образов метафорического описания эмоций и чувств. Свойства природных явлений атрибутируются человеческим эмоциональным состояниям: аморфность (*dull as ditchwater* ‘тоска смертная’ (букв. ‘как стоячая вода’), *sick as mud* ‘в унынии’ (букв. ‘в трясине’)), непостижимость и необъятность (*tread on air* ‘ликовать’ (букв. ‘шагать по воздуху’), *in the seventh heaven* ‘на седьмом небе от счастья’, *over the moon* ‘вне себя от радости’ (букв. ‘над луной’)), температурные свойства (*be on hot coals* ‘как на горячих углях’, *as cool as a cucumber* ‘невозмутимый’, букв. ‘спокойный как огурец’ (ср. русс. *спокойный как удав*); *breathe fire over smb* ‘ярости’ (букв. ‘дышать пламенем’)); внешний облик (*blush like a rose* ‘зардеться как маков цвет’ (букв. ‘как роза’)); тактильные свойства (*be on nettles / on pins and needles / on thorns* ‘как на иголках’), мрачность (*the slough of despond* ‘пучина отчаяния’, *afraid of one’s shadow* ‘бояться собственной тени’).

*Зооанимическую* модель репрезентируют эмотивные фразеологические единицы, источником метафорического образа в которых выступает мир животных через атрибутирование внешних поведенческих характеристик и повадок животных человеческим душевным состояниям: *one monkey is up* (‘в ярости, в бешенстве’), *mad as hornet* (‘злой как шершень’), *chirpy as a cricket* (букв. ‘веселый, жизнерадостный как сверчок’), *timid as a hare* (‘трусливый как заяц’), *like a fish out of water* (‘не в своей тарелке’, букв. ‘как рыба без воды’), *have kittens* (‘нервный / нервозный’).

*Синестетическая модель* эмотивных фразеологических единиц формируется за счет сравнения переживаемых человеком эмоций с оттенками цветового спектра. Подобно психологическому феномену синестезии, который заключается во взаимодействии и перекрещивании ощущений различной модальности, что и провоцирует возникновение в сознании человека межчувственных ассоциаций (со-ощущений, со-представлений, со-чувствований), *языковая синестезия* определяется Е.В. Ключевым как *троп метафорического типа*, воздействие которого также обусловлено межчувственным переносом [4]. Это зрительный тип языковой синестетической метафоры, потенциал которой номинировать

эмоции предопределяется уникальной человеческой способностью к полимодальному восприятию.

Не отрицая оценочную значимость цветосимволизма в культуре, которая характеризуется достаточно выраженной устойчивостью и эталонностью национальных, культурных, социальных цветовых стереотипов, нами было замечено, что в синестетических фразеоломинациях эмоций и чувств доминирует цветовое ассоциирование с физиологическими проявлениями душевных волнений, нежели ассоциирование по стереотипам национально-культурной семантики цвета.

Так, *белый* в англоязычных эмотивных фразеологических единицах атрибутируется бледности лица, вызванной испугом: *look white about the gills* ('испуганный'), *as white as a sheet* (букв. 'бледный как полотно'), *white as a ghost* (букв. 'бледнее смерти'). *Красный* в эмотивной фразеологии означает 'бросать в краску': *have a red face* ('смутиться', букв. 'покраснело лицо'), *see red, turn red with anger* ('в праведном гнев', букв. 'покраснел от злости').

«Физиологически» детерминированным представляется и ассоциирование с *зеленым* чувства зависти / ревности: последнее как состояние душевного нездоровья зачастую сопровождается общим состоянием дурноты, тошноты (*feel / turn green*). Отсюда, *green with envy* ('зеленый от зависти'), *look through green glasses* ('завидовать, ревновать'), *the green-eyed monster* ('ревность, зеленоглазое чудовище').

В свою очередь *синий* – по своему физиологическому воздействию «самый угнетающий цвет: он понижает кровяное давление и одновременно снижает пульс и ритм дыхания» [2, 118]. Это, возможно, предопределило ассоциирование синего цвета с тоскливым и гнетущим душевным состоянием: *blue devils* ('смертная тоска', 'меланхолия'), *look / feel blue* ('хандрить / унывать'), *have the blues* ('тосковать / хандрить'), *blue fears* ('испуг / паника').

При этом ассоциирование эмоциональных проявлений с *черным* реализуется вполне в соответствии с этнокультурной цветосимволикой: *look black, black mood* ('мрачный / подавленный'), *black as night* (букв. 'мрачный как ночь'), *look black at* ('сердиться / злиться'). Это вполне подтверждает результаты исследования этимологии цветосимволов в разных культурах Е.В. Воеводы: «Как в русском, так и в английском языке 'black / черный' ассоциируется с несчастьем, неприятностями, гневом, мраком: 'черная метка' (black mark), 'черный список' (black list), 'черный юмор' (black humour)» [2, с. 114].

Замечено, что весьма представительными сферами экспансии образов метафорического ассоциирования в языке становятся области действительности, органично присутствующие в жизнедеятельности человека. Это подтверждается ранее выделенными нами *природной* и

зоонимической метафорическими моделями, а также доказывается количественно репрезентативной *артефактной* моделью эмотивной фразеологии в английском языке.

*Артефактная* метафорическая модель основана на использовании в качестве отсылочных образов технических механизмов, предметов быта, орудий труда, предметов одежды и т. д. – разнообразных объектов, созданных трудом человека. Репрезентативность артефактной модели обнаруживается как в области многообразия собственно отсылочных образов, так и в широком диапазоне концептуализируемых эмоционально-чувственных состояний, различных оттенков и степеней интенсивности переживаемых эмоций: *go off like a rocket* ('вспыхнуть / взорваться / вспылить', букв. 'выстрелить подобно ракете'), *blow a fuse* ('взорваться от гнева', букв. 'поджечь фитиль'), *have a ball* ('веселый / радостный', букв. 'играть с мячом'), *fly off the handle* ('выйти из себя', букв. 'соскочить с рукоятки (о молотке)'), *sink through the floor* ('смущенный', букв. 'сквозь землю провалиться'), *drive up the wall* ('привести в ярость / бешенство', букв. 'заставить лезть на стену').

Несколько автономно выделяется *собственно вербальная* модель эмотивной фразеологии. В структуре этих фразеологических единиц акцентируется собственно языковой компонент с семой эмотивности, непосредственно участвующий в манифестации соответствующей эмоции в семантике фразеологической единицы: *be on the rampage* ('вне себя от ярости', 'буйствовать'), *scare smb. out of his senses* ('напугать до беспамятства'), *be in agony of despair* ('в отчаянии'), *keep one's cool* ('сохранять хладнокровие'), *in high dudgeon* ('уязвленный / обиженный'), *be out of temper* ('выйти из себя'), *of good cheer* ('в приподнятом настроении').

Таким образом, метафорическая сущность фразеологии делает фразеологические единицы оптимальным инструментом вербализации человеческих эмоций и чувств в их разнообразии и тонкостях проявлений и переживаний. Также эмотивные фразеологизмы выступают информативным материалом для изучения особенностей мировосприятия и миромоделирования в культурном сообществе и языке.

Предложенная нами классификация моделей метафорического переосмысления в эмотивной фразеологии английского языка (вполне открытая для пополнения и модификации), с одной стороны, репрезентирует универсальную тенденцию осмысления во фразеологии человеческих идеальных сущностей (эмоций, в частности) через призму самого человека (его физической сущности) и мира человека (его социального и физического бытия). Во-вторых, данная классификация обнаруживает этнокультурную специфику фразеологической объективации эмоций в национальном языке. Можно полагать, что



выявленные когнитивные модели эмотивных фразеологизмов в разной степени репрезентативны в языках и культурах, равно как культурно специфичны и те эталоны и прототипы в рамках самих моделей, которые выступают мерой оценки человеческих душевных и духовных переживаний в лингвокультуре.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Водяха А.А. Эмоциональная картина мира: реализация эмоционального кода // *Acta Linguistica*. – 2007. – Vol. 1. – № 2. – P. 25-32.
2. Воевода Е.В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках // *Научный Вестник ВГАСУ*. – 2012. – № 2. – С. 113-123.
3. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с.
4. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособие для вузов. – М.: ПРИОР, 1999. – 272 с.
5. Сафина Э.Ф. Проблемы идентификации эмотивов (на примере семантического поля «Печаль» в английском языке) // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2011. – № 25. – С. 143-146.
6. Уланович О.И. Языковой знак как инструмент когнитивного миромоделирования // *Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 окт. 2011 г.* – Минск: Изд центр БГУ, 2012. – С. 6-10.

*И.В. Арзамасцева, кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ИЗВЛЕЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОЦЕНОЧНЫХ ШАБЛОНОВ ИЗ ТЕКСТОВ ОТЗЫВОВ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СЕНТИМЕНТ-АНАЛИЗА<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье описывается метод создания корпуса отзывов на русском, английском и немецком языках и извлечения из него лексических шаблонов для решения задач сентимент-анализа. Выделяются и сравниваются шаблоны, характерные для каждого из трех языков.

*Ключевые слова:* сентимент-анализ, автоматическое определение тональности, оценка, оценочный шаблон, извлечение информации.

*I.V. Arzamastseva, Ph.D. in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **EXTRACTION OF LEXICAL EVALUATION TEMPLATES FROM THE TEXTS OF REVIEWS IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN TO SOLVE PROBLEMS OF SENTIMENT ANALYSIS**

*Abstract.* The article describes a method for creating a corpus of reviews in Russian, English and German and extracting lexical templates from it to solve problems of sentiment analysis. Patterns specific to each of their three languages are highlighted and compared.

*Key words:* sentiment analysis, automatic sentiment detection, evaluation, evaluation pattern, information extraction.

Доступ к информации благодаря интернету очень сильно упростился. В наше время каждый пользователь может публиковать свой собственный контент, например, писать на форумах или в социальных сетях. Есть возможность комментировать или оставлять реакции на уже опубликованные сообщения. Это богатство информации и мнений представляет собой ценный и очень большой объем данных, который можно исследовать, а затем эффективно использовать.

Мнение клиентов стало очень важным фактором в бизнесе, для компаний, предоставляющих услуги и товары. Сейчас компании могут напрямую узнать у своих клиентов, что они думают об их услуге или

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-47-730003 p\_a).

товаре. Благодаря молниеносным отзывам от клиентов у компаний есть возможность очень быстро адаптировать свои продукты к потребностям клиентов. Появилась возможность использовать положительные высказывания как маркетинговый инструмент. Однако это возможно только с помощью автоматических процессов.

Автоматический анализ высказываний мнений относится к области извлечения информации. Информация извлекается из текстов – отзывов клиентов – о том, как клиенты оценивают продукты или характеристики этих продуктов. [2]

Основной целью sentiment-анализа (анализа тональности текста) является нахождение мнений в тексте и выявление их свойств. Исследование конкретных свойств зависит уже от поставленной задачи. К примеру, целью анализа может быть автор, то есть лицо, которому принадлежит мнение. Мнения делятся на несколько типов, среди которых есть непосредственное мнение, содержащее высказывание автора об одном объекте и сравнение. [1]

Общая тональность того или иного отрывка речи показывает оценку субъекта тональности по отношению к объекту тональности по обобщенной шкале «отрицательно-положительно». Эта оценка, в зависимости от используемого метода анализа тональности, может быть рассчитана для каждого предложения текста (на основе лексической тональности слов и словосочетаний в предложениях и правил их сочетания), либо для всего текста на основе статистической выборки эмоциональной лексики. Следует отметить, что тональность текста – это не просто сумма тональностей предложений – например, текст с равным количеством положительного и отрицательного не является тонально нейтральным. [2]

Для проведения автоматического анализа сначала необходимо было создать базу данных – корпус отзывов. На первом этапе всегда приходится проводить исследование вручную на небольшом объеме данных, чтобы затем применить полученные данные к большим объемам. В нашем случае вручную отбирались отзывы на различные продукты, из них выделялись лексические шаблоны, из которых, с помощью статистического анализа, выбирались самые частотные.

Исследование проводилось на трех языках – русском, английском и немецком. Было выбраны предметные области, в которых имеется большой объем отзывов: отзывы на компьютерные игры, косметику, бытовую технику, кинофильмы, отели и автомобили. В каждой предметной области на каждом языке было отобрано по 50 положительных и 50 отрицательных отзывов, т.е. всего по каждой ПО – 300. Корпус исследованных отзывов составил 2000 единиц.

Далее из отзывов было необходимо извлечь шаблоны. Метод извлечения шаблонов состоит из трех этапов:

**Этап I:** Текст отзыва размечается на части речи, предложения разбиваются на сегменты. Сегментом будет являться предложение или его часть, не содержащая антитезу. Отсутствие противопоставлений внутри сегмента способствует однозначной оценке его семантической направленности (положительной или отрицательной).

В роли сегментов выступают как простые предложения, так и сложные, не содержащие противопоставления, более того, сюда в также входят части сложных предложений.

Например: Path of Exile – это отличный пример как сделать бесплатную качественную игру.

Сегменты: *Отличный пример; бесплатную качественную игру*

**Этап II:** Производится лемматизация данных сегментов, т.е. все слова приводятся к их основной форме (именительному падежу) и производится их разметка. Эти сегменты мы назвали лексическими шаблонами. Все лексические шаблоны собираются в базе данных, чтобы потом применяться для анализа уже новых отзывов.

Использовались следующие стандартные сокращения:

N (noun) – существительное

V (verb) – глагол

A (adjective) – прилагательное

Adv (adverb) – наречие

P (pronoun) – местоимение

Prep (preposition) – предлог

Conj (conjunction) – союз

Num (numeral) – числительное

Пример: *Отличный(A) пример(N); бесплатная(A) качественная(A) игра(N);*

**Этап III:** На основе шаблона строятся формулы, которые также собираются в базе данных.

Пример: A+N; A+A+N;

В результате данного исследования была сформирована следующая таблица:

№	Категория	Текст отзыва	+/-	Шаблоны	Разметка шаблона	Формулы
1	Игры	Высокий порог вхождения, отталкивает многих игроков, при первом знакомстве плевался от системы валюты и камней умений и быстро её бросил.	-	высокий порог вхождения; отталкивает многих игроков; плевался от; быстро ее бросил	высокий(A) порог(N) вхождения(N); отталкивает(V) многих(Num) игроков(N); плевался(V) от(Prep); быстро(Adv) ee(P) бросил(V)	A+N+N;  V+Num+N; Adv+A;  V+Prep; Adv+P+V

Вывод о том, положительным или отрицательным является отзыв производился интуитивно. Мнения в отзывах можно классифицировать по разным типам, от обычных, прямых мнений, которые легче распознавать и анализировать, до сравнительных мнений, которые более сложны для анализа. Встречались также субъективные (например, ироничные) мнения, но они были исключены из анализа.

Далее с помощью программы AntConc подсчитывалось количество одинаковых оценочных высказываний. Стоп-слова убрались вручную.

Затем все шаблоны были проанализированы с точки зрения лексического состава и частеречной принадлежности. Ниже приведена статистика использования шаблонов в разных языках (с разделением на положительные и отрицательные).

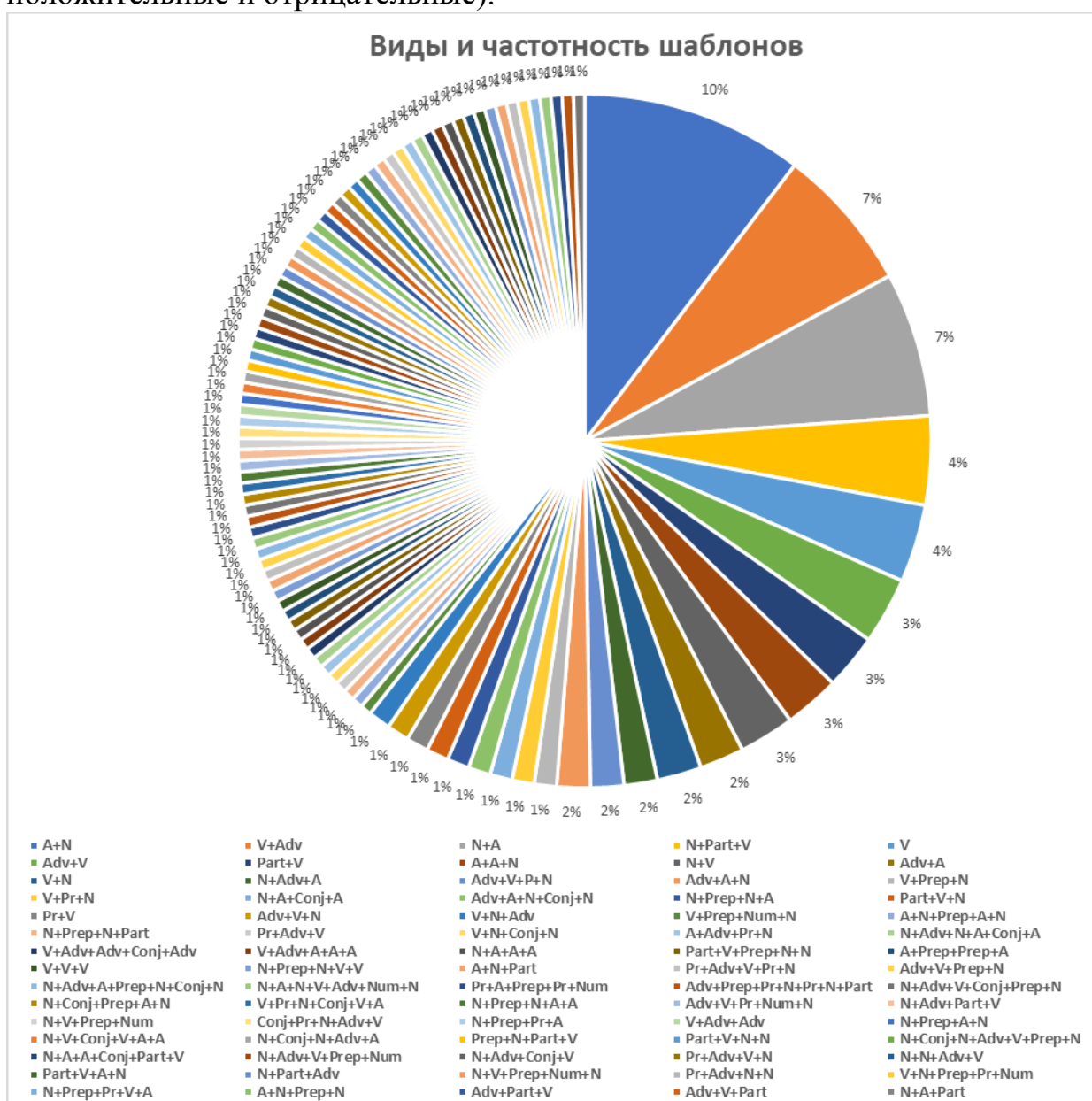


Рис. 1: Статистика положительных шаблонов в русском языке

Как мы видим, в русских положительных отзывах самый большой процент составили шаблоны формулы A+N. В отрицательных же русских отзывах первое место делят формулы «Существительное + Глагол» и «Наречие + Существительное».

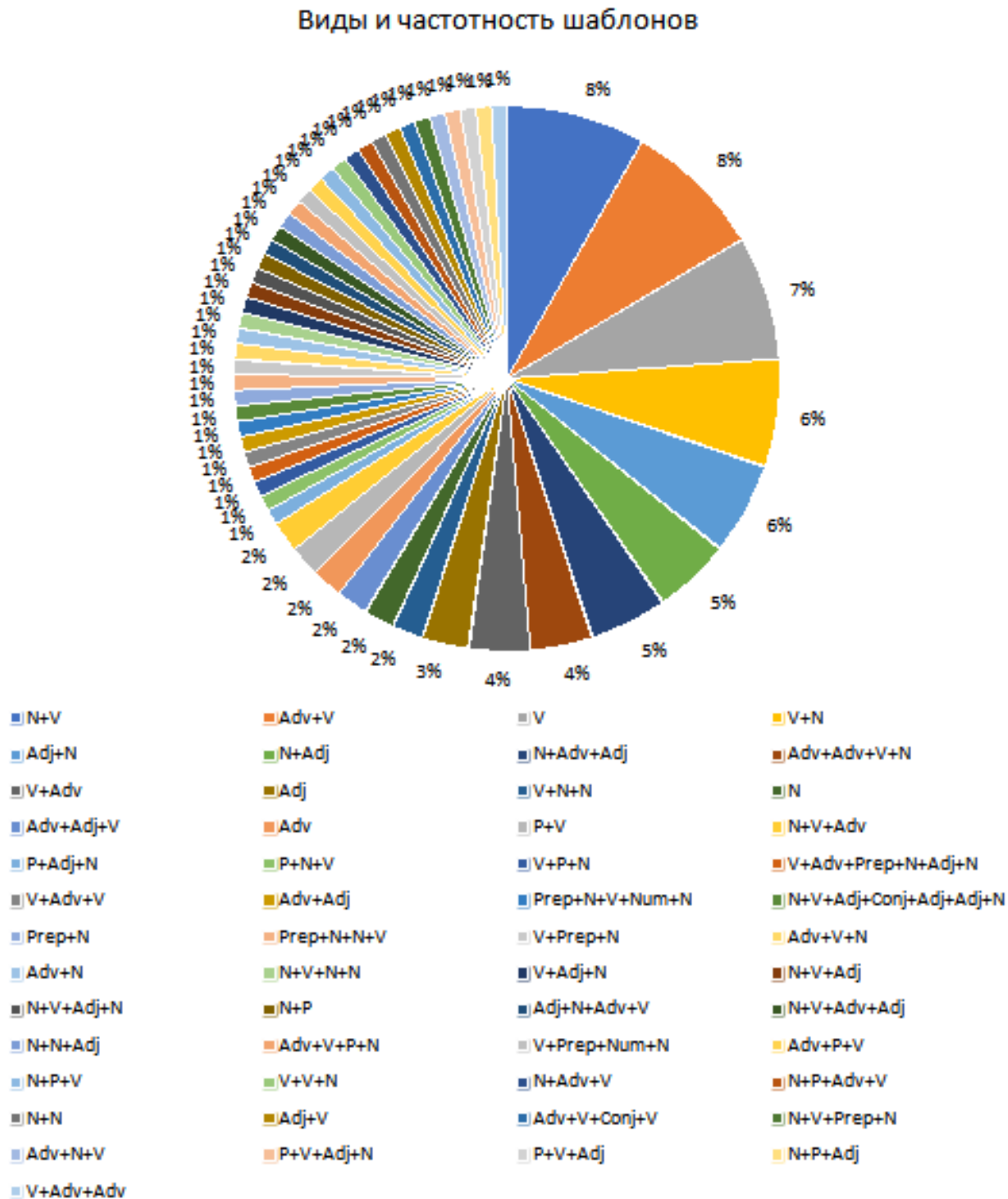


Рис.2: Статистика отрицательных шаблонов в русском языке

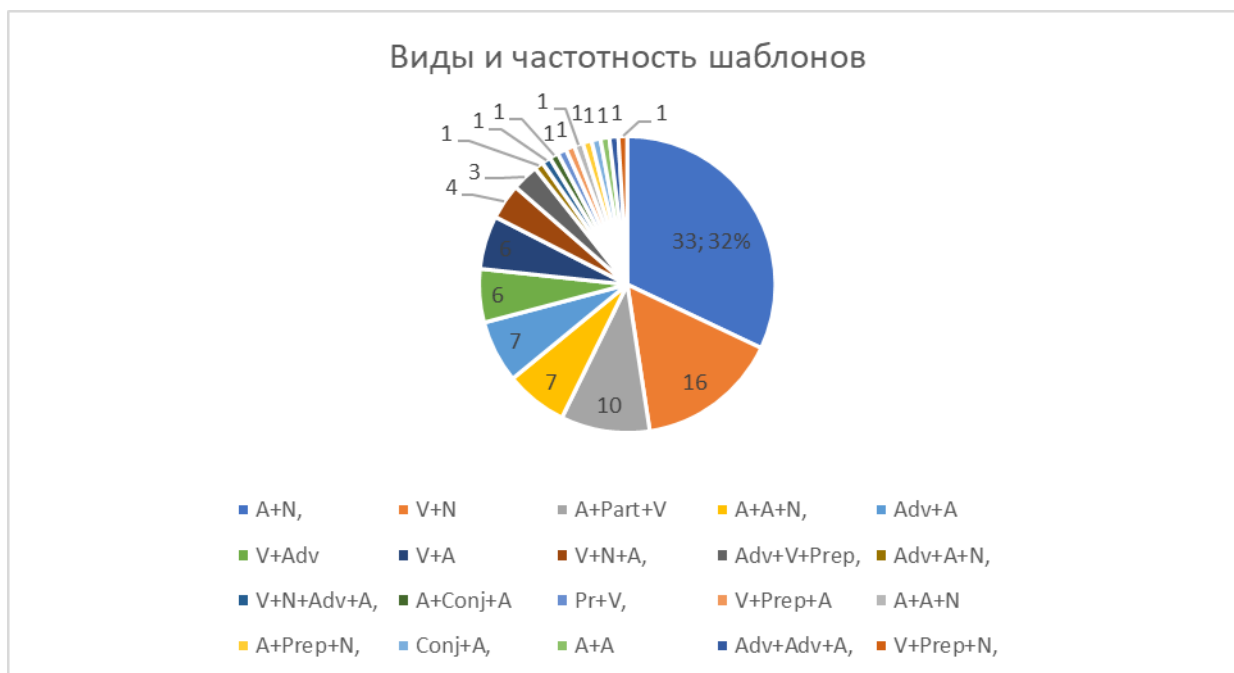


Рис. 3: Статистика положительных шаблонов в английском языке

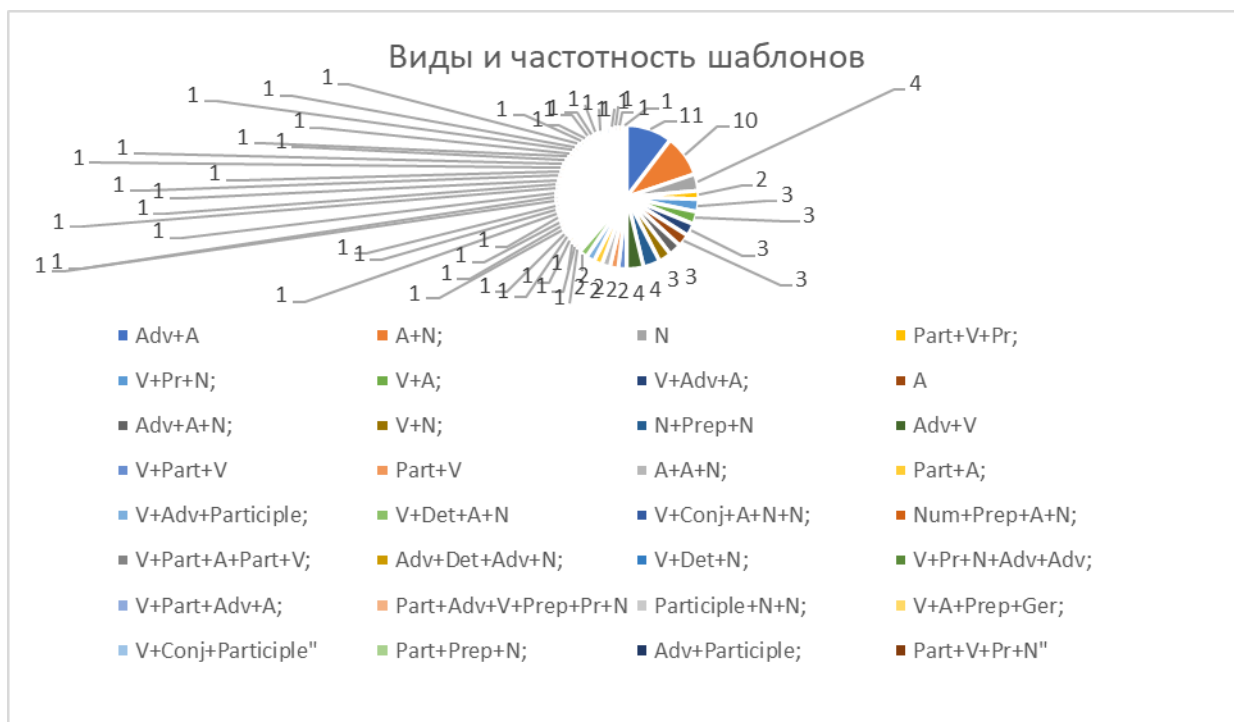


Рис. 4: Статистика отрицательных шаблонов в английском языке

В английском языке среди положительных шаблонов также лидируют «Прилагательное + Существительное» и «Глагол + Существительное». В отрицательных – «Наречие + Прилагательное» и «Прилагательное + Существительное».

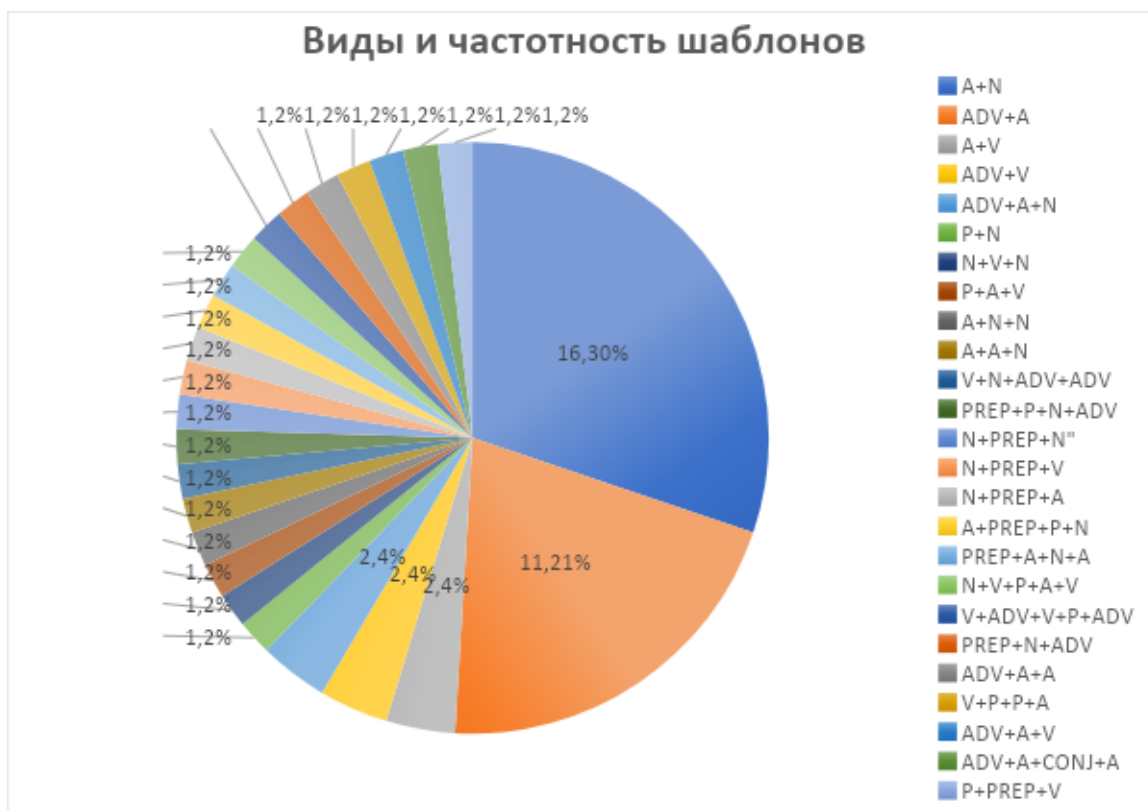


Рис 5: Частотность положительных шаблонов в немецком языке

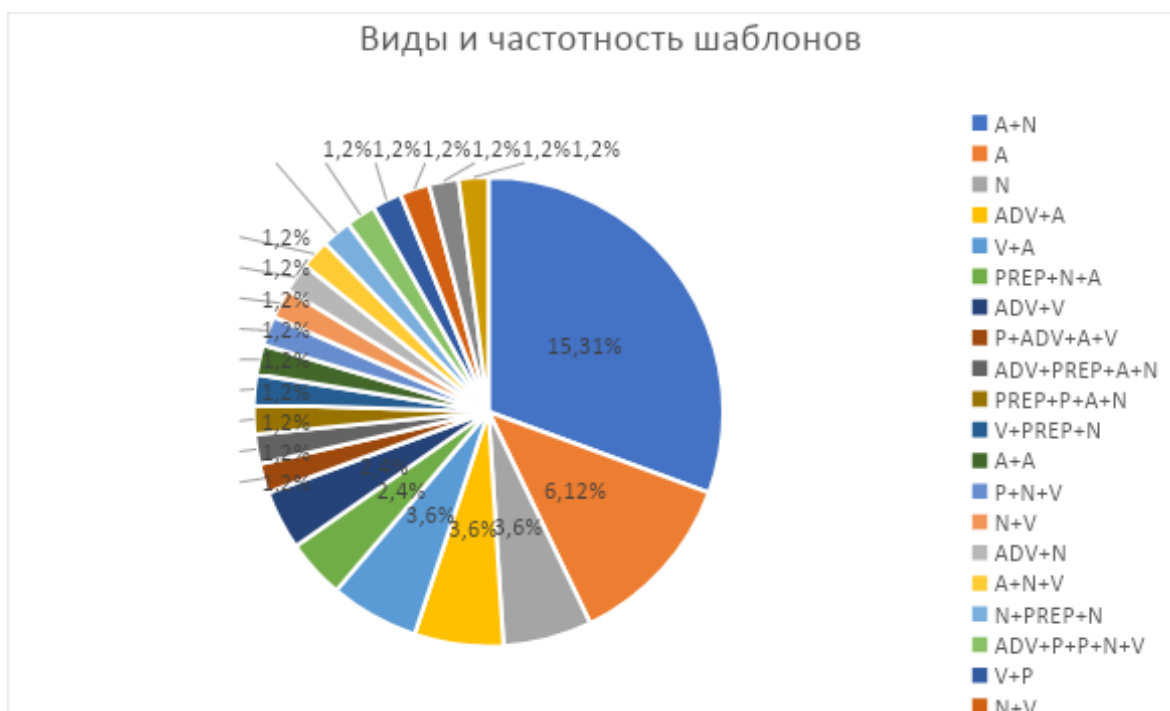


Рис. 6: Статистика отрицательных шаблонов в немецком языке

В отрицательных шаблонах немецкого языка, на первом месте также оказалась формула «Прилагательное + Существительное».



В итоге мы можем сделать вывод, что во всех трех языках очень большое разнообразие шаблонов, но самым частотным является шаблон «Прилагательное + Существительное». В русском языке больше всего оценочных существительных и наречий. Также во всех трех языках были сложные формулы, состоящие из более, чем четырех компонентов.

Таблица 1: Сравнение частотных шаблонов на разных языках

Русский язык		Английский язык		Немецкий язык	
+	-	_+	-	_+	-
A+N	N+V	Adj+N	Adv+A	A+N	A+N
Adv+N	Adj+N	V+Adj	V+Pr+N	Adv+N	A
V+N	V+Adv	N+ Adj	Adv+A+N	A+V	N
V+Pr+N	Adv+Adj+N	N+N	V+Part+V	Adv+V	Adv+N
Pr+V	P+Adj+V	Adj+N ,	V+Adv+P	Adv+A+N	V+A

Можно также отметить, что английский язык содержит большее количество одинаковых шаблонов, в то время как в русском и немецком языках шаблоны повторяются реже. Это может свидетельствовать о том, что англоязычные пользователи сети Интернет предпочитают выражать оценку достаточно однотипно. Также стоит заметить, что в английском языке, в отличие от русского и немецкого, среди самых частотных преобладают шаблоны, отражающие общее впечатление о товаре, т.е., его особенности, в то время, как русские и немецкие отзывы по большей части выражают мнение. Сравнения в текстах отзывов на всех трех языках практически не используются.

Для достижения более релевантного результата необходимо увеличивать количество исследуемых отзывов. Будет сформирована база данных, состоящая из оценочных слов и выражений, которую необходимо будет постоянно пополнять. Количество формул также будет увеличено. В дальнейшем на основе полученных данных будет разработана программа, определяющая тональность текста автоматически.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Liu, B. Sentiment analysis: Mining opinions, sentiments, and emotions. Cambridge University Press, 2015. – 381 p.
2. Siegel M., Alexa M. Automatische Analyse deutschsprachiger Meinungsäußerungen, 2020. – 138 с.

*Е.А. Цыбина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

*В.Э. Черкасова, студентка 4 курса кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ДИНАМИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С 2017 ПО 2021 ГОДЫ**

***Аннотация.** В статье кратко рассматриваются теоретические взгляды таких исследователей, как Арнольд И.В., Елисеева В.В., Заботкина В.И., Реформатский А. А., Сенько Е.В., Harold Schiffma и другие, по вопросу лексических изменений и их особенностей в современном английском языке. Также представлен сравнительный анализ языковых единиц с целью выявления динамики лексических изменений. Объектом исследования является новая лексика современного английского языка в семантическом аспекте. Материалом исследования послужили слова, отобранные за период с 2017 по 2021 годы из американского словаря Merriam Webster, а также примеры их употребления в различных англоязычных текстах.*

***Ключевые слова:** лексические изменения, динамика лексических изменений, неологизмы.*

*Е.А. Tsybina, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

*V.E. Cherkasova, Student of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **DYNAMICS OF LEXICAL CHANGES IN MODERN ENGLISH FROM 2017 TO 2021**

***Abstract.** The article summarizes some theoretical views of such researchers as I. V. Arnold, V. V. Eliseeva, V. I. Zobotkina, A. A. Reformatsky, E. V. Senko, Harold Schiffma and others on the issue of lexical changes and their peculiarities in modern English. A comparative analysis of linguistic units is also presented in order to identify the dynamics of lexical changes. The object of the research is the new vocabulary of modern English in the semantic aspect. The material of the research is the words selected for the period from 2017 to 2021 from the American dictionary Merriam Webster, as well as examples of their usage in various English articles.*

***Key words:** lexical changes, dynamics of lexical changes, neologisms.*

Актуальность данной работы определяется тем, что в языке постоянно обогащается лексика, появляются новые слова и расширяются семантические аспекты лексических единиц, которые необходимо исследовать.

Язык развивается и совершенствуется, и по мере появления новых явлений в жизни общества, происходят лексические изменения, где появляются новые слова или добавляются новые значения, которые со временем закрепляются в английском языке.

В ходе нашего исследования были поставлены следующие цели: определить основные понятия, виды и классификации лексических изменений; определить роль изменений лексического значения; провести сравнительные анализ слов.

Лексика является основной многогранной частью языка, и именно ее семантический аспект, который наиболее быстро реагирует на все изменения в деятельности общества.

Лексические изменения охватывают два разных аспекта. Первый предполагает изменение семантической структуры или значения сигнификата — это понятие обычно называют семантическим изменением. Лексические изменения также включают в себя вымирание лексических единиц с течением времени, а также расширение новой лексики.

Лексическое значение, по определению Виноградова В.В., означает предметно-вещественное содержание, оформленное по законам грамматики данного языка и являющееся элементом общей семантической системы словаря этого языка [1, с. 26].

Виды лексических изменений рассматривают многие ученые и лингвисты. Например, Елисеева В.В. выделяет два вида лексических изменений: лингвистические и экстралингвистические.

Под лингвистическим видом автор понимает систему изменения, когда приходящие в английский язык заимствования вытесняли исконные или пришедшие раньше заимствованные слова в иную сферу.

К лингвистическому виду она также относит эллипсис, т. е. сокращение словосочетания, при котором происходит так называемая семантическая конденсация – оставшееся слово вбирает в себя смысл всего сочетания.

Под экстралингвистическим видом автор понимает появление нового денотата – предмета или понятия. В.В. Елисеева также отмечает, что данный вид связан и с изменением понятия о чем-то уже существующем, то есть наблюдаются в изменениях смысла какого-то слова, возникающих в результате развития и появления предмета или понятия.

Автор дополняет, что среди экстралингвистических видов изменения значения слова может выступать эвфемистические замены [2, с.49].

Согласно А. А. Реформатскому, эвфемизмы – это замененные разрешенные слова, которые употребляются вместо запрещенных слов и выражений [3].

Значительную часть лексических изменений составляют новые слова-неологизмы.

Российский лингвист И.В. Арнольд упоминает следующее: «Неологизмы появляются и функционируют в языке по-разному, а так как лексикон языка постоянно пополняется, со временем новые слова осваиваются носителями языка и переходят из пассивного словарного запаса в активный. И как только новое слово начинает часто употребляться и становится привычным, оно ассимилируется и стилистически уже не выделяется на фоне остальной лексики» [4, с. 19]. Появление неологизмов обусловлено особенностью языковой системы, так как лексический состав языка является наиболее изменчивой сферой языка в жизни общества.

Сенько Е.В. выделяет 2 типа неологизмов:

- номинативы;
- трансноминативы.

Номинативы обозначают новые понятия, впервые осмысленные слова, которые ярко демонстрируют выполнение языком его номинативной функции, то есть обращение внеязыковой действительности в языковые значения.

Трансноминативы переименовывают известные реалии, давая им новые названия, которые заменяют ранее употреблявшиеся [5].

Что касается классификаций лексических изменений, Гарольд Шипман, профессор лингвистических наук, выделял следующие классификации в своей научной работе «Lexical Change»:

1. Заимствование – происходит обычно из древних или современных языков: латынь, греческий, санскрит, китайский, французский и многие другие.

2. Акронимы – вид аббревиатуры, которые образуются начальными звуками и фактически, представляет собой слово, являющееся сокращением.

3. Слияние слов – слова образуются путем слияния самостоятельных частей речи.

4. Рифмованные составные слова – это процесс словообразования, который создает созвучие в окончании двух или нескольких слов.

5. Производные сложные слова – процесс образования новых слов путем соединения, то есть в результате объединения двух свободных морфем.

6. Аналогия – процесс, в результате которого одна форма слова становится более похожей на другую, с которой она имеет сходство.

7. Глагол (или существительное) + частица – процесс появления новых выражений и значений с помощью добавления частицы.

8. Продуктивность – это элементы языка (морфемы), с помощью которых образуются новые словоформы или слова [6]. Главной ролью лексических изменений является правильное понимание и использование

английской лексики в различных речевых контекстах. Изучение лексики становится важным, поскольку она также отображает происхождение групп людей, говорящих на данном языке.

В данной работе мы использовали классификации лексических изменений, выделенные Гарольдом Шипманом: заимствование, акронимы, слияние слов, рифмованные составные слова, производные сложные слова, аналогия, глагол (или существительные) + частица, продуктивность. Данные классификации, на наш взгляд, позволяют более эффективно определить способы появления новых слов и отследить динамику лексических изменений.

Также в исследовании мы опирались на типы неологизмов, выделенные Е.В. Сенько: номинативы, которые обозначают новые понятия, впервые сформулированные; и трансноминативы, которые обозначают ранее известные слова, но заменявшие их на новые названия.

В ходе практического исследования было найдено 200 слов, которые подверглись лексическому изменению или появились новые слова-неологизмы. Примеры к каждому слову были взяты из различных источников: Forbes, UN News, Glamour, BBC, NY Times Newspaper, Milwaukee Journal Sentinel, Toronto Star Newspapers и другие.

Приведем самые яркие примеры слов, подвергшиеся лексическому изменению с 2017 по 2021 гг.

Анализ языковых единиц за 2017 год.

### 1. **woo-woo**

Слово является **неологизмом-трансноминативом**, относится к классификации «**рифмованные слова**». Занесено в словарь со значением «мистический, сверхестественный».

1. *Astrology is **woo woo**, as is faith healing, fasting, acupuncture and fecal transplants (yes, it's a thing) (The Globe and Mail, 2017).*

2. *Allegedly, every time the Mets would score, the bartender shouted "**woo woo**" and gave a round of these cocktails to the patrons (Taste Atlas, 2018).*

3. *I know its a little bit **Woo Woo**.....but I listen to this awesome podcast called "The Woo Woo Verse" (Urban Dictionary, 2019).*

4. *These types of practices have been considered unconventional, or "**woo-woo**," in the modern Western era, due to the lack of scientific evidence backing their validity (Shondaland, 2020).*

5. *The **Woo Woo** Cosmo Cocktail is not only fun to say, but is deliciously flavourful! (Lord Byron's Kitchen, 2021).*

Проанализировав слово, следует сказать, что оно начинает использоваться в качестве названия алкогольного коктейля, в этом случае данное слово употребляется чаще чем в другом значении примерно в 70%. В 2019 году появляется новое значение как «быть в восторге; чувство

радости», используется примерно в 10%. В закреплённом значении слово используется в 20% примеров употреблений.

Анализ языковой единицы за 2018 год.

### 1. **Marg**

Слово не является **неологизмом**, относится к классификации «**акроним**», сокращение от полного слова margarita. Занесено в словарь со значением «напиток Маргарита».

1. *When it's hot outside and a regular cocktail just won't do, this frosty **marg** is a lifesaver (isabel eats, 2018).*

2. *If you are considering **Marg** ERP, you may also want to investigate similar alternatives or competitors to find the best solution (G2.com, 2019).*

В 2019 году появляется новое значение «программное обеспечение, позволяющее предприятиям составлять счета, отслеживать инвентаризацию, генерировать отчеты о финансовой деятельности и многое другое».

3. ***MARG** works for the legal empowerment of the vulnerable and the marginalized, women, children, persons with disabilities, dalits, the poor, etc. (Multiple Action Research Group, Justice Through Legal Empowerment, 2020)*

В 2020 году появляется компания по ведению правовой защите женщин, детей, бедных и т.д. В данном случае слово выступает как акроним от названия «MULTIPLE ACTION RESEARCH GROUP».

4. *The research team at **Marg** has been working tirelessly since the onslaught of the Covid-19 pandemic to create software which can be easily operated online and would simplify accounting, inventories, digital payments in addition to providing delivery services and calculating the tax returns owed by business (Cision US, 2021).*

В 2021 году слово чаще упоминается в значении «программного обеспечения».

Анализ языковой единицы за 2019 год.

### 1. **Gig economy**

Слово является **неологизмом-номинативом**, относится к классификации «**слияние слов**», образовано от слов gig + economy. Занесено в словарь со значением «система работы, когда сотрудник нанимается на определенный проект».

1. *California legislators approved a landmark bill on Tuesday that requires companies like Uber and Lyft to treat contract workers as employees, a move that could reshape the **gig economy** and that adds fuel to a yearslong debate over whether the nature of work has become too insecure (The New York Times, 2019).*

2. *Tuesday's referendum was the latest move by **gig economy** businesses in a rearguard action against regulations that grant their workers' rights including sick and holiday pay (Financial Times, 2020).*

3. *It does not include people who deliver food for Uber Eats, and there's no guarantee that other **gig economy** companies will follow Uber's lead (CNN, 2021).*

В 2019 году слово используется в значении «контрактный работник» в 40% случаев. В 2019 году появляется новое значение, как «рынки, нацеленные на подбор поставщиков и клиентов для развития торговли», также упоминается в 2020 и 2021 годах, частотность употреблений примерно 70%.

Анализ языковой единицы за 2020 год.

### 1. **Long-hauler**

Слово не является **неологизмом**, относится к классификации «слияние слов» образовано от long (adj.) + haul (n.). Слово существует уже давно и занесено в словарь со значениями «дальнобойщик; компания или предприятие, специализирующееся на перевозке товаров или пассажиров на большие расстояния».

1. *Since COVID-19 is a new disease, we're still learning what **long-hauler** effects are likely, and how long they might last. With so many unknowns, it's best to stay safe and avoid catching it in the first place (Nebraska Medicine, 2020).*

2. *More common terms are post-COVID syndrome, long COVID or long-term COVID. People living with post-COVID syndrome are sometimes known as "**long haulers**." (The Johns Hopkins University, 2021).*

В 2020 году появляется новое значение из-за пандемии и обретает смысл как «человек с долгими симптомами ковида». В новом значении слово употребляется очень часто, примерно в 80% случаев.

Анализ языковой единицы за 2021 год.

### 1. **Makerspace**

Слово является **неологизмом-трансноминативом**, относится к классификации «слияние слов» образовано от maker + -space. Занесено в словарь со значением «личная мастерская».

1. ***Makerspaces** provide hands on learning, help with critical thinking skills and even boost self-confidence. The IC **Makerspace** is the newest addition to the Center for Creative Technology. (Ithaca College, 2021)*

2. *With an array of advanced technological hardware and software, these **makerspaces** are free community resources where Wyomingites of all ages and ability levels can get together to work on projects and share ideas. (A Gray Media Group, 2021)*

Появляется новое значение, которое означает оборудованный офис для совместной работы, предназначенный для создания, изучения, исследования проектов с использованием различных высокотехнологичных устройств. В таком значении слово упоминается в 90% случаев.

В приведенных выше примерах, можно наглядно отследить динамику изменений слов.

В дипломной работе был произведен количественный анализ слов по выделенным видам и классификациям.

Количественный анализ позволяет нам сделать следующий вывод, учитывая подсчет видов лексических изменений с 2017 по 2021 гг.:

- неологизмов-номинативов – 85;
- неологизмов-трансноминативы – 30;
- слова, которые не являются неологизмами – 85.

В приведённой ниже диаграмме представлено соотношение видов лексических изменений.

Данные показывают, что за период 2017 по 2021 гг. чаще всего встречаются неологизмы и слова, которые не являются неологизмами, но при этом меняют свою семантическую структуру или добавляют новые значения. Также можно отметить, насколько неологизмы являются важной частью языкового развития.

Слова были разделены также по классификациям. Количественный анализ показал следующие данные:

- заимствования – 36;
- акронимы – 22;
- слияние слов – 61;
- рифмованные слова – 5;
- производные сложные слова – 26;
- аналогия – 14;
- глагол или существительное + частица – 1;
- продуктивность – 35.

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что наиболее часто встречается «слияние слов». На втором месте по количественному анализу следуют «производные сложные слова» и «заимствование» - расширяют словарный состав языка.

В ходе исследования были определены основные понятия, виды и классификации лексических изменений; определена роль изменения лексического значения; произведен сравнительный анализ слов по выделенным видам и классификациям. Для достижения цели была изучена научная литература русских и зарубежных лингвистов и ученых.

Опираясь на теоретические основы ученых, мы пришли к выводу, что лексические изменения предполагают изменение семантической структуры или значения сигнификата. Лексические изменения также включают в себя вымирание лексических единиц с течением времени, а также расширение новой лексики.



На основе произведённого анализа различных теоретических материалов, посвященных неологизмам, можно сказать, что неологизмы — это относительно недавние слова или фразы, которые могут находиться в процессе принятия в общее употребление, но которые еще не закреплены окончательно в языке.

Новые слова-неологизмы играют значительную роль в изменении английского языка. Благодаря появлению новых слов английский язык развивается и способствует всемирному распространению.

В заключении можно сказать, что большинство лексических изменений происходят благодаря неологизмам и уже существующим словам, которые меняют свои значения или добавляют новые в связи с различными мировыми факторами, а также благодаря слиянию слов и заимствованию.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография [Текст]: Избр. труды // В.В. Виноградов; [Отв. ред. и авт. предисл. В.Г. Костомаров; АН СССР, Отд-ние литературы и яз.]. - Москва: Наука, 1977. – 312 с., 1 л. портр.; 24 см. URL: <https://uploads.philology.by/logo/ref/vinogradov.pdf> – Текст: электронный.
2. Елисеева В.В. Лексикология английского языка: учебник // СПб: СПбГУ, 2003. – С. 44.
3. Реформатский А. А. Р 45 Введение в языковедение / /Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
4. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1990. – 300 с.
5. Сенько Е.В. Неологизация в современном русском языке: межкуровневый аспект. – СПб.: Наука, 2007. – 356 с.
6. Harold Schiffma, Lexical Change Handout for LING 057, Language and Popular Culture, 2004 URL: <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/popcult/handouts/lexchange.html> – Текст: электронный.

*О.В. Ковзанович, старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере права, экономики и управления, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск (Россия)*

## **ПОВТОР КАК ПРИЕМ УБЕЖДАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ДИСКУРСЕ ТОРГОВОЙ СДЕЛКИ**

*Аннотация.* В статье анализируется повтор как прием убеждающего воздействия в реализации стратегии имиджевого позиционирования иностранных компаний. Выявлены вербальные элементы его потенциального воздействия в дискурсе торговой сделки на материале англоязычного электронного коммерческого письма.

*Ключевые слова:* коммерческий дискурс, стратегия имиджевого позиционирования, убеждающее воздействие, повтор.

*O.V. Kovzanovich, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages in Law, Economics and Management, Institute of language and literature, Udmurt State University, Izhevsk (Russia)*

## **REPETITION AS A PERSUASION AND MANIPULATION TOOL IN COMMERCIAL TRANSACTION DISCOURSE**

*Abstract.* The article analyzes repetition as a method of persuasive influence in the implementation of the strategy of image positioning of foreign companies. The verbal elements of its potential impact in the commercial transaction discourse are identified on the material of the English-language electronic commercial letters.

*Key words:* commercial discourse, corporate positioning strategy, persuasive and manipulative impact, repetition.

В свете рассмотрения современной когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмы цель данного исследования заключается в изучении разновидовых повторов как языковых средств реализации различных коммуникативных интенций англоязычных коммерческих компаний на материале убеждающих текстов дискурса (международной) торговой сделки.

Материалом исследования послужили аутентичные электронные коммерческие письма, непосредственно разработанные и предоставленные южноафриканскими компаниями, занятыми в сфере торговли дизельным топливом, минеральными ресурсами и пр. С целью выявления особенностей применения повторов в текстах коммерческих писем были применены прагмалингвистический анализ, интен-анализ для изучения психологического содержания речевого материала с целью определения актуальных интенций речевых субъектов бизнес коммуникации, а также контекстологический и семный анализ для описания специфики

обнаруженных нами языковых средств, обеспечивающих реализацию дискурсивной стратегии имиджевого позиционирования, которой оперирует компания-индуктор при структурном и смысловом построении текста коммерческого письма.

Ценность работы состоит в том, что анализируется труднодоступный материал – внутренние документы южноафриканских компаний, которые впервые становятся объектом прагма- и психолингвистического анализа.

С позиций прагмалингвистического подхода предпринята попытка изучения условий, при которых бизнес партнеры используют языковые знаки. Поскольку конечная цель вербальной бизнес коммуникации заключается в достижении ментально-речевого воздействия на компанию-партнера, такими условиями использования лингвистических средств являются адекватность выбора и употребления языковых единиц в процессе заключения и совершения торговой сделки.

В данной работе эффективным инструментом критического исследования дискурса (международной) торговой сделки является критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау, который в зарубежной лингвистике лежит в основе направления, известного как «критическое осознание языка» («critical language awareness»), а также критический жанровый анализ В.К. Бхатиа. При изучении коммерческого дискурса в ракурсе «дискурс как дискурсивная практика» рассматриваются его диалектические связи с другими дискурсами – корпоративным, юридическим, организационным, аргументативным и пр.

В результате предпринятого исследования определён прагматический потенциал и суггестивные возможности лексико-синтаксических повторов, реализующиеся в стратегии имиджевого позиционирования южноафриканских компаний. Принимая во внимание принятую в научной литературе типологию повторов по уровням языка (морфемные, лексические, синтаксические) [1, с. 309] и позиционную классификацию повторов [3, с. 46], можно утверждать, что в рамках коммерческого дискурса разновидности повторы являются эффективными языковыми средствами убеждающего воздействия в процессе заключения и совершения торговой сделки.

Примером анафоры (повтора начальных частей нескольких речевых единиц) может служить следующий фрагмент из коммерческого письма-предложения об экспортных поставках говядины в Китай и Таиланд:

«We confirm that we are writing this letter for and on behalf of our client and we are his legal representatives in his international trades for Beef exports to Thailand and China.

***Kindly take note*** that our negotiations with China is currently for a 1000 Slaughtered Head of Cattle per week with the option to ramp it up to 2000 Units per week once our client is internationally operational.

**Kindly take note** that our client is already operational in South Africa under the Name of Wyndham Farms (pty) Ltd and currently negotiations are happening under this name».

Анадиплозис (стык, подхват) наблюдается в разъяснении операционных процедур поставки товара на условиях CIF (англ. *Cost, Insurance and Freight* – стоимость, страхование и фрахт), например:

«CIF procedures. Seller issues draft contract to **Buyer**. **Buyer** returns countersigned contract to Seller».

Для приведенного примера характерен и анафорически-кольцевой повтор, в котором одна и та же языковая единица появляется в начале речевого отрезка и она же завершает высказывание: «**Seller** issues draft contract to Buyer. Buyer returns countersigned contract to **Seller**».

В следующем фрагменте коммерческого письма инвестор заверяет в готовности к проведению торговой сделки с помощью эпифоры, повтора конечных частей речевых единиц «in place»:

«Investor mining additional info 30 june 2022

Water License is currently *in place*.

Mining Contractor – two off takes LoI are currently *in place*.

Social Labour plan is *in place* but just needs updating».

Сознательно используя позиционные типы повторов (анафора, эпифора и др.) как экспрессивное и эффективное средство в сочетании с невербальной графической составляющей для реализации убеждающего воздействия, компания-индуктор имплицитно вызывает у адресата необходимую для нее вербальную реакцию и действие. Речевое событие убеждения в акцентуации готовности к сделке купли-продажи, оформленное в качестве повторов, имеет общую дискурсивную направленность некоторого косвенного давления на компанию-адресата и удержания бизнес коммуникации в выгодном для компании-индуктора фокусе. Функции повторов, придающих динамику и ритм изложению, определяются их фиксированным местом в композиционно-структурной организации текста коммерческого письма и коммуникативной задачей. Речевые сообщения с повторами являются одним из синтаксических приемов убеждения в коммерческом дискурсе.

Рассмотрим фрагмент «проблемного» письма от южноафриканской топливной компании, в котором представлены уровневые типы повторов:

«Please note that we are experiencing **a severe national product shortage** in respect of petrol, with the supply of ULP 95 in particular being sporadic and unreliable. Diesel and IP, as it stands, *is unaffected*. That may however change without warning. We reiterate that it is **a national problem** and *does not just affect us*. In addition, the data suggests that there is an impending increase at the end of the month. We expect that the increase will only exacerbate the supply issues».

Несмотря на обострение энергетического кризиса в стране, компания описывает его в масштабах всей страны, ссылается на данные из авторитетного источника (*the data suggests*) и настоятельно призывает к реализации закупок в срочном порядке и осуществлению логистических операций с целью обеспечения резервного запаса топлива. Компания-поставщик со своей стороны берет на себя обязательство и приложит максимум усилий для осуществления заказов, что звучит весьма убедительно. Средствами реализации такой тактики информирования со стороны компании-поставщика и одновременно побуждения клиентов выполнить действие являются:

- лексический повтор слова «national» в определительных комплексах с повторяющимся прилагательным *national* в словосочетаниях «a severe national product shortage» и «a national problem» и т.п.;

- морфемный повтор, заключающийся в повторении корня и лексемы «affect» в выражениях *is unaffected, does not just affect us*;

- синтаксический повтор (синтаксический параллелизм), т.е. употребление одинаковых синтаксических конструкций по типу «We reiterate...» и «We expect...» в качестве главного предложения. В данных примерах использована одна и та же синтаксическая структура – сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным.

Прием повторов используется в текстах речевоздействующего характера, так как подчеркивает важность идеи, освещаемой в абзаце или в тексте в целом, и побуждает к внимательному его прочтению. В данном фрагменте повтор концентрирует внимание на необходимых автору письма моментах речи, в данном случае на идее реально произошедших ухудшений на энергетическом рынке в масштабах всей страны. Повторы чаще всего свойственны разговорной речи, однако в данном контексте свидетельствует об эмоциональности пишущего и, соответственно, об искренности его обещаний от лица компании.

Данный пример демонстрирует также реализацию коммуникативной тактики «информационное развертывание». Можно предположить, что в случаях, когда индуктор не уверен в достаточности фоновых знаний реципиента, выравнивание прагматических пресуппозиций индуктора и адресата происходит путем использования тактики «информационное развертывание».

Данная тактика может реализовываться через объяснение, конкретизацию, обобщение, перефразирование, дополнение и экзemplификацию, что повышает доступность изложения и содействует построению убеждающего дискурса. Речевым показателем данной тактики часто служат такие метатекстовые маркеры, как в данном примере «as it stands», «in addition».

Индуктор дважды использует тактику информационного развертывания, т.е. сначала обобщает («Diesel and IP, as it stands, is unaffected»), а затем перефразирует (We reiterate that it is a national problem and does not just affect us»). В каждом из двух предложений излагаются одни и те же мысли, но с разной степенью убедительности.

Представляется, что автор ориентируется на адресата с информационной неосведомленностью, чтобы убедить его в необходимости принять решение о закупке топлива. Здесь мы видим стилистический прием семантического повтора.

Результаты работы могут быть использованы в области лингвистических исследований убеждающего речевого воздействия с позиций анализа категорий конвинсивности и персуазивности в коммерческом дискурсе, а также в профессиональной деятельности экономистов-менеджеров с целью повышения их дискурсивной иноязычной компетенции.

Данное исследование открывает дальнейшие перспективы в изучении убеждающего воздействия с позиции определения манипуляторной функции парных синонимов, инверсии, эллипсиса и других средств экспрессивного синтаксиса в коммерческом дискурсе [2, с. 113]. Анализ убеждающих текстов, а также разнообразия речевых ситуаций в процессе заключения и совершения торговой сделки, ее коммерческого результата и значимости в перспективе дальнейшего взаимовыгодного сотрудничества может быть использован в практических целях, в частности для выявления факторов, влияющих на степень эмоционального и рационального убеждения и эффективность бизнес коммуникации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балахонская Л.В. Лингвистика речевого воздействия и манипулирования [Электронный ресурс] [Текст]: учебное пособие. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2016. – 349 с.
2. Денисова А.К. Особенности лексико-синтаксического повтора в речи автора (на материале немецкоязычного художественного текста). // Вестник КГУ. – 2018. – № 1. – С. 112-115.
3. Москвин В.П. Методы и приемы лингвистического анализа [Электронный ресурс]: монография / В.П. Москвин. – 2-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2015. – 220 с.

*Р.Р. Хусаинова, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Казанская государственная академия ветеринарной медицины им. Н.Э.Баумана, г. Казань (Россия)*

**НЕПРОИЗВОДНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ  
ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ»  
В ПАМЯТНИКАХ ПИСЬМЕННОСТИ КАЗАНСКОГО КРАЯ  
XVI-XVII ВВ.**

*Аннотация.* Данная статья посвящена исследованию непроизводных наименований лиц. Выборка сделана из документов Казанского края XVI-XVII вв. Данная группа малочисленна и стилистически нейтральна. Автор приводит примеры классификации по семантическому признаку и дает характеристику происхождения данных слов.

*Ключевые слова.* Непроизводные наименования лиц, лексика, региональная лексикология, семантический признак, антропоцентрическая лингвистика.

*R.R. Khusainova, senior teacher of the Department of Foreign Languages, Kazan state academy of veterinary medicine by N.E. Bauman, Kazan (Russia)*

**NON-DERIVATIVE WORDS OF THE THEMATIC GROUP “PERSONS’  
NOMINATION” IN KAZAN REGION’S LITERARY TEXTX IN THE  
XVI-XVII CENTURIES**

*Abstract.* This article is devoted to the non-derivative persons’ nomination. Words are taken from the documents of Kazan region in the XVI-XVII centuries. This word group is limited and unmarked. Author gives examples of classification according to the semantic feature and characteristic of words’ origin.

*Key words:* non-derivative persons’ nomination, vocabulary, regional lexicology, semantic feature, anthropocentric linguistic.

На сегодняшний день ученые, занимающиеся вопросами лингвистики, все чаще обращаются к вопросам антропоцентрической лингвистики. Антропоцентрическая лингвистика рассматривает человека с точки зрения языковой картины мира. К одному из разделов относится и тематическая группа «Наименования лиц», «поскольку человек в наименованиях лиц предстает во всем многообразии присущих ему свойств, качеств, установившихся связей и отношений с реальным миром» [4, с. 663].

Наименования лиц занимают важное место в словарном составе русского языка, значительные по объёму, и постоянно пополняются. Человек всегда был и остается объектом пристального внимания окружающих, и его самые разнообразные характеристики на основе взаимоотношений с другими людьми, предметами и явлениями действительности нашли выражение в огромном числе слов. В связи с

этим актуальностью нашей работы является применение антропоцентрического подхода при исследовании древнерусских памятников письменности. В настоящей статье рассматриваем лишь один аспект нашего исследования.

Цель нашего исследования – представить неизпроизводные наименования лиц памятников письменности Казанского края XVI-XVII вв.

Задачи:

1. Исследовать наименования лиц памятников письменности Казанского края XVI-XVII вв.

2. Выделить среди них неизпроизводные лексические единицы.

Объект исследования – памятники письменности Казанского края XVI-XVII вв.

Предмет исследования – неизпроизводные наименования лиц.

Непроизводное слово – это слово, имеющее неизпроизводную основу, т.е. неразложимое на отдельные морфемы [1, с. 421]. Неизпроизводные слова не имеют внутренней формы. Это слова «ничем не мотивированные, условные обозначения действительности» [2, с. 8]. Неизпроизводная основа может существовать в языке в двух разновидностях: как отдельное слово (в чистом виде) и как отдельная морфема (в связанном виде), сочетающаяся с аффиксами или другой основой. Для отнесения слова к производному слову, которое имеет соотносительную основу в чистом или связанном виде. Основа считается производной и в том случае, если суффикс, выделяющийся при соотносении основ, является непродуктивным и не встречается в других.

Неизпроизводные слова имеют следующие характеристики:

1) морфологически не расчленяются;

2) обозначают предметы действительности условно и немотивированно.

Но при рассмотрении неизпроизводности или производности слова необходимо обратить внимание на то, что неизпроизводное в современном русском языке слово, может, когда-то было и производным. Словообразовательная категория производности/неизпроизводности исторически изменчива. В процессе развития языка могут утрачиваться определенные мотивационные отношения между словами, и некогда производные лексические единицы становятся неизпроизводными.

По происхождению исконно русская лексика подразделяется на индоевропейскую лексику, общеславянскую, восточнославянскую (или древнерусскую) и собственно русскую лексику.

Исследование лексики памятников письменности Казанского края XVI-XVII вв. показало, что неизпроизводных исконно русских наименований лиц в документах данного периода встречается малое



количество. В большинстве случаев, встречаемые в документах, названия лиц – это слова общеславянского происхождения. К таким мы относим: брат, внук, дед, дочь, мать, отец, сестра, сын, сноха, тесть, товарищ и др. Некоторые слова имеют варианты слов: товарищ – таварищ / таварыщ / товарыщ, дьяк - дьек / дяк / диак / диек / дияк / дьак и др.

Среди исследованной лексики выделяются также слова восточнославянского происхождения, т.е. древнерусские слова, например, *вор, холоп, дядя, хан*.

Собственно русские производные наименования лиц в исследуемых документах не встретились. Это связано с тем, что собственно русские названия лиц появились позже общеславянских и восточнославянских и они обычно являются производными, т.е. образуются путем прибавления словообразовательных аффиксов к ранее существовавшим словам.

Встречаются слова, заимствованные с тюркских языков, например, *абыз, аманат*, а также индоевропейские заимствования, *гетман, гусар, драгун* и др. В основном, это заимствования, связанные с военной тематикой.

Непроизводные наименования лиц очень разнообразны по значению. Одно и то же слово может входить в разный семантический ряд. Наша классификация по семантическому признаку основана на классификации, разработанной Н.Ю. Шведовой. Слова были распределены по следующим группам:

- названия лиц по средоточию в лице характерных социальных черт своего времени, своей среды: *дети, дочь, сын*.

- названия лиц по социальному состоянию, по характерному социальному действию, функции, по личным и общественным отношениям, связям: *арцух, гость, есаул, урядник* и др.;

- названия лиц по личным, общественным отношениям, связям. В данной подгруппе объединяются слова, в значениях которых отображаются признаки родства (*брат, дядя, отец*), породнения (*зять, свояка*), брачного отношения (*муж, жена*).

- названия лиц в сфере религии, культов: *абыз, инок, архимандрит, архистратиг* и т.д.;

- наименования лиц в сфере искусства, творчества; по сопутствующим им занятиям: *толмач*;

- верховные правители, монархи и престолонаследники: *царь* и др.;

- должностные, официальные лица, чиновники, служащие: *канцлер*;

- наименования лиц в военной, военизированной сферах деятельности: *воин, солдат, богатырь, капрал, драгун, урядник*;

- наименования лиц в сфере предпринимательства, торговли, финансов: *купец*;

- наименования лиц по полу, а также по полу и возрасту: *баба, дед, дядя, жена, муж, парень, дети, чадо*;

- наименования лиц по состоянию здоровья, по отношению к жизни и смерти: *труп*;

- наименования лиц по отношению к наименованиям, объединенным в подклассе и по существу находящиеся с ними в отношениях семантической гипонимии: *люди, народ, племя, власть*;

- наименования лиц в религии, религиозной мифологии: *ангел, апостол, архангел, бог, дух, дьявол*.

В стилистическом аспекте можно отметить, что все непроизводные наименования лиц являются общеупотребительными, нейтральными.

Таким образом, непроизводные наименования лиц являются малочисленной группой. Их изучение наглядно показывает, что отдельные лексические единицы тематической группы «Наименования лиц» сохранились без изменения семантического значения, а также позволяет проследить, как поменялась мотивированность непроизводных слов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Винокур Г. О. Избранные работы. М., 1959. – С. 419-442
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е.А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 328 с.
3. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. / РАН. Ин-т рус.яз.; под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 2002. – Т. 1. – 804 с.
4. Хусаинова Р.Р. Наименования лиц в региональной письменности (на материале памятников Казанского края XVI–XVII вв.) // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 3. – С. 663-667.

*А.С. Макаренко, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет; аспирант, Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск (Россия)*

### **КОГИТОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА МАЛОГО ЖАНРА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Э. ШТРИТТМАТТЕРА «SEPTEMBERMORGEN» («СЕНТЯБРЬСКОЕ УТРО»))**

*Аннотация.* В статье рассматриваются линейные контактные семантические компоненты. В ходе исследования был проведен морфотемный анализ художественного текста малого жанра Э. Штриттматтера, входящий в сборник «Schulzenhofer Kramkalender» («Шульценгофский календарь всякой всячины»). При интерпретации текста применяются базовые принципы когитологической концепции, посредством которой выявляются коммуникативные и прагматические смыслы.

*Ключевые слова:* коммуникема, прагмема, лингвема, художественный текст, малый жанр.

*A.S. Makarenko, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University; graduate student, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia)*

### **COGITOLOGICAL STRUCTURE OF THE TEXT OF A SMALL GENRE (BY THE MATERIAL OF E. STRITTMATTER'S STORY "SEPTEMBERMORGEN" ("SEPTEMBER MORNING"))**

*Abstract.* The article deals with linear contact semantic components. In the course of the study, a morphothematic analysis of the literary text of the small genre by E. Strittmatter, included in the collection "Schulzenhofer Kramkalender" ("Schulzenhof calendar of all sorts of things"), was carried out. When interpreting the text, the basic principles of the cogitological concept are applied, through which communicative and pragmatic meanings are revealed.

*Key words:* communiceme, pragmeme, lingueme, literary text, small genre.

Актуальность исследования обуславливается необходимостью применения принципов, лежащих в основе морфотемной концепции, посредством которой описываются и объясняются процессы воплощения мысли в языке и закономерности репрезентации мысли в речи. Объективация как языковая категориальная семантизация мысли переходит в формантизацию семантизированной мысли по лексико-грамматическим каналам [5, с. 163]. Теоретической базой исследования послужили работы Л. Н. Мурзина и А. С. Штерна [2], А. И. Фефилова [5], П. Рикера [3], В. З. Демьянкова [1], И. В. Третьяковой [4].

Для примера представим морфотемный анализ текста малого жанра немецкого писателя Э. Штриттматтера «Septembermorgen» («Сентябрьское утро»).

### **Septembermorgen**

*Der rote Sonnenball schwamm im Nebel. Die Jäger schossen. Der Reif in den Spinnweben zitterte. Die Stute bebte. Mein Reiterhut streifte betaute Zweige. Der See blieb bleiern und ohne Lieblichkeit, bis die Drossel sang, bis die Drossel ihr müdes Herbstlied sang. Drei Rehe sprangen. Es sprangen drei Rehe vom Blachfeld in den nebligen Wald* [6, S. 206].

### **Сентябрьское утро**

*Красный солнечный шар плыл в тумане. Охотники стреляли. Заиндевелая паутина дрожала. Кобыла вздрагивала. Моя шляпа для верховой езды касалась росистых ветвей. Озеро было свинцовым и лишенным прелести, пока не запел дрозд, до тех пор, пока дрозд не запел свою утомительную осеннюю песню. Вдруг выпрыгнули три косули. Они выпрыгнули из чистого поля и исчезли в тумане леса* (перевод А. С. Макаренко).

В состав синтагмемы входит ряд линейных семантических компонентов, которые взаимосвязаны друг с другом. Например, *Jäger* (охотник) – (1) «тот, кто» (одушевленная субстанциальность) – (2) «занимается» (реляциональность) – (3) «охотой» (реляциональность). Каждый из компонентов синтагмемы выражен признаками, например, структурно-позиционными:

- исходный (1) «тот, кто»;
- промежуточный (2) «занимается»;
- смежный (3) «охотой».

Следует разделить данный текст на субстанциальный, реляциональный, локальный, темпоральный, квалитативный, квантитативный блоки.

1. Субстанциальный блок: *die Stute* (кобыла), *Drossel* (дрозд), *die Jäger* (охотники), *Rehe* (косули) (одушевленные), *der Reif* (иней), *Reiterhut* (шляпа для верховой езды), *Zweige* (ветвей), *Herbstlied* (осенняя песня), *Sonnenball* (солнечный шар), *Spinnweben* (паутина) (неодушевленные).

2. Реляциональный блок:

- акционального типа: реальные действия: *schossen* (стреляли), *striefte* (касалась), *sang* (запел);
- трансмотивного типа (передвижение): *schwamm* (плыл), *zitterte* (дрожала), *bebte* (вздрагивала), *sprangen* (выпрыгнули);
- посессивного типа (обладание): *mein* (моя), *ihr* (свою);
- локального типа: *blieb* (было).

3. Локальный блок: *im Nebel* (в тумане), *vom Blachfeld* (из чистого поля), *in den Wald* (в лес).

4. Темпоральный блок: *bis* (пока, до тех пор).

5. Квалитативный блок:

- субстанциального типа: *rote* (красный), *nebligen* (туманный), *müdes* (утомительную);

- реляционального типа: *Lieblichkeit* (прелесть).

6. Квантитативный блок: *drei* (три).

Рассмотренные блоки позволяют заключить, что основным каналом повествования является субстанциальный, а реляциональный канал обеспечивает контактную связь между лингвемами. На рисунках-полиграммах отобразим линейные контактные синтагмемы, представленные в тексте (рис. 1, 2).



Рис. 1. Синтагмема предложения с контактной связью

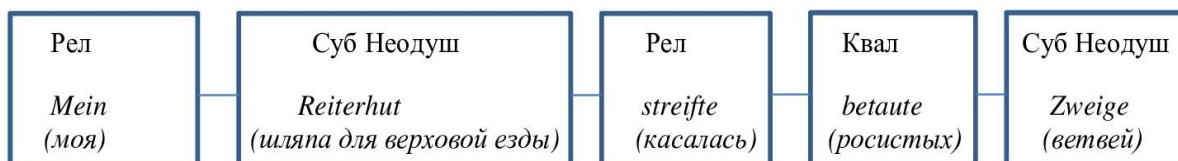


Рис. 2. Синтагмема контактного предложения

На основе логосемных блоков формируются коммуникативные смыслы. Из текста адресат (читатель) узнает, что действие происходит где-то в сельской местности, на что указывают следующие лингвемы: *die Jäger* (охотники), *die Stute* (кобыла), *der See* (озеро), *Rehe* (косули). На то, что действие происходит в сельской местности, также указывает лингвема с локальным значением *Wald* (лес).

Интерпретация текста способствует выявлению коммуникативной и прагматической нагрузки данного текста. Например, в предложении *Mein Reiterhut streifte betaute Zweige* (Моя шляпа для верховой езды касалась росистых ветвей) актуализируется эшелонизированное предцирование, результатом которого являются следующие когниции:

- существует кто-то, кому принадлежит шляпа;
- у этого человека есть лошадь;
- он скачет на лошади.

На данном примере показано, что одновременно выявляются несколько смыслов. Для выполнения информативной функции может служить коммуникативный смысл. Например, из сообщения о том, что охотники стреляли, выводится, что определенные люди приехали в сельскую местность на охоту. Из сообщения о том, что выпрыгнули косули, выводится то, что они охотились на косуль. Из сообщения, что кобыла вздрагивала, выводится, что произошло событие, которое напугало лошадь. Отсюда вычитывается коммуникема *страха*. Из текста становится очевидным, что именно выстрелы охотников напугали лошадь. Из синтагмемы вертикальных отношений (рис. 3) выводится, что действие происходит осенью. Кроме того, название текста «Septembermorgen» («Сентябрьское утро») конкретизирует осенний месяц, выраженный лингвемой с темпоральным значением *September* (сентябрь).

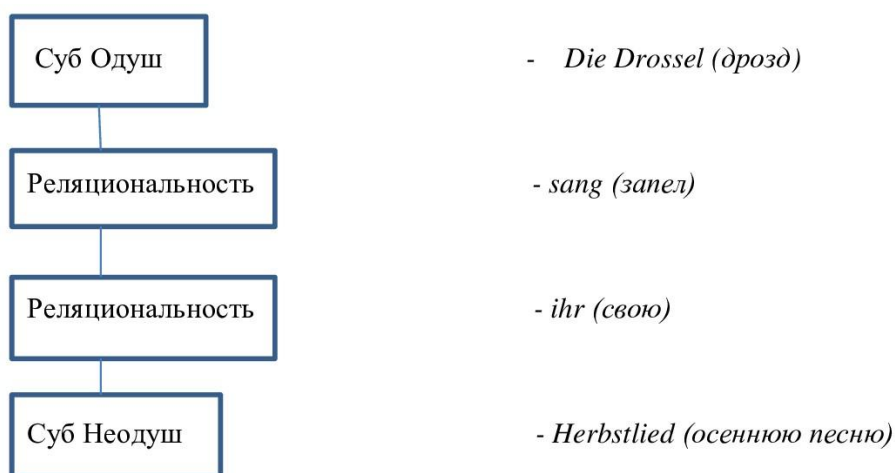


Рис. 3. Синтагма вертикальных отношений

Контенсиональные признаки наполняют компоненты синтагмемы содержанием. Например, *Reiterhut* (шляпа для верховой езды) – это предмет, сделанный из какого-либо материала (шерсти, фетра, меха, кожи), состоящий из тульев и полей, предназначенный для езды на лошади. Синтагмемные признаки могут соотноситься с формальными категориальными признаками, например, при совпадении рода имен существительных в немецком и русском языках. Приведем примеры из анализируемого текста: *der Ball* – шар («мужской род» - «мужской род»), *der Nebel* – туман («мужской род» – «мужской род»), *die Stute* – кобыла («женский род» – «женский род»), *der Wald* – лес («мужской род» – «мужской род»). При этом некоторые синтагмемные признаки выполняют исключительно классификационную функцию, например, *der Hut* – шляпа («мужской род» – «женский род»), *die Drossel* – дрозд («женский род» – «мужской род»), *das Lied* – песня («средний род» – «женский род»).

Адресат (читатель) из текста посредством качественных характеристик *rote* (красный), *betaute* (росистых), а также тому факту, что дрозд начинает пение на рассвете (*die Drossel sang* (дрозд запел) может вычитать, что действие происходит ранним утром, на рассвете. То, что озеро было лишено прелести, указывает на отсутствие жизни, а пение дрозда внесло жизнь. Рассвет – это не только начало нового дня, но также начало чего-либо, новое начинание. Исходя из этого, вычитывается прагмемный (глубинный) смысл, заключающийся в призыве к работе, к деятельности. На рассвете происходит пробуждение, мир отходит от сна. На переход от состояния покоя к активным действиям указывают реляции *bebte* (вздрагивала), *zitterte* (дрожала).

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Демьянков В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык. Личность. Текст / отв.ред. В. Н. Топоров. – М.: Языки славянских культур, 2005. – С. 34 – 55.
2. Мурзин Л. Н. Штерн А. С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 171 с.
3. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Академический проект, 2008. – 695 с.
4. Третьякова И. В. Интерпретация как способ понимания художественного текста // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. Ун-та им. Н. П. Огарева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – С. 38-41.
5. Фефилов А. И. Введение в когнитологию: учеб. пособие. – М.: Флинта; Наука, 2010. – 240 с.
6. Strittmatter E. Schulzenhofer Kramkalender. – Berlin: Aufbau Verlag, 1971. – 314 S.

## Секция 3

# СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*D. Tsokaktsidu, Prof. Dr. Assistenzprofessorin, Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie, Aristoteles Universität Thessaloniki, Thessaloniki (Griechenland)*

## ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EINE QUANTITATIVE STUDIE

**Abstract.** *Bis vor einigen Jahren war die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht ein umstrittenes Thema. Seit der Einführung des GER im Jahr 2001 und vor allem nach der Veröffentlichung des Begleitbandes des GER (2020) gewinnt die Übersetzung immer mehr an Aufmerksamkeit. Die Übersetzung soll im Folgenden nicht nur als Mittel zum Zweck dienen, sondern wird als ein eigenständiges Ziel betrachtet, das im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts angestrebt werden soll. Im vorliegenden Beitrag werden die Meinungen von Student\*innen über die Übersetzung und ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht dargestellt, die mittels einer quantitativen Studie ermittelt wurden.*

**Schlüsselwörter:** *Übersetzung, Fremdsprachenunterricht, DaF, Begleitband des GER.*

*D. Tsokaktsidu, Ph.D. in Translation Studies, Assistant Professor at the School of German Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki (Greece)*

## TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: A QUANTITATIVE STUDY

**Abstract.** *In the past, translation in foreign language teaching used to be a controversial issue. However, since the introduction of the CEFR in 2001 and especially after the publication of the CEFR Companion Volume (2020), translation has become the center of attention once again. According to the latter, translation is no longer just a means to an end but is considered a goal to be pursued in foreign language teaching. In the following article, the results of a quantitative on students' opinions on the use of translation in foreign language teaching will be presented.*

**Keywords:** *Translation, Foreign language teaching, German as a foreign language, CEFR Companion Volume.*



## **Einleitung**

Es ist bekannt, dass die Übersetzung der Kernpunkt der ersten Unterrichtsmethode für das Fremdsprachenlehren bzw. -lernen war. Wie der Name schon preisgibt, war eines der Ziele der Fremdsprachenschüler\*innen der Grammatik-Übersetzungsmethode, welche auf den Grundlagen des altsprachlichen Unterrichts beruhte, Grammatik zu erwerben und zu übersetzen. Die Übersetzung spielte folglich eine zentrale Rolle und war hauptsächlich ein Mittel zum Zweck, um Grammatik zu lernen, zu üben oder zu testen [7: 23, 27], um Wortschatz zu erwerben [7: 27] und um das Textverständnis zu sichern [7: 25, 27]. „Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, dass er die fremde Sprache wirklich beherrscht“, hieß es [7: 19]. Die Schüler\*innen der Grammatik-Übersetzungsmethode, mussten also oft Wörter, Sätze oder ganze Texte übersetzen. Im Vordergrund stand demzufolge der schriftliche Sprachgebrauch und somit auch die Übersetzung [6: 218], während der mündliche Sprachgebrauch vernachlässigt wurde.

Ende des 19. Jahrhunderts begann die sogenannte Reformbewegung, welche die Grammatik-Übersetzungsmethode stark kritisierte. Wilhelm Viëtors bekannte Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ übte Kritik an der Methode und plädierte für eine „völlige Umkehr des neueren fremdsprachlichen Unterrichts [7: 33]. Die Muttersprache sollte also aus dem Unterricht ausgeklammert werden, und es hieß „a foreign language should be accessed directly, without translation, with the mother tongue only to be used as a last resort“ [1: 17]. Somit wurde die Grammatik-Übersetzungsmethode von der natürlichen und der direkten Methode abgelöst und es folgten weitere einsprachige Methoden (audiolinguale, audiovisuelle etc.), welche zum größten Teil den fremdsprachlichen Unterricht des 20. Jahrhunderts dominierten. „Many of the most influential 20<sup>th</sup> century theories of language teaching strongly advocated exclusive monolingual teaching“, bemerkt Cook (2: xxviii).

Obwohl zu vermuten ist, dass die Übersetzung – vor allem bei homogenen Lernergruppen – nie ganz aus der Unterrichtspraxis verschwand [1: 18, 2: xv], hatten die Lehrkräfte wohl ein schlechtes Gewissen, denn „Time and again, using the mother tongue is accompanied by feelings of guilt.“ [1: 18]. Erst mit der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes Ende der 80er Jahre, aber vor allem nach der Jahrhundertwende nahmen die Befürworter der zweisprachigen Methoden zu [2: xxviii]. Vor allem aber mit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Jahr 2001 und des Begleitbands 2020 gewann die Übersetzung wieder an Aufmerksamkeit. Aber auch die Entwicklung der Zweisprachigkeits- und Hirnforschung wirkten sich positiv auf den Wiedereinbezug der L1 und der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht aus [5: 87].

Im GER ist die Übersetzung als ein Unterbegriff der Sprachmittlung anzusehen und es werden verschiedene Formen des Übersetzens aufgeführt,

nämlich die „genaue Übersetzung (z. B. von Verträgen, juristischen und wissenschaftlichen Texten usw.)“ oder die „literarische Übersetzung (Romane, Dramen, Gedichte, Libretti usw.)“ [3: 90]. Obwohl vielleicht diese Beispiele anfänglich für Verwirrung sorgten, da einige Formen der Übersetzung für den fremdsprachlichen Unterricht nicht üblich sind, erfolgte die Aufklärung im Begleitband des GER.

Im Begleitband des Referenzrahmens, welcher ungefähr zwei Jahrzehnte nach dem GER erschien, wurde der Terminus Sprachmittlung durch den Begriff „Mediation“ ersetzt und somit erweitert, da er sich nicht nur auf Mediation zwischen Sprachen beschränkt, sondern auch „Mediation beim Kommunizieren und Lernen ebenso wie soziale und kulturelle Mediation“ umfasst [4: 43]. Die Mediationsaktivitäten werden folglich in drei Unterkategorien eingeordnet, nämlich in Mediation von Texten, Mediation von Konzepten und Mediation von Kommunikation [4: 112]. Die Übersetzung eines geschriebenen Textes ist eine der sieben Unterkategorien der Mediation von Texten und es werden Skalen mit Deskriptoren dargeboten, welche die Art der Übersetzung (ungefähre/grobe Übersetzung, exakte Wiedergabe, flüssige/genaue Übersetzung), den zuverfassenden Text (schriftlich, mündlich oder in eine Gebärdensprache), die Komplexität des Ausgangstextes (von einfachen Wörtern/Redewendung bis zu abstrakten oder spezialisierten Texten) und die Textarten, bzw. Diskursumgebungen (persönlich, öffentlich, beruflich, Bildung) auf den Niveaus A1-C2 beschreiben [4: 123:124; 9: 28-31].

Aus der oben aufgeführten Analyse geht hervor, dass die Übersetzung in der Aktualität als ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts anzusehen ist, da die Entwicklung der Übersetzungskompetenz der Schüler\*innen angestrebt wird. Dies führt nun zur Frage, welchen Stellenwert die Übersetzung in der schulischen Praxis hat, und ob Lehrkräfte die Übersetzung als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts oder immer noch als eine umstrittene Aktivität ansehen. Um diesen Fragen nachzugehen, wurde eine quantitative Studie an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität durchgeführt, deren Ergebnisse im Anschluss dargestellt werden.

### **Quantitative Studie**

Der Fragebogen, der erstellt wurde und als Erhebungsinstrument dienen sollte, beruhte einerseits auf der Literaturrecherche, andererseits auf ähnlichen Untersuchungen mit Schwerpunkt „Übersetzung im Fremdsprachenunterricht“, die durchgeführt wurden [8]. Nach einer Reihe von Erprobungsfassungen, die erstellt wurden, fand im Februar 2022 die Probebefragung statt, die zum Ziel hatte, Korrekturen vorzunehmen und die endgültige Version des Fragebogens zu verfassen.

An der Studie, die im März 2022, also zu Beginn des Sommersemesters, durchgeführt wurde, beteiligten sich insgesamt 113 Studen\*innen des

Bachelorprogramms der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität in Thessaloniki.

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Online-Fragebogens, welcher insgesamt 69 offene und geschlossene Fragen beinhaltete und zum Ziel hatte, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Welche Erfahrungen hatten auszubildende DaF-Lehrkräfte mit der Übersetzung im Englisch- und Deutschunterricht?

2. Welche Meinung haben auszubildende DaF-Lehrkräfte über den Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht? Wird sie als eine nützliche Tätigkeit angesehen?

3. Werden auszubildende DaF-Lehrkräfte zukünftig in ihrem Unterricht Übersetzungsübungen miteinbeziehen und warum oder warum nicht?

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe des statistischen Programms SPSS 21.

### **Ergebnisse der quantitativen Analyse**

Im Anschluss folgt eine Analyse der personenbezogenen Daten der Beteiligten, gefolgt von den Ergebnissen der statistischen Aufbereitung der Daten, die erhoben wurden. Die Ergebnisse der uni- und bivariaten Analyse werden mithilfe von Graphiken oder Tabellen präsentiert.

#### **Personenbezogene Daten der Teilnehmer\*innen**

80,5% der befragten Teilnehmer\*innen waren Frauen und 19,5% Männer. 42,4% waren 18-22 Jahre alt, 43,4% waren im Alter von 23-30 Jahren und die restlichen Studierenden (14,2%) waren über 30 Jahre alt. In Bezug auf ihre L1, ließ sich feststellen, dass die Mehrheit (79,6%) Griechisch als Muttersprache hatte, und ungefähr jede/r sechste Student\*in zweisprachig (13,3% Griechisch-Deutsch und 2,7% Griechisch-Albanisch/Armenisch/Russisch/Englisch) war. Bemerkenswert ist, dass alle Befragten außer Deutsch auch Englisch sprachen und 41,5% noch eine vierte Fremdsprache beherrschte (Französisch, Spanisch, Russisch, Italienisch, Polnisch usw.)

In Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit lässt sich sagen, dass die Mehrheit der Befragten Berufserfahrung hatte, und zwar vor allem in der Tourismusbranche (45,1%), im Verkaufssektor (24,8%) oder als Lehrkraft (24,8%).

Bezüglich ihrer zukünftigen Berufswahl ließ sich feststellen, dass jede/r zweite DaF-Auszubildende (61,9%) als Lehrkraft arbeiten möchte und etwas mehr als die Hälfte (56,6%) gerne als Übersetzer\*in tätig wäre. 43,4% hätte auch Interesse daran, in der Tourismusbranche beschäftigt zu werden.

Was das Interesse an einem Masterstudiengang betrifft, gaben 48,7% an, dass sie ihr Studium im Bereich der Übersetzung fortsetzen möchten. 42,5% der Befragten zeigten Interesse an einem Postgraduiertenprogramm für Didaktik/Linguistik, 26,5% interessierten sich für ein Masterstudium in Tourismus (26,5%) oder Dolmetschen (24,8%). Hier sollte erläutert werden,

dass bei den Fragen in Bezug auf die zukünftige Berufswahl und die Wahl des Masterprogramms geschlossene Antwortkategorien vorgegeben wurden und dass mehrfache Antworten gewählt werden konnten.

### **Ergebnisse der Studie**

#### **Erfahrung mit dem Einsatz verschiedener Formen der Übersetzung im Deutschunterricht als Lerner\*innen**

Die meisten Student\*innen gaben an, dass sie als Fremdsprachenlerner\*innen oft Kontakt zur Übersetzung hatten. Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, war die Übersetzung von Wörtern aus der Fremdsprache in die Muttersprache die häufigste Form der Übersetzung, die erwähnt wurde, mit einem Mittelwert von 4,4, gefolgt von der Übersetzung von Sätzen vom Deutschen ins Griechische (Mittelwert 3,9) und der Übersetzung von Wörtern vom Griechischen ins Deutsche. Die Antworten der Studierenden wurden anhand einer fünfstufigen Likert-Skala berechnet, wobei 1=*Die Übersetzung wurde nie eingesetzt* 5= *Die Übersetzung wurde sehr häufig eingesetzt*.

Der Mittelwert der Häufigkeit des Einsatzes von Übersetzungen von Texten aus der Fremdsprache in die Muttersprache liegt bei 3 und aus der Muttersprache in die Fremdsprache bei 2. Daraus lässt sich schließen, dass die Übersetzung von Texten im Deutschunterricht, laut den Aussagen der DaF-Auszubildenden, weniger häufig eingesetzt wurde als andere Formen der Übersetzung.

Was den Einsatz der Übersetzung im Englischunterricht angeht, lässt sich feststellen, dass auch hier die Übersetzung von englischen Wörtern ins Griechische, mit einem Mittelwert von 4,4 als die häufigste Form der Übersetzung erwähnt wurde. An zweiter Stelle steht die Übersetzung griechischer Wörter ins Englische, gefolgt vom Einsatz von englischsprachigen Filmen mit griechischen Untertiteln (Mittelwert 4,0). Man kann also feststellen, dass es einen Unterschied bezüglich dieser Form der Übersetzung zwischen dem Englisch- und Deutschunterricht gibt, da der Mittelwert im letzteren deutlich niedriger ist (3,0).

Wenn man die Mittelwerte der verschiedenen Formen der Übersetzung im Deutsch- und Englischunterricht vergleicht, kommt man zum Schluss, dass die Übersetzung im Englischunterricht häufiger als im Deutschunterricht eingesetzt wurde, da bei allen Formen der Übersetzung der Mittelwert höher ist. In vielen Fällen war auch der Median und der Modalwert höher.

Andere Formen der Übersetzung, mit denen die Teilnehmenden an der Studie Erfahrung hatten, waren: Übersetzungen von Liedertexten, literarische Übersetzungen, Übersetzungen von Bedienungsanleitungen, Erstellung von Untertiteln für Filme, aber auch mündliche Übersetzung, bzw. Dolmetschen.

	Übers. von Texten D-G	Übers. von Texten G-D	Übers. von Sätzen D-G	Übers. von Sätzen G-D	Übers. von Wörtern D-G	Übers. von Wörtern G-D	Filme mit Untertiteln	Schrift. / münd. Sprachmitt. D-G	Schrift. / münd. Sprachmitt. G-D
Mittelw.	3,0	2,0	3,9	2,7	4,4	3,7	3,0	2,6	2,2
Med.	3,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,0	3,0	3,0	2,0
Mod.	3,0	1,0	5,0	2,0	5,0	5,0	3,0	2,0	2,0
SD.	1,2	1,0	1,1	1,1	1,1	1,3	1,4	1,1	1,1
Min.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Max.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0

Tabelle1: Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Übersetzung und der Sprachmittlung als Deutschler\*innen

	Übers. von Texten EN-GR	Übers. von Texten GR-EN	Übers. von Sätzen EN-GR	Übers. von Sätzen GR-EN	Übers. von Wörtern EN-GR	Übers. von Wörtern GR-EN	Filme mit Untertiteln	Schrift. / münd. Sprachmitt. EN-GR	Schrift. / münd. Sprachmitt. GR-EN
Mittelw	3,3	2,5	3,9	3,2	4,4	3,9	4,0	3,0	2,6
Med.	3,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,0	5,0	3,0	3,0
Mod.	4,0	2,0	5,0	3,0	5,0	5,0	5,0	3,0	3,0
SD	1,2	1,0	1,0	1,1	,8	1,1	1,2	1,2	1,0
Min	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Max-	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0

Tabelle 2: Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Übersetzung und der Sprachmittlung als Englischler\*innen

### **Meinungen über den Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht**

Aus der Tabelle 3 geht hervor, dass die Meinungen der DaF-Studierenden bezüglich des Einsatzes der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht positiv oder sehr positiv sind. Der Mittelwert in Bezug auf die Meinungen über alle Formen der Übersetzung lag bei über 4,3 und die positivste Meinung hatten die Beteiligten über die Übersetzung von Texten aus der Fremdsprache in die Muttersprache, gefolgt von der Übersetzung von Wörtern aus der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt.

Die Zentral- und Modalwerte aller Antworten auf diese Fragen liegen bei 5, was bedeutet, dass die Teilnehmenden eine sehr positive Meinung über alle Formen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht haben und sie als sehr hilfreich betrachten.

	Meinung zur Übers. von Texten FS-MS	Meinung zur Übers. von Texten MS-FR	Meinung zur Übers. von Texten FS-MS	Meinung zur Übers. von Texten MS-FS	Meinung zur Übers. von Wörtern FS-MS	Meinung zur Übers. von Wörtern MS-FS	Meinung zum Einsatz von Filmen mit Untertiteln	Meinung zur Erstellung von Untertiteln
Mittelw.	4,5	4,3	4,4	4,3	4,5	4,5	4,4	4,4
Med.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Mode	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
SD	,7	,9	,7	,8	,7	,7	,8	,8
Min.	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0
Max.	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0

Tabelle 3: Meinungen über die verschiedenen Formen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht

### **Zukünftiger Einsatz von Übersetzung im Fremdsprachenunterricht**

Alle Befragten zeigten ihre Zustimmung in Bezug auf den zukünftigen Einsatz von Übersetzung im Unterricht, da der Mittelwert und der Modalwert bei dieser Aussage auf 4 lagen. Die Antworten wurden anhand einer Likert-Skala berechnet, wobei 1=*Ich stimme überhaupt nicht zu* und 5=*Ich stimme völlig zu*. Die Gründe, die für den Einsatz der Übersetzung genannt wurden, können in folgende Antwortkategorien eingeteilt werden:

#### **Wortschatzerwerb**

Durch die Übersetzung können die Schüler\*innen Wortschatz erwerben/üben.

#### **Textverständnis**

Durch die Übersetzung wird das Textverständnis gesichert.

Die Übersetzung hilft beim Leseverständnis.

#### **Kultur/ kulturelle Elemente**

Durch die Übersetzung versteht man die Kultur/ die kulturellen Elemente eines Landes besser.

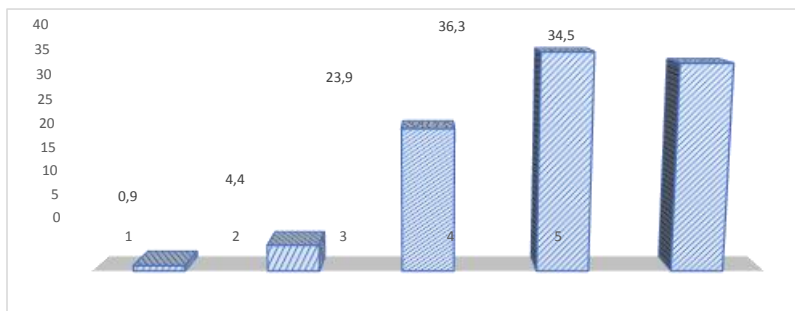
#### **Entwicklung translatorischer Kompetenz**

Die Schüler\*innen sollten lernen, wie man Texte übersetzt, sie sollten also ihre translatorische Kompetenz entwickeln.

Die Schüler\*innen lernen Übersetzungstechniken, wenn sie im Unterricht übersetzen.

Zu erwähnen wäre hier auch, dass bei dieser offenen Frage auch Antworten gegeben wurden, die nicht in die oben genannten Kategorien eingeordnet werden können, also dass verschiedenartige Gründe für den Einsatz der Übersetzung genannt wurden.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage, wurde demzufolge festgestellt, dass die DaF-Studierenden die Übersetzung in ihren Unterricht einbeziehen wollen, und dass ihnen die Gründe und Vorteile des Einsatzes der Übersetzung bewusst sind.



Graphik 1: Zukünftiger Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht

### Bivariate Korrelationen

Im Anschluss wird die bivariate Analyse, die den Zusammenhang bestimmter Variablen untersucht, präsentiert. Es handelte sich in allen Fällen um ordinalskalierte Variablen und deshalb wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman verwendet. Die Korrelationen werden anhand von Tabellen dargestellt und sind statistisch signifikant.

Aus den Tabellen 4 und 5 wird ersichtlich, dass es eine positive Korrelation zwischen den Variablen *Zukünftiger Einsatz der Übersetzung im eigenen Unterricht* und *Meinung über die Übersetzung von Texten aus der Fremdsprache in die Muttersprache /Meinung über die Übersetzung von Texten aus der Muttersprache in die Fremdsprache* gab. In beiden Fällen war der Zusammenhang schwach ( $r = ,271$  und  $r = ,275$ ), jedoch statistisch signifikant,  $p = .004 < .05$  und  $p = .003 < .05$ .

#### Korrelationen

			Meinung über die Übers. von Texten aus der FS in die MS	Zukünftiger Einsatz der Übers. im eigenen Unterricht
Spearman's rho	Meinung über die Übers. von Texten aus der FS in die MS	Korrelationskoeffizient	1,000	,271**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	113	113
	Zukünftiger Einsatz der Übers. im eigenen Unterricht	Korrelationskoeffizient	,271**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	113	113

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 4: Korrelation der Variablen *Zukünftiger Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht* und *Meinung über die Übersetzung von Texten aus der FS in die MS*

### Korrelationen

			Meinung über die Übers. von Texten aus der MS in die FS	Zukünftiger Einsatz der Übers. im eigenen Unterricht
Spearman's	Meinung über die Übers. von Texten aus der MS in die FS	Korrelationskoeffizient	1,000	,275**
		Sig. (2-tailed)	.	,003
		N	113	113
rho	Zukünftiger Einsatz der Übers. im eigenen Unterricht	Korrelationskoeffizient	,275**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	.
		N	113	113

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 5: Korrelation der Variablen *Zukünftiger Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht* und *Meinung über die Übersetzung von Texten aus der MS in die FS*

Weitere Korrelationen wurden zwischen den Variablen *Zukünftiger Einsatz der Übersetzung im eigenen Unterricht* und *Meinung über die Übersetzung von Sätzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache* und *Meinung über die Übersetzung von Sätzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache* beobachtet. Auch hier war in beiden Fällen der Zusammenhang schwach ( $r = ,244$  und  $r = ,271$ ), jedoch statistisch signifikant, da im ersten Fall  $p = .009 < .05$  und im zweiten Fall  $p = .004 < .05$  war. Daraus lässt sich ableiten, dass je positiver die Meinung der Probanden über die Übersetzung von Texten oder Sätzen war, desto häufiger sie diese in den Unterricht miteinbeziehen möchten.

### Korrelationen

			Häufigkeit der Beschäftigung mit der Übers. im berufl. Umfeld	Häufigkeit der Beschäftigung mit der Übers. im priv. Umfeld
Spearman's	Häufigkeit der Beschäftigung mit der Übers. im berufl. Umfeld	Korrelationskoeffizient	1,000	,433**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	113	113
rho	Häufigkeit der Beschäftigung mit der Übers. im priv. Umfeld	Korrelationskoeffizient	,433**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	113	113

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 6: Korrelation der Variablen *Zukünftiger Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht* und *Meinung über die Übersetzung von Texten aus der MS in die FS*



Des Weiteren ist in Tabelle 6 eine positive Korrelation zwischen den Variablen *Häufigkeit der Beschäftigung mit der Übersetzung im beruflichen Umfeld* und *Häufigkeit der Beschäftigung mit der Übersetzung im privaten Umfeld* zu beobachten. Die Korrelation war mittlerer Stärke ( $r=0,433$ ) aber statistisch signifikant da  $p = .000 < .05$ . Daraus könnte man schließen, dass die Student\*innen, die in ihrem beruflichen Umfeld mehr übersetzen müssen, sich auch im privaten Umfeld häufiger mit der Übersetzung beschäftigen.

### **Fazit**

In Bezug auf die Erfahrungen der auszubildenden DaF-Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht ließen sich wichtige Unterschiede zwischen dem Einsatz der Übersetzung im Deutsch- und Englischunterricht feststellen. Der Einsatz verschiedener Formen der Übersetzung, sowohl im Deutsch- als auch im Englischunterricht war häufig, jedoch war die Häufigkeit des Einsatzes im Englischunterricht eindeutig höher, vor allem was bestimmte Formen der Übersetzung, wie z.B. Filme mit Untertiteln, angeht.

Bezüglich der Meinung der auszubildenden DaF-Lehrpersonen über den Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht war diese sehr positiv. Zu betonen wäre hierbei, dass der Mittelwert bei allen Formen der Übersetzung über 4,3 war und dass der Median und Modalwert bei 5, also auf der höchsten Stufe der Likert-Skala lagen.

Was die dritte Forschungsfrage hinsichtlich des zukünftigen Einbezugs von Übersetzungsübungen im Unterricht betrifft, wurde festgestellt, dass die Mehrzahl der Beteiligten vorhat, verschiedene Formen der Übersetzung in den Unterricht einzubeziehen, da diese ihrer Meinung nach zum Erlernen des Wortschatzes, zum Textverständnis, zum Verstehender fremden Kultur und zur Entwicklung der translatorischen Kompetenz der Schüler\*innen beiträgt. Die oben aufgeführten Korrelationen weisen einen Zusammenhang zwischen der positiven Meinung über verschiedene Formen der Übersetzung und dem Einbezug der Übersetzung in den Unterricht nach.

Aus den Ergebnissen der empirischen Studie lässt sich folgern, dass die Übersetzung auch in der Praxis eine wichtige Funktion einnimmt. Die Übersetzung kann verschiedene Formen annehmen, wie z.B. Übersetzung von Wörtern, Sätzen, Texten aus und in die Fremdsprache bis zum Einsatz von Filmen mit Untertiteln, Übungen zur Erstellung von Untertiteln, literarischen Übersetzungen usw. Die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht ist also durchaus präsent und kann als Mittel zum Zweck dienen, aber sie kann auch ein Ziel sein, das angestrebt werden kann, da die Fremdsprachenschüler\*innen lernen können, wie man Texte aus verschiedenen Diskursumgebungen übersetzt. Der Einbezug der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht bedeutet also keineswegs eine Rückkehr der Grammatik-Übersetzungsmethode, wie vielleicht viele befürchten, sondern beruht auf den aktuellen Ergebnissen der Sprachlehrforschung [9: 31-51]. und bereitet die Lerner\*innen durch die

Schulung der translatorischen Kompetenz darauf vor, sich in ihrer persönlichen, beruflichen, öffentlichen, und akademischen Umgebung zurechtzufinden.

## LITERATURVERZEICHNIS

1. Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A. W.: The bilingual reform: A paradigm Shift in Foreign Language Teaching. – Tübingen: Narr, 2009.
2. Cook, Guy.: Translation in Language Teaching: An argument for reassessment. – Oxford: Oxford University Press, 2010.
3. Coste, Daniel / North, Brian / Trim, John: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.
4. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. – Stuttgart: Klett Verlag, 2020.
5. González Davies, Maria: The comeback of Translation: Integrating spontaneous practice into foreign language learning. In González Davies, Maria/ Tarrona, Annarita (Hrsg.): New Trends in Early Foreign Language Learning. The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. – Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012. – S. 86-96.
6. Kelly, L. G.: 25 Centuries of Language Teaching. – Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1976.
7. Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans.: Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts: Eine Einführung. – Berlin: Langenscheidt, 1993.
8. Tsokaktsidu, Dimitra: Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie. In: Current issues of linguistics, linguodidactics and intercultural communication, Selected Papers from the 6th International Academic and Research Conference (Ulyanovsk, Russia). – Ulyanovsk, 2015. – S. 134-140.
9. Zojer, Heidi: The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool. In Witte, Arnd / Harden, Theo / Ramos de Oliveira Harden, Alessandra (Hrsg.): Translation in Second Language Learning and Teaching. – Oxford, Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Wien, 2009. – S. 31-51.

## INTERNETQUELLEN

10. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Beispiele für den Gebrauch der Deskriptoren für Online-Interaktion und Mediationsaktivitäten. Online im Internet: <https://www.klett-sprachen.de/ger-begleitband-downloads/c-3339> [eingesehen am 30.12. 2022].

*Т.П. Смирнова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теории и практики немецкого языка», Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Нижний Новгород (Россия)*

## **НЕМЕЦКАЯ ТРАНСКУЛЬТУРНАЯ ЛИТЕРАТУРА: ИННОВАТИВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПИСАТЕЛЕЙ-МИГРАНТОВ**

***Аннотация.** Немецкая транскультурная литература анализируется в статье с точки зрения инновативной лингвистической стратегии авторов-мигрантов, избравших языком социализации и литературного творчества неродной немецкий язык. Новаторский подход к языкам в немецкой литературе мигрантского происхождения стилистически сопоставим с историческим авангардом, стихографией (конкретной (визуальной) поэзией), художественной (литературной) декламацией, что позволяет классифицировать литературные произведения писателей-экзофонов как лучшие образцы современной немецкой поэзии и прозы.*

***Ключевые слова:** транскультурная немецкоязычная литература; многоязычие; инновативная лингвистическая стилистика; литературный эксперимент.*

*T.P. Smirnova, Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of German Language Linguistics University, Nizhny Novgorod (Russia)*

## **GERMAN TRANSCULTURAL LITERATURE: INNOVATIVE LINGUISTIC APPROACHES OF MIGRANT WRITERS**

***Abstract.** The study analyses German transcultural literature from the perspective of the innovative linguistic strategy of migrant writers who chose non-native German as the language of socialization and literary creativity. The innovative approach to languages in German literature of migrant origin is stylistically comparable to the historical avant-garde, versification (concrete visual poetry), and artistic (literary) declamation, which makes it possible to classify the literary works of exophone writers as the best examples of German poetry and prose.*

***Key words:** transcultural German-language literature; multilingualism; innovative linguistic stylistics; literary experiment.*

Немецкоязычная литература гастарбайтеров» (*die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur*), в актуальном определении «транскультурная немецкоязычная литература» (*die transkulturelle deutschsprachige Literatur* (K.Esselborn) [Цит. по: 2, с. 254–255]; более подробно о терминологическом становлении нового литературного жанра см. также [9], [8], [3]), обрела за относительно короткий исторический период (с 1990-х годов) признаки самостоятельного литературного жанра и объединяет на современном этапе немецких писателей различной этнической принадлежности, создающих литературные произведения на

неродном для большинства из них немецком языке. Из сегодняшней перспективы литература немецкоязычных мигрантов рассматривается как значимая составляющая современного «глобального этнопространства» («*global ethnoscape*» (Arjun Appadurai)) [Цит. по: 2, с. 255] и изучается наряду с постколониальными культурами и литературами Великобритании, Канады, США, Франции [там же].

Поэзию и прозу немецких экзофонов отличают новаторские, во многом несвойственные немецкому литературному канону, «инновативные» лингвистические подходы [11, с. 304], проявляющиеся, в том числе, в гетерогенном сочетании элементов различных языков и культур в немецком литературном нарративе.

«Креативный» подход к языкам находит выражение в оригинальных «моделях и формах словопроизводства и словообразования», создании авторских окказионализмов (в значительной степени представленных, к примеру, в творчестве Г. Мюллер, Це до Рок), «неконвенциональной и ненормативной семантической сочетаемости, игре слов» [1, с. 11]; использовании фразеологии, метафор; потенциала прецедентных имён и феноменов [2].

Неслучайно транслингвальные литературные тексты немецких экзофонов исследуются в германистике не только как пример «плюрицентричных» языковых биографий их авторов, описывающих свой миграционный опыт, но всё в большей степени как «литературный эксперимент», сопоставимый по своей новаторской стилистике с историческим авангардом, стихографикой (конкретной (визуальной) поэзией), художественной (литературной) декламацией, акцентирующими «эффект поэтичности» литературного произведения [11, с. 305 – 306].

В оценке критиков, прозаические и поэтические тексты, вышедшие из-под пера иноязычных авторов-мигрантов, для которых немецкий язык не является родным, относятся к образцам «лучших книг современной немецкоязычной литературы» [там же, с. 306]; [12].

Многоязычие наряду с языковой гибридностью определяются основными феноменами нового литературного жанра, ставшего за относительно короткий период «неотъемлемой составной частью современной немецкой литературы» [8, с. 14], стилистически и содержательно «эмансипирующего» её канон.

Идея о «революционирующем» потенциале литературного творчества писателей-мигрантов отражена также в «титულных» тезисах известного европейского исследовательского проекта *Literature on the Move*, изучающего процессы миграции литераторов из различных стран в Австрию (исследуется творчество Z. Becker, S. Çakır, E. Canetti, D. Dinev, Milo Dor, Ilir Ferra, A. Kim, R. Knapp, J. Rabinowich, K. Şurdum, V. Vertlib, Ş. Yıldız); «новые условия», сообщается на веб-странице проекта,

обеспечивают «прорыв» литераторов-мигрантов, «продвигающих» транснационализацию литературного поля стилистически и содержательно [14].

В современных исследованиях эмпирически осваиваются возможные репрезентативные формы литературного многоязычия и генерированной им языковой гибридности в литературном творчестве немецких писателей-экзофонов; способы интеграции многоязычных (гибридных) цитат в немецкий литературный текст [5]; [6]; [13]; [10]; [4]; [11]; [7].

Вопрос литературоведческого (теоретического) анализа форм и функций литературного многоязычия остается во многом открытым и не теряет своей актуальности в современной германистике [7]; [11]. Известные западные классификации, учитывающие традиционные способы интеграции иноязычных сегментов в немецкоязычное литературное произведение [13] или рассматривающие разную интенсивность использования иноязычных цитат с точки зрения их эвидентных и латентных конфронтаций (И. Амодео) [10]; [4], могут быть дополнены дальнейшими эмпирическими исследованиями межкультурной (немецкоязычной) словесности, обеспечивающими надежный и интересный фактографический материал.

Каждый автор выбирает собственную стратегию интеграции (гибридных) латентных или эвидентных форм в литературное произведение; говорить о единой творческой эстетике невозможно. Литературное многоязычие (двуязычие) и языковая гибридность значимы с точки зрения изучения их имагологического потенциала в диалоге языков и культур.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болдырев Н.Н. Производность как феномен культуры и языка // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов / под ред. В.В. Робустовой, Г. Г. Молчановой, В.З. Демьянкова. – Москва: КДУ, Университетская книга, 2021. – С. 10 – 12.
2. Смирнова Т.П. «Межа языков»: многоязычие в транскультурной немецкоязычной литературе // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т. XVII / Под ред. А.В. Иванова. – Москва: Флинта, 2020. – С. 254 – 268.
3. Смирнова Т.П. Транскультурная немецкоязычная литература: языковые феномены литературного жанра и их терминологическое описание // Свобода и отчуждение в культуре XX столетия: Коллективная монография / Под ред. С.Н. Аверкиной, С.Б. Королевой. – Москва: Флинта, 2022. – С. 145 – 159.

4. Smirnova, T. P. Multilingualism in Contemporary Translingual German-Language Literature: Forms and Functions / T. P. Smirnova, A. V. Zhiganova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, Nizhny Novgorod, 10–12 марта 2020 года. – Nizhny Novgorod: European Publisher, 2021. – P. 949-957. – DOI 10.15405/epsbs.2021.02.02.118. – EDN FEAIDS.
5. Amodeo, Immacolata. Die Heimat heißt Babylon. Zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland // Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
6. Baumann, Beate. *Ich drehte meine Zunge ins Deutsche, und plötzlich war ich glücklich*. Sprachbewusstheit und Neuinszenierungen zum Thema Sprache in den Texten Emine Sevgi Özdamars // Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität / Hg. M. Bürger-Koftis, H. Schweiger, S. Vlasta. – Wien : Praesens, 2010. – S. 225-250. – EDN YJIOL.
7. Blum-Barth, Natalia. Transculturalität, Hybridität, Mehrsprachigkeit. Von der Vision zur Revision einiger Forschungstrends // GFL-Journal, 17 (1), 2016. – S. 114–130.
8. Bürger-Koftis, Michaela, Schweiger, Hannes, Vlasta, Sandra. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. // Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität / Hg. M. Bürger-Koftis, H. Schweiger, S. Vlasta. – Wien: Praesens, 2010. – S. 11 – 20. – EDN YJIOL.
9. Catone, Antonella. Grenzen sind dazu da, überschritten zu werden: Chamisso-Literatur und ihr didaktisches Potenzial im universitären DaFLiteraturunterricht in Italien // Doktorarbeit. Salerno, 2015. – Retrieved from <http://hdl.handle.net/10556/2139>.
10. Cornejo R. Dialogizität und kreativer Umgang mit der (Fremd)Sprache im lyrischen Schaffen von Jiří Gruša // Polyphonie, Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. – Wien : Praesens, 2010. – S. 349-366.
11. Hausbacher, Eva. „In der Kluft der Sprachen“: Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der russisch-deutschen Gegenwartsliteratur // Kulturen verbinden: Festband anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Slawistik an der Universität Innsbruck / Hg. J. Fuchsbauer, W. Stadler, A. Zink. – Innsbruck: University Press, 2021. – S. 303–322.
12. Isterheld, Nora. In der Zugluft Europas: zur deutschsprachigen Literatur russischstämmiger AutorInnen // Bamberg: University of Bamberg Press, 2017. DOI: 10.20378/irbo-50219.
13. Skiba, Dirk. Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur // Polyphonie - Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität / Hg. M. Bürger-Koftis, H. Schweiger, S. Vlasta. – Wien: Praesens, 2010. – S. 323-334. – EDN YJIOL.
14. <http://www.litmove.oeaw.ac.at/projekt.php> (дата обращения: 10.01.2023).

*Е.П. Соснина, кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

*А.Е. Кузнецова, Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПЕРЕДАЧА ИГРЫ СЛОВ ПРИ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ СИТКОМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается исследовательский проект по анализу проблем закадрового перевода игры слов в двух ситкомах, выявляются переводческие трудности при передаче игры слов с английского языка на русский язык при аудиовизуальном переводе. В ходе исследования посредством контекстуального и количественного анализа были выявлены наиболее частотные и эффективные приемы перевода, была рассмотрена адекватность передачи конструкций на целевой язык и выявлены причины, влияющие на адекватность аудиовизуального перевода объекта исследования.

*Ключевые слова:* Аудиовизуальный перевод, перевод каламбуров, закадровый перевод.

*E.P. Sosnina, Ph.D. in Computer Science, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

*A.E. Kuznetsova, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **REPRESENTATION OF WORDPLAY IN AUDIOVISUAL TRANSLATION OF SITCOMS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN**

*Abstract.* This paper considers the problem of translation of wordplay in foreign audiovisual situation comedies to the target Russian language. The contextual and quantitative analysis reveals the most frequent and appropriate translation techniques, analyses the effects in translating the considered constructions and identifies the reasons that affect the adequacy of the translation.

*Key words:* audiovisual translation, wordplay translation, voiceover.

### **Введение**

Многие ученые придерживаются интегративного междисциплинарного подхода в понимании аудиовизуального перевода как типа перевода - суть его состоит в объединении принципов и методологий других подходов (лингвистического, культурологического, функционального и т.д.). В рамках данного подхода выделяются такие отличительные черты аудиовизуального произведения, как полисемиотичность (или семиотическая многокомпетентность) [7] и мультимодальность [3]. Аудиовизуальный перевод также характеризуется многоканальностью передачи информации, где традиционно выделяются

два канала: зрительный (визуальный) и звуковой (акустический), то есть *субтитрование* и *закадровый перевод* являются разновидностями аудиовизуального перевода [1].

А.В. Козуляев определяет *аудиовизуальный перевод* как процесс создания нового полисемантического единства на целевом языке «на основе единства, существовавшего на исходном языке, причём таким образом, чтобы оно оказывало на носителя языка-реципиента такое же эмоциональное и поведенческое воздействие, как и на носителя исходного языка» [2].

Специфика перевода аудиовизуальных текстов обуславливает существование переводческих трудностей при передаче информации [4], [5]. В ходе нашего проектного исследования мы сделали акцент на рассмотрении особенностей перевода таких стилистических конструкций, как игра слов исходного языка, при этом отмечая зависимость их передачи от аспекта многоканальности этого вида перевода.

Данное исследование было проведено на материале известных комедийных сериалов (ситкомов «Теория Большого взрыва», «Как я встретил вашу маму»), для отбора примеров были использованы видеоматериалы сериалов с несколькими вариантами озвучивания, субтитры к сериям и тексты сценариев серий.

Для анализа перевода сплошной выборкой были собрано 100 примеров каламбуров. Каждый пример сопровождается вариантом перевода (закадровый перевод, или войсовер) нескольких студий на русский язык. Войсовер предполагает перевод, когда речевая дорожка накладывается на оригинальную.

### **Особенности перевода каламбуров на материале комедийных сериалов**

Большую часть примеров составляют варианты, основанные на лексических категориях (явления омонимии, полисемии, синонимии, окказионализмы, неологизмы и т.д.). Продемонстрируем это примером игры слов, основанной на лексической категории омонимии, из американского сериала «Как я встретил вашу маму»:

*Marshall: We were gonna move to Italy for her dream job, so I brought my son here to Minnesota to see my mom before we left. And then I got offered a job as a judge in New York City, which is my **dream**. But that'll **totally destroy her dream!***

*Daphne: You are **destroying a lot of dreams** right now.*

В приведенном примере действующие лица находятся на борту самолета. Маршалл от волнения рассказывает о том, что его мечта стать судьей разрушит мечту его жены, Лили, в то время как Дафна пытается уснуть, но не может этого сделать из-за громкого голоса Маршалла. Игра



слов в данном случае основана на омонимии слов **dream** – мечта и **dream** – сон.

В проектном исследовании мы также рассматривали примеры игры слов на базе категоризации, предложенной А.Н. Усачевой и В.Н. Грошева [6] и ориентированной на специфику аудиовизуальной продукции. Произведенный эффект от *моносемиотического каламбура* передается по большому счету через диалог, т.е. реципиент сможет распознать употребление каламбура без опоры на визуальный ряд. К тому же реципиент может ориентироваться на интонацию актеров, в связи с чем примеры моносемиотической игры слов легче распознать. С *полисемиотическими каламбурами* дело обстоит иначе: игра слов зависит не только от аудиального канала передачи информации, но и от происходящего на экране, т.е. визуального канала передачи. В качестве примера приведем игру слов из сериала «Как я встретил вашу маму»:

*Barney: No way! March does not have 31 days.*

*Marshall: Yes, it does! Everyone knows that. It's like **general knowledge**.*

*Ted & Robin: **General knowledge**.*

Игра слов основана на омоформах: в первом случае *general knowledge* (общеизвестные сведения, общеизвестный факт), во втором – *general* (генерал). Без опоры на визуальный ряд очень трудно догадаться, в чем состоит каламбур. Дело в том, что на протяжении всей серии Тед и Робин отдают честь каждый раз, когда слышат слова, созвучные со словами, означающими военные звания. Следовательно, в подобных случаях при переводе игры слов необходимо учитывать сцены, в которых произносятся такие реплики.

В нашем исследовании *полисемиотические каламбуры* составляют 60% и являются преобладающей группой примеров и представляют наибольшую трудность для перевода, поскольку озвучиваемый текст непосредственно связан с происходящим на экране, в результате чего перевод такого рода игры слов должен соответствовать двум семиотическим системам для достижения связности повествования.

Для целей нашего исследования мы проанализировали корпус примеров исходной англоязычной *игры слов* и варианты их *закадрового перевода* на русский язык, чтобы выявить переводческие приемы и оценить степень их адекватности (удачный-неудачный вариант).

Рассмотрим пример с лексической основой из широко известного сериала «Теория Большого взрыва» и продемонстрируем два варианта перевода на русский язык, в которых применена компенсация:

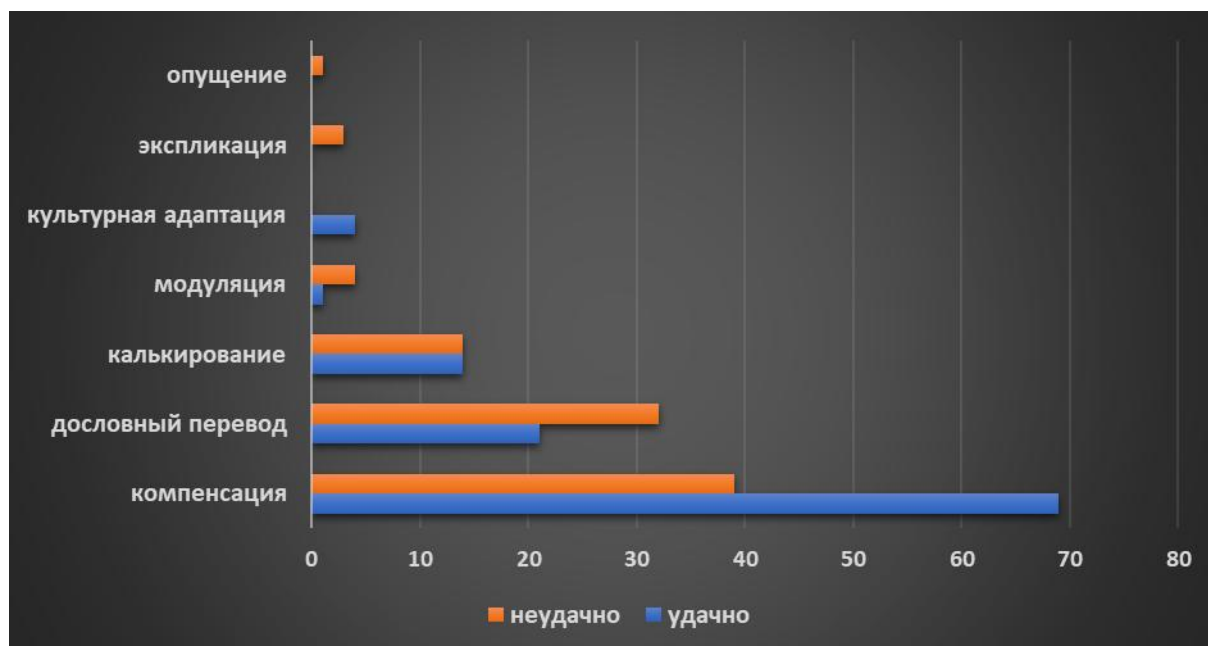
*Leonard: No, no more toys or action figures or props or replicas or costumes or robots or Darth Vader voice changers, I'm getting rid of all of it.*

*Howard: You can't do that, look what you've created here, it's like **nerdvana**.*

В данном случае мы видим окказионализм, или образование игры слов путем сложения двух слов: Nerdvana = nerd (зануда, ботаник) + nirvana (нирвана). В обоих вариантах перевода ниже оказывается удачным образование нового окказионализма на целевом языке, которое точно отражает смысл игры слов в исходном языке: Ботанорай = ботаник + рай/ Ботанолэнд = ботаник + лэнд. В данном случае слово «рай» близко по значению к слову «нирвана», а в версии перевода студией Кураж Бамбей добавление «-лэнд» вполне может вызывать ассоциации с Диснейлендом.

Paramount Comedy	Кураж Бамбей
<p><i>Леонард: Все! Хватит! Никаких больше игрушек, фигурок, реквизита со съемок, роботов, имитаторов голоса Дарта Вейдера... все, хватит. Я избавляюсь от всего этого.</i></p> <p><i>Говард: Ты не можешь...только посмотри на это, это же <b>Ботанорай</b>.</i></p>	<p><i>Леонард: Нет, никаких больше игрушек и фигур. Все, хватит! Ни реквизита, ни костюмов, ни роботов, ни даже трансформаторов голоса Дарта Вейдера. Я все это бросаю.</i></p> <p><i>Говард: Ты не можешь... посмотри, что ты сотворил. Это же целый <b>Ботанолэнд</b>.</i></p>

Таким образом, для выявления особенностей закадрового перевода игры слов на русский язык мы выяснили, какие применялись приемы и трансформации и вычислили частотность применения каждого приема в процентном соотношении: большую часть при переводе игры слов на русский язык составляет прием компенсации (55%), далее идет калькирование (13%), остальное - дословный перевод (26%).



**Диаграмма 1.** Соотношение удачных и неудачных вариантов перевода в зависимости от переводческого приема в закадровом переводе.

Отметим также, что наше исследование показало, что частотность применения приемов не всегда гарантирует удачный вариант перевода. Такой же вывод можно сделать и в отношении культурной адаптации, особого переводческого приема, который несмотря на редкое использование, оказывается наиболее целесообразным способом перевода игры слов в закадровом переводе на русский язык.

### **Заключение**

Подсчеты всех приемов перевода и переводческих трансформаций с точки зрения удачности перевода ориентировались на анализ фактов сохранения игры слов в русском языке при закадровом переводе. Несмотря на частотность дословного перевода, он не всегда бывает удачен. На наш взгляд, прием компенсации оказывается наиболее адекватным с точки зрения целесообразности применения к закадровому переводу на русский язык; наименее удачными оказались такие приемы, как экспликация и опущение. Проблемы при переводе могут быть связаны с техническими особенностями, в результате чего переводчик может прибегнуть к экспликации (описательному переводу) или же полному опущению каламбура, генерализации, модуляции и компенсации в закадровом переводе. Ограничения могут вынудить переводчика прибегнуть к использованию нейтральной лексики, жертвуя экспрессией и образностью перевода игры слов.

Также несмотря на довольно низкую частотность применения культурной адаптации по сравнению с компенсацией и дословным переводом, данный прием представляется нам наиболее удачным для закадрового перевода игры слов на русский язык.

Результаты проведенного проектного исследования позволяют подтвердить невозможность определения универсального способа перевода изученных стилистических конструкций, а также сложность и уникальность аудиовизуального перевода.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Альварес Солер А.А. Роль аудиовизуального перевода в обеспечении межкультурного и межъязыкового взаимодействия / А.А. Альварес Солер. – Текст: электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. №5 (795). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-audiovizualnogo-perevoda-v-obespechenii-mezhkulturnogo-i-mezhyazykovogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 17.12.2022).
2. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода / А.В. Козуляев. – Текст: электронный // Вестник ПНИПУ. Проблемы

- языкознания и педагогики. 2015. №3 (13). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-dinamicheskii-ekvivalentnomu-perevodu-audiovizualnyh-proizvedeniy-opyt-razrabotki-i-osvoeniya-innovatsionnyh-metodik-v> (дата обращения: 17.12.2022).
3. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт / Е.Д. Малёнова // Коммуникативные исследования. 2017. № 2 (12). – С. 32–46.
  4. Попова Т.А. Каламбур как переводческая проблема / Т.А. Попова // Культурология, искусствознание и филология: от теории к практике. – 2021. – С. 156-159.
  5. Рожков Р.А. Типология ошибок при аудиовизуальном переводе для закадрового озвучивания / Р.А. Рожков, Е.Ю. Мамонова. – Текст: электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-oshibok-pri-audiovizualnom-perevode-dlya-zakadrovogo-ozvuchivaniya> (дата обращения: 17.12.2022).
  6. Усачева А.Н., Грошев Н.В. Моносемиотические и полисемиотические каламбуры как проблема аудиовизуального перевода / А.Н. Усачева, Н.В. Грошев // Homo Loquens. – 2018. – С. 178.
  7. Díaz Cintas J. Introduction – Audiovisual Translation: An Overview of its Potential // New Trends in Audiovisual / Ed. by J. Díaz Cintas. Bristol; Buffalo; Toronto, 2009. – P. 12.

*А.С. Данилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

*А.О. Ашанина, студентка IV курса Гуманитарного факультета, направление «Межкультурная коммуникация», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «РАСИЗМ» В РОМАНАХ ДЖ. К. РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ**

*Аннотация.* В данной статье представлена репрезентативная характеристика концепта «расизм» в концептосфере двух типов авторских «общностей» романов Дж. К. Роулинг о Гарри Поттере: «семья Дурслей» и «Темный Лорд». Анализ актуального и значимого в современной действительности концепта производится на основании основных составляющих понятия «концепт»: понятийной, образной и ценностной.

*Ключевые слова:* концепт, концептосфера, расизм, дискриминация, дискурс.

*A.S. Danilova, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

*A.O. Ashanina, 4<sup>th</sup> year student, the Humanities Department, a major in «Intercultural Communication», Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **THE REPRESENTATION OF A CONCEPT OF RACISM IN THE NOVELS BY J. K. ROWLING ABOUT HARRY POTTER**

*Abstract.* This article presents a representative characterization of the concept of "racism" in the concept sphere of two types of author's "communities" of J.K. Rowling's Harry Potter novels: "The Dursleys" and "The Dark Lord". The analysis of the actual and significant concept in modern reality is made on the basis of the main components of the concept "concept": conceptual, figurative and value.

*Key words:* concept, concept sphere, racism, discrimination, discourse.

Тема расизма, тяжёлая для восприятия и, тем более, детального анализа, на сегодняшний день является и одной из самых актуальных. В новой реальности 2022-го года расизм видоизменяется, превращаясь из повсеместно порицаемого, искореняемого явления в оружие политического давления. Именно поэтому мы считаем, что умение «видеть» расистские проявления в окружающей действительности является одним из важнейших для современного грамотного человека, а одна из задач дискурса как лингвистической дисциплины – в обучении приёмам вычленения проявлений расизма в литературных текстах.

Само понятие «расизм» многогранно и толкуется в различных сферах человеческой жизнедеятельности по-разному. Так, с одной стороны, расизм – естественнонаучное представление о существовании различных видов внутри человеческой популяции: рас, различных по генотипу и биометрическим показателям; соответствующая политическая стратегия, направленная на закрепление особых статусов за каждой из расовых групп, вплоть до сегрегации. В то же время, в крайних проявлениях расизм принимает форму расовой дискриминации. Вместе с этим расизм также является политической концепцией, согласно которой человеческие расы изначально не равны, то есть различаются по некоторым признакам, которые могут быть объективно оценены в категории «лучше/хуже». С представлениями о расизме весьма тесно связаны такие понятия, как «национализм», «нацизм», «дискриминация», «фашизм», «шовинизм».

Тексты Дж.К. Роулинг были выбраны нами для анализа концепта «расизм» не случайно. Цикл романов о Гарри Поттере, созданный на рубеже XX-XXI веков, является своего рода «культовым» для поколения современных студентов-бакалавров. А знакомый материал легче использовать для иллюстрирования явления.

Волшебный мир Дж.К. Роулинг повествует о мальчике, который воспитывался в семье магглов (уже само по себе расистское название, при существующем политкорректном «не волшебники») и лишь в возрасте 11 лет узнал о своём истинном призвании, которое от него тщательно скрывали. Серия романов о Гарри Поттере полностью пронизана различными личностными («любовь», «дружба», «помощь», «честь»), социальными («семья», «отношения», «расизм»), политическими («власть», «демократия», «преступление и наказание») и иными концептами, каждый из которых несёт смысловую и, своего рода, «воспитательную» нагрузку.

Начать анализ необходимо с определения термина «концепт». Появление термина в отечественном языкознании связано с математической логикой, откуда оно было заимствовано лингвистами. Начало его применения датируется 1928 годом, когда свет увидела статья С.А. Аскольдова (псевдоним С.А.Алексеева) «Слово и концепт», опубликованная в журнале «Русская речь». Однако в силу различных причин понятие исчезло из отечественного лингвистического лексикона [1, с. 3]. Сегодня иноязычный термин не везде имеет самостоятельное определение. Так в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» для него нет выделенной словарной статьи, а значение самого термина раскрывается через близкое по значению «понятие» [3, с. 131].

При этом стоит отметить, что первый термин имеет более глубокое определение, рамки которого достаточно трудно установить. Поэтому мы сфокусируемся на трактовке представителей лингвокультурологического

направления (Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Д.С. Лихачев, С.Х. Ляпин, Ю.С. Степанов, Л.О. Чейненко, В.И. Шаховский), которые «рассматривают концепт как ментальное образование, отмеченное в той или иной степени этносемантической спецификой» [1, с. 7]. Так, концепт имеет три стороны-составляющие, которые в совокупности дают общую целостную картину: понятийная, образная и ценностная. И именно с позиции данных трёх компонентов и будет рассмотрен один из важнейших концептов – «расизм».

Тема добра и зла в романе Джоан Роулинг, несомненно, выступает на первый план, однако нужно понимать, что за таким общим понятием скрывается более узкое, которое сама автор назвала «pure blood» («чистая кровь»), что является настоящим проявлением расизма, национализма и даже фашизма. Идея чистокровности станет целью так называемых «Death Eaters» («Пожирателей смерти») во главе с Волан-де-Мортом («Тёмным Лордом», по сути, фюрером, или главой шайки Ку-клукс-клана, террористической организации), который по сюжету оказался кровным наследником Салазара Слизерина, одного из четырёх основателей Школы чародейства и волшебства Хогвартс, чьё отвращение к обучению кого-бы то ни было, связанного родством с «не волшебниками», в конце концов, привело к его разрыву с тремя другими основателями и уходу из школы.

Расизм – это неприятие иной, имеющей отличия общности людей, а также превознесение и возведение в ранг исключительности только себя и тех людей, которые полностью разделяют схожие взгляды и идеи. С позиций данного определения в книгах о Гарри Поттере явно выделяются два лагеря: 1) семья Дурслей с неприятием всех, кто имеет отношение к магии; 2) Воланд-де-Морт с его последователями и предшественниками, которые физически выступают против всех нечистокровных волшебников [2].

С понятийной стороны для каждого из «лагерей» выделяются свои слова-триггеры, которые являются словестным выражением позиции общности людей, не находящих отклика в сознании представителей семьи Дурслей, а также сторонников Волан-де-Морта. Для первых понятийный диапазон ограничивается лишь одним общим названием – «wizard» («волшебник»): прямые номинации Гарри Поттера, его родителей и остальных, воспринимаемых принципиально не дифференцированно волшебников [5, с. 51].

В концептосфере Тёмного Лорда проявления расизма распространяются на следующие категории:

- «muggle» («маггл») – человек, не обладающий магическими способностями;
- «muggle-born» («магглорождённый») – волшебники, рождённые в семьях не волшебников (например, Гермиона Грейнджер и Лили Поттер);

- «half-breed» («полукровка») – волшебники, рождённые от связи волшебника и разумного магического существа (Хагрид);
- «squib» («сквиб») – потомок волшебников, не получивший магического дара.

Понятийное наполнение концепта «расизм» у Дурслей – приёмной семьи Гарри Поттера – проявляется в следующих примерах контекста: «The Dursleys had everything they wanted, but they also had a secret, and their greatest fear was that somebody would discover it. They didn't think they could bear it if anyone found out about the Potters. Mrs Potter was Mrs Dursley's sister, but they hadn't met for several years; in fact, Mrs Dursley pretended she didn't have a sister, because her sister and her good-for-nothing husband were as unDursleyish as it was possible to be» [6] («Семья Дурсль ей имела всё, чего только можно пожелать. Но был у них и один секрет. Причём больше всего на свете они боялись, что кто-нибудь о нём узнает. Дурсли даже представить себе не могли, что с ними будет, если выплывет правда о Поттерах. Миссис Поттер приходилась миссис Дурсль родной сестрой, но они не виделись вот уже несколько лет. Миссис Дурсль даже делала вид, что у неё вовсе нет никакой сестры, потому что сестра и её никчёмный муж были полной противоположностью Дурслям» [4]). Здесь, чтобы усилить эффект расизма, автор даже вводит новое слово в лексическое поле своего романа – «unDursleyish», обозначающее философию жизни и отношение приёмной семьи ко всему, что, по их мнению, не укладывается в строго очерченные рамки «нормальности».

Или ещё один пример: «There was no point in worrying Mrs Dursley, she always got so upset at any mention of her sister. He didn't blame her – if he'd had a sister like that ... but all the same, those people in cloaks...» [6] («В общем, мистер Дурсль решил, что ему совсем ни к чему беспокоить миссис Дурсль, тем более что она всегда ужасно огорчалась, когда речь заходила о её сестре. Мистер Дурсль не упрекал жену – если бы у него была такая сестра, как у миссис Дурсль, он бы... Но, тем не менее, эти люди в мантиях...» [4]).

Интерес для нашего исследования представляет и расистская позиция семей «чистокровных» волшебников, вставших на сторону Тёмного Лорда: люди, имеющие иное происхождение, не просто становятся объектами надменных взглядов, свойственных британской аристократии, но и часто выступают в качестве цели для унижения (в школе) и прямого уничтожения (во время магических войн). Первой неоправданной вербальной жестокостью в серии романов стали неосторожно брошенные слова Драко Малфоя, который принадлежал к семье «Священных двадцати восьми», или так называемых семей чистокровных волшебников-аристократов. «It was bad,» said Ron hoarsely, emerging over the table top, looking pale and sweaty. 'Malfoy called her "Mudblood", Hagrid... It's about



the most insulting thing he could think of,' gasped Ron, coming back up. 'Mudblood's a really foul name for someone who was Muggle-born – you know, non-magic parents. There are some wizards – like Malfoy's family – who think they're better than everyone else because they're what people call pure-blood» [6] («Это самое подлое оскорбление. – Голова Рона снова появилась над столом. – «Грязнокровками» называют тех, кто родился в семье магглов. У кого родители не волшебники. Среди волшебников есть такие, кто считает себя лучше всех. Например, Малфои. Они хвалятся, что у них в жилах течёт самая чистая кровь» [4]).

Интересно, что автор, приводя примеры расизма, стирает границы между семьёй Дурсль и чистокровными волшебниками, которые именно таких вот «Дурслей» и презирают: ведь и те, и другие в равной степени нетерпимы к тем, кто может причислить себя и к миру волшебников, и к миру магглов – «полукровкам». И здесь уже возможно говорить об авторской иронии: чистота крови у одних, «нормальность» и мещанство в поведении у других в равной степени отражают их ущербность: «Mr Dursley couldn't bear people who dressed in funny clothes – the get-ups you saw on young people! He supposed this was some stupid new fashion» [6] («Мистер Дурсль не переносил людей в нелепой одежде, да взять хотя бы нынешнюю молодёжь, которая расхаживает черт знает в чем! И вот теперь эти, нарядившиеся по какой-то дурацкой моде» [4]); «Harry. Nasty, common name, if you ask me» [6] («Гарри. На мой взгляд, мерзкое, простонародное имя» [4]).

Вот ещё несколько примеров: «Malfoy gave Professor Lupin an insolent stare, which took in the patches on his robes and the dilapidated suitcase. With a tiny hint of sarcasm in his voice, he said: «Oh, no—er—Professor»» [6] (Малфой окинул надменным взором заплатки на одежде профессора Люпина и его ветхий чемодан. С крохотным намёком на сарказм в голосе он сказал: «О, нет, э-э, профессор»» [4]).

«It was a name I was already using at Hogwarts, to my most intimate friends only, of course. You think I was going to use my filthy Muggle father's name forever? I, in whose veins runs the blood of Salazar Slytherin himself, through my mother's side? I, keep the name of a foul, common Muggle, who abandoned me even before I was born, just because he found out his wife was a witch? No, Harry. I fashioned myself a new name, a name I knew wizards everywhere would one day fear to speak, when I had become the greatest sorcerer in the world! »» [6] («Теперь тебе всё понятно? – У Реддла даже слегка сел голос. – Я так называл себя ещё в Хогвартсе, естественно, лишь среди самых близких друзей. Я не собирался вечно носить имя этого ничтожества, моего маггловского папочки. Я, в чьих жилах с материнской стороны течёт кровь великого Салазара Слизерина! Называться именем вульгарного маггла, который отказался от меня ещё до моего рождения,

обнаружив, что его жена, видите ли, колдунья? Ну уж нет! И я, Гарри, создал себе новое имя. Я знал: наступит день, и это имя будут бояться произносить все волшебники, потому что я стану самым великим магом мира!» [4]).

В первых четырёх книгах Лорд Волан-де-Морт присутствовал на страницах романа в виде умозрительного концепта, идеи и ценности которого транслировались в мир через его последователей, среди которых основной фигурой была именно семья Малфоев, именно поэтому Роулинг и выводит на первый план явное противостояние двух студентов школы Хогвартс – Гарри и Драко. Ценностная сторона концепта «чистая кровь» проявляется одновременно в страхе и благоговении перед Волан-де-Мортом и его идеями «очистить мир» от «грязнокровных» волшебников (созвучно с идеей превосходства арийцев в фашизме). Ведь именно его верные последователи, «Пожиратели Смерти», помогают Лорду вернуться в прежний вид в четвертой книге романа, с которой начинается ступение красок и усиление расистской повестки.

А.Л. Артёмов приводит следующую аргументацию: «Официальные магические власти, вроде Корнелиуса Фаджа, на словах вроде бы осуждают Волан-де-Морта и борются с ним, но, по сути – в более аккуратной, скрытой форме – разделяют его основные идеи. (Что и проявляется в последней части, когда маски сбрасываются, и Министерство магии откровенно становится на сторону Тёмного Лорда). Дамблдор с упрёком говорит Фаджу» [2]: «*You place too much importance, and you always have done, on the so-called purity of blood! You fail to recognize that it matters not what someone is born, but what they grow to be!*» [6]» («Вы придаёте – и всегда придавали – слишком большое значение так называемой чистоте крови! Вы не понимаете, что важно не то, кем ты родился, а то, каким ты стал!» [4]).

Появившаяся в пятой части книг о Гарри Поттере Долорес Амбридж прямо транслирует расистские установки Министерства магии, попавшего под косвенный контроль Лорда Волан-де-Морта. Под предводительством Долорес, ставшей новым директором школы, началась пропаганда против всех, чья кровь «не полностью чиста». Особенно резко она высказывалась и действовала в отношении полулюдей: «*I would remind you that you live here only because the Ministry of Magic permits you certain areas of land →*» [6] («Не забывайте: вы живете здесь только потому, что Министерство магии отвело вам определённые участки земли...» [4]); «*Filthy half-breeds!*» she screamed, her hands still tight over her head. «*Beasts! Uncontrolled animals!*» [там же] («Мерзкие полукровки! – завопила Амбридж, все ещё прижимая руки к голове. – Зверьё! Неуправляемые животные!» [4]).

Это лишь малая часть отражения концепта «расизм» в романах Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере. Когда многочисленные литературные критики

говорят о том, что этот цикл детских книг «не такой уж и детский», несомненно, они говорят о том, что автор умело поднимает в своих текстах действительно важные вопросы, присыпая это волшебством образов и прекрасным, живым английским языком. Но, безусловно, учить видеть эти важные вопросы, – важная задача дискурса, а ценность полученные знаний – в умении применить их, в нашем случае, для обозначения репрезентации концепта «расизм» в серии романов Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Выпуск 3. – М., 2004. – С. 3-10.
2. Артемов А.Л. «Борьба за чистую кровь» (О противостоянии в книгах Ро) [Электронный ресурс]: очерк. – Режим доступа: <https://artemov-al.livejournal.com/7687.html> (дата обращения 18.12.2022)
3. Крюкова Г.А. Концепт. Определение объёма содержания понятия // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №59. – С. 128-135.
4. Антология: Дж.К. Роулинг, романы о Гарри Поттере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scarlet-sails.club/ru/book/pavel-nikolaevich-kornev-1/garri-potter-sbornik-7-knig> (дата обращения 22.12.2022).
5. Яковлева Е.А. Концепт «чужой» в концептосферах Дурслей и Д. Малфоя (по романам Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере) // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – №3. – С. 50-53.
6. Harry Potter Series, J.K. Rowling [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://series.bookfrom.net/?harry-potter-series-by-j-k-rowling-9107> (дата обращения 23.12.2022).

*Е.В. Кузьмина, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация. В статье автор рассматривает некоторые аспекты и особенности формирования культуры иноязычного общения. Дано определение речевой культуры. Подчеркивается важность усвоения норм и правил коммуникации на иностранном языке, основ этикета. Можно сделать вывод, что формирование культуры иноязычного общения – одно из важных направлений языкового обучения.*

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, речевой этикет, национальная культура.*

*E.V. Kuzmina, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **PECULIARITIES OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE COMMUNICATION IN HIGH SCHOOL**

*Abstract. In the article the author considers some aspects and peculiarities of the formation of foreign language culture communication. The definition of the culture of speech communication is given. The importance of the mastering the norms and rules of foreign language communication and standards of the etiquette are underlined. It can be concluded, that the formation of the culture of foreign language speech communication is one of the streamlines of modern language education.*

*Key words: intercultural communication, speech etiquette, national culture.*

Любой язык – это духовная ценность, которая содержит в себе элементы национальной культуры. Поэтому каждый народ имеет свою специфику общения. Не зная ее, можно случайно затронуть чувства собеседника, неверно истолковать мысль, что может привести к негативным последствиям. Поэтому формирование культуры речевого общения – важный параметр для преподавателя иностранного языка при организации учебного процесса в высшей школе.

Под культурой речевого общения необходимо понимать возможность собеседника ясно, точно и полно передать значение предложения, применяя языковые средства, а так же используя в каждой ситуации лишь те из них, которые являются наиболее подходящими.

Культура иноязычного общения – это умение говорящего осуществлять взаимодействие с носителями языка, в соответствии с нормами и правилами, исторически сложившимися в их культуре, на основе

овладения коммуникативно-речевыми, языковыми и социокультурными знаниями и воспитанности нравственно-эмоциональной сферы. Под нравственно-эмоциональной сферой понимается способность индивида к импатии, этнокультурная толерантность, сочетающаяся с чувством национального достоинства, уважение к своеобразию и уникальности других.

При изучении иностранного языка, приобщаясь к новой национальной культуре, студенты знакомятся с новыми предметами и явлениями, не имеющими аналогов в родном языке и культуре. Не точное понимание этих явлений и попытки связать порой несопоставимые вещи с нормами родного языка приводят к трудностям при выборе языковых форм в соответствии с коммуникативной ситуацией, социальными ролями адресата и адресанта в процессе их взаимодействия в речевом акте.

При формировании культуры иноязычного общения, следует обратить внимание на вербальные компоненты этикета: приветствия, прощания, извинения, обращения, благодарности. Набор фраз подобного рода специфичен для каждой культуры [1; 2]. И использование или не использование их в процессе коммуникации сразу же отражается на тональности и результатах общения. Система форм обращения связана с социальной организацией речевого акта. Обращения делятся в зависимости от того какой статус собеседника (политический, профессиональный, гражданский) важен в конкретной ситуации. К преподавателю в вузе, например, обращаются как Professor + его фамилия. У каждого обращения есть свои оттенки значения и степень формальности. В разных языках они не совпадают. Например, в русском обращении по половой принадлежности – «молодой человек» или «девушка» – считаются достаточно вежливыми, в английском языке в них есть оттенок пренебрежительности. Sir и Mister – вежливые и формальные обращения к мужчинам в английском языке, но второе немного проще и подойдет для людей, стоящих ниже на социальной лестнице. Sir используется без фамилий. Mister – только с фамилией человека, отдельно это обращение имеет негативный, пренебрежительный оттенок. Sir на письме не сокращается. Mister принято сокращать до Mr без точки в конце в Великобритании и с точкой Mr. – в США.

Изучение английских этикетных форм обращения позволяет выявить универсальные образцы их употребления для установления речевого контакта собеседников [3]. К ним можно отнести:

- номинальные выражения (имя, фамилия, титул, родственный титул, окказиональные формы);
- местоимения;
- междометия;
- императивы;

- специальные выражения для привлечения внимания;
- собственно «этикетные формы».

Лексический выбор той или иной формы обращения определяется целым рядом социолингвистических факторов, таких как возраст, дистанция, статус, ранг, ситуация, уровень общения, форма коммуникации.

Сформулировать культуру речевого общения на занятиях по иностранному языку можно при повторении базы речевого этикета, внедрения элементов из сферы истории языка, формирование представления о том, что иностранный язык является духовной ценностью. В высшей школе при формировании культуры речевого общения основной упор предлагается делать на создание культурологического фона через внедрение в программу экстралингвистического материала, связанного с историей страны изучаемого языка, рассмотрение общественных и политических явлений, происходящих в обществе и находящих отражение в языке. На ежегодной Студенческой Научно-Технической конференции УлГТУ представляются научные проекты студентов, в которых освещаются культурные, технические, информационные, высокотехнологические, научные вопросы, связанные с получаемой специальностью студентов. Таким образом, происходит погружение студентов в профессиональную языковую среду, где коммуникативная составляющая выходит на первый план и обеспечивает усвоение иностранного языка как средства общения и развивает качества личности обучающегося, так как коммуникация студентов осуществляется разными способами. Например, при подготовке научной работы студенты могут вести диалог с компьютером в роли партнера, собеседника или наблюдателя, при этом страноведческие и лингвокультурные сведения расширяются, что будет способствовать формированию культуры речевого общения.

Чтобы органично включиться в дискуссию, высказать свое профессиональное мнение на научной конференции недостаточно знать и применять на практике грамматику, профессиональную лексику и термины по специальности. Культура речи профессионального общения выходит на новый уровень, когда при изучении иностранного языка студенты приобщаются к новой национальной культуре и полученные знания о нравах, обычаях и традициях применяют при общении с коллегами. В идиолектике каждого члена языковой общности существует набор лексико-семантических вариантов форм общения, посредством которых говорящий регулирует свои межличностные отношения и указывает на свою принадлежность к определенному социальному или профессиональному сообществу.

Ежегодно УЛГТУ выпускает сборник научных статей, где студенты представляют свои научные статьи. Написание научной статьи предполагает работу над стилистикой на занятиях по иностранному языку, так как это наука об умелом и правильном использовании языковых средств, что неразрывно связано с культурой иноязычного общения. Студенты при работе с текстами по специальности должны обращать внимание на использование грамматических, лексических структур, их сочетание между собой и использования в зависимости от коммуникативной ситуации и стиля публикации. Например, рассматривая употребление страдательного залога в научной литературе, преподавателем проводится сравнение структур разговорной речи, художественного текста и специального. После этого студенты делают вывод, что в научном стиле не используются местоимения «я, ты, мы, вы», а речь идет от третьего лица.

Так же при формировании культуры иноязычного общения на занятиях по иностранному языку важная роль отводится говорению: диалогической и монологической речи. Безусловно, обе формы важны. С помощью диалога студент демонстрирует коммуникативные, психологические и лингвистические особенности культуры народа изучаемого языка. Диалогическая речь более коммуникативно направлена.

Культура иноязычного общения развивает у обучающихся способность понимать и ценить культуру других народов, где взаимоуважение, толерантность, равенство и равноправие всех наций и народностей находят воплощение в процессе коммуникации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мульруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П. Мульруд // Иностранные языки в школе. – 2019. - №1. – С. 26-35.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение. 1991.
3. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Издательство Мордовского ун-та, 1993. – 122 с.

*В.С. Зеленова, ассистент кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается связь между таким понятием как эмоциональный интеллект и межкультурной коммуникацией. В ходе работы анализируется история развития и становления эмоционального интеллекта, а также отслеживается его место в структуре “гибких” навыков необходимых для межнационального взаимодействия.

*Ключевые слова:* интеллект, эмоциональный интеллект (ЭИ), мышление, межкультурная коммуникация.

*V.S. Zelenova, Assistant of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

*Abstract.* This article discusses the correlation between Emotional Intelligence (EI) and cross-cultural communication. Much attention is given to the definition of EI and its formation. It also reveals EI as a part of soft skills which are needed for cross-cultural interaction.

*Key words:* intelligence, emotional intelligence (EI), thinking, cross-cultural communication.

У каждого человека в его цепочке жизни есть важное звено - эмоциональное. Эмоции даны нам с рождения, мы растем с ними, учимся, узнаем новое и повторно испытываем старое. Наши эмоции, реакции на происходящее, особенно ярко и часто проявляются при контакте с другим человеком. Но если все люди разные, то и их эмоциональная реакция или действия (последствия влияния эмоций) может варьироваться. Еще тяжелее сделать это в кросс-культурном пространстве, когда вербальные и невербальные средства общения кардинально отличаются в зависимости от лингво-культурного общества. Их интерпретация в таком случае является ключевой на пути к благоприятствующему диалогу. За этот навык - понимать и управлять эмоциями - отвечает эмоциональный интеллект человека.

Первые отсылки к эмоциональному интеллекту уходят в далекий 1872 год, когда британский ученый Чарльз Дарвин публикует свой труд «Выражение эмоций у людей и животных». В нем он объясняет принципы, по которым истолковывается большинство произвольных действий «употребляемых человеком и животными под влиянием различных эмоций



и ощущений» [3, с.27]. Они были названы следующим образом: принцип полезных ассоциированных привычек, принцип антитезы, принцип действий, обусловленных строением нервной системы, первоначально не зависящих от воли и лишь до некоторой степени не зависящих от привычки.

В дальнейшем структура эмоций, причины их появления и воздействия развивались в работах Герберта Спенсера, Теодюль Рибо и их учениках, которые положили начало рудиментарной теории эмоций. Основа данной теории строится на том, что эмоции появились у человека под влиянием аффективных реакций. Аффекты же, в свою очередь, являются яркую, кратковременную и бессознательную реакцию на возникшую ситуацию, а следовательно, являются врожденными, данными от природы (рефлексами). Эта концепция противопоставляется идеям Ч. Дарвина, так как в его понимании именно душевное состояние побуждало к действию; аффект же, напротив, является ответом на случившуюся ситуацию. Другими словами, в одном случае эмоции предвосхищали действие, во втором эмоции являются постфактумом.

С понятием аффекта работал и австрийский психолог Зигмунд Фрейд, он связывал его с импульсами, которые задает мотивация. В его работах, которые строились на доказательстве иного предположения о функционировании нервной системы, говорится также о влиянии эмоций на мышление и высказывается мнение, что возникновение этих эмоций является результатом “дискомфорта”. Дискомфорт рассматривается как несоответствие желаемого с реальным, и стремление устранить его возвращает нас в прежнее состояние. Таким образом, любое чувство происходит за счет негатива.

Связь эмоций с действиями, эмоций животных и людей, принципы научения исследовались также в работах У. Джемса – К. Ланге, В. Вундта, Л. Фестингера, С. Шехтера и М. Арнольда, Р. Лазаруса. Среди отечественных ученых можно говорить о теориях П.К. Анохина, П.В. Симонова, А.Н. Леонтьева.

Более широкое понимание, которое в ранних трудах называлось эмоциями, аффектами, чувствами, бессознательным, возросшее до эмоционального интеллекта, было задано после появления социального интеллекта.

Социальный интеллект был введен в 1920 году американским психологом Эдвардом Торндайком «обозначив им дальновидность в межличностных отношениях и приравняв его к способности мудро поступать в человеческих отношениях» [7, с.47].

Согласно большому психологическому словарю под понятием социального интеллекта, введенного американским психологом Дж. Гилфордом, принято понимать «совокупности интеллектуальных

способностей, определяющих успешность межличностной оценки, прогнозирования и понимания поведения людей» [1].

Ссылаясь на В.Н. Куницыну – отечественного психолога, занимающегося вопросами социального интеллекта – С.Д. Липатова пишет: «СИ – глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [4].

В 1990 году как разновидность социального интеллекта американский психолог Дж. Майер предложил рассматривать еще один интеллект - эмоциональный. В своей статье *The Intelligence of Emotional Intelligence* он писал, что эмоциональный интеллект (ЭИ) – это часть социального интеллекта, которая включает в себя умение контролировать собственные и чужие эмоции, а также различать их и использовать приобретенные данные для управления своим мышлением и действиями [10, с.433].

Позднее, в соавторстве с Саловеем и Карузо, он напишет следующее определение, которое установит корреляцию между уровнем понимания эмоций и уровнем интеллектуальной деятельности человека: «... способность рассуждать об эмоциях, которые в свою очередь будут улучшать мышление» [8, с.2]. Там же они выделяют компоненты (функции) ЭИ:

- восприятие эмоций
- понимание эмоций
- создание эмоций
- регулирование эмоций

Некоторые ученые определяли ЭИ только как способность понимать причины возникающих эмоций. Другие выделили такие дополнительные черты ЭИ такие как: мотивация, гибкость, счастье, самооценка [9].

Израильский ученый Рувен Бар-Он, являющийся одним из новаторов в области создания концепции ЭИ, ввел понятие эмоционально-социального интеллекта.

В своих одноименных книгах, посвященных теме данной работы, авторы Джин Гривз, Тревис Бредберри, Дэниел Гоулман неоднократно отмечают, что эмоциональный интеллект есть залог успешности в личной и профессиональной деятельности; и что именно от уровня его сформированности зависит траектория нашего социального общения. Эта идея подводит нас к рассмотрению содержания эмоционального интеллекта.

Джин Гривз выделяет четыре навыка ЭИ, которые образуют две компетентности – внутриличностную и межличностную. По названиям

компетентностей очевидно, что внутриличностная направлена на самого человека, на его внутреннюю составляющую, что конкретнее выражается в таких компонентах как “самовосприятие” и “управление собой”; межличностная (которую еще называют социальной) напротив фокусируется на “социальной восприимчивости” и “управлением отношений”. Всё это в совокупности составляет эмоциональный интеллект.

В монографии Карпова А.В. со ссылкой на гарвардского психолога Х. Гарднера аналогичные компетентности представлены в качестве разновидностей интеллектов, которых всего семь.

Дэниел Гоулман вносит в состав ЭИ иные элементы: «самоконтроль, рвение и настойчивость, а также умение мотивировать свои действия» [2].

Рувен Бар-Он выделял пять составляющих областей: “навыки межличностного общения, познания себя, способность к адаптации, преобладающее настроение, управление стрессовыми ситуациями” [6, с.267].

Выводя общее из описанных подходов ученых можно заключить, что состав ЭИ направлен на понимание себя и другого человека, на восприятие эмоций, влияние которых проецируется на поведение индивида.

Выводя из вышесказанного следующий переход: социальный интеллект → эмоциональный интеллект, мы неизбежно приходим к тому, что все описанные черты и качества ЭИ проявляются и развиваются во время социализации. Но каковы место и функция ЭИ в соприкосновении разных культур?

В процессе межкультурной коммуникации между представителями разных культур происходит взаимный обмен рядом вещей: знаниями, информацией и эмоциональной/чувственной составляющей.

В течение этого взаимодействия основополагающие факторы его успешности базируются на профессиональных и личностных качествах. Эти качества в свою очередь определяются уровнем развития *hard skills* и *soft skills*.

Если же под *hard skills* принято понимать навыки свойственные профессиональной деятельности, то навыки *soft skills* являются универсальными или общими. Рассмотрим подробнее термин и структуру *soft skills*.

Четкой дефиниции данного понятия исследователи еще не установили, однако под *soft skills* или “мягкими/гибкими навыками” понимается комплекс умений, содействующий межличностному общению. Многие расходятся в трактовке именно слова *skill* - одни интерпретируют это как навыки и умения, другие рассматривают это как компетенцию или качество.

В своей работе о “мягких навыках” и их роли в подготовке специалистов Ю.В. Сорокопуд, Е.Ю. Амчиславская и А.В. Ярославцева [5, с.195] говорят об основных составляющих группах soft skills:

1. базовые коммуникативные навыки
2. навыки эффективного мышления
3. навыки self-менеджмента

В каждой из трех основных групп присутствуют те характеристики уровня овладения которых зависит от уровня развития эмоционального интеллекта.

В первой группе можно выделить такие навыки как “умение убеждать и слушать”, “толерантность к неопределенности”, “эффективное поведение в критических ситуациях”.

Во второй группе это навыки “гибкость”, “осознанность”, “доказательность”.

Навыки “саморазвития”, “самоорганизации”, “управления эмоциями”, “рефлексия” относятся к третьей группе.

Наличие в представленных навыках эмоционального базиса позволяет заключить, что эмоциональный интеллект является структурной составляющей soft skills, которые, в свою очередь, как отмечалось ранее, являются залогом успешного межкультурного общения. Это позволяет говорить о корреляции эмоционального интеллекта и межкультурной коммуникации, а именно, рассматривать ЭИ как один из составляющих, влияющих на эффективность межкультурного общения. А умение понимать эмоции в контексте, выражающиеся жестами, голосом, лицом, и затем только действовать, будет способствовать благоприятному регулированию социального, межнационального диалога.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. [Электронный источник]. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 03.01.2023).
2. Гоулман, Дэниел /Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478с.
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
4. Липатова, С.Д. Социальная психология: учебное пособие / авт.-сост. С.Д. Липатова. – Екатеринбург: УрФУ, 2013. – 333с.

5. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов //Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №. 1 (86). – С. 194-196.
6. Шевырева Е. Г., Федосова И. В. Основные теоретические модели эмоционального интеллекта //Бюллетень науки и практики. – 2016. – №. 9 (10). – С. 264-269.
7. Шилова О. В. Феномен «социальный интеллект» в психологических исследованиях //Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №. 3. – С. 47-52.
8. Mayer, John D., What is Emotional Intelligence? (2004). UNH Personality Lab. 8. URL:[https://scholars.unh.edu/personality\\_lab/8](https://scholars.unh.edu/personality_lab/8) (дата обращения: 02.01.2023)
9. Mayer, John D., Richard D. Roberts and Sigal G. Barsade Human abilities: emotional intelligence/ Annual Review of Psychology 59: 507-36. – 2008.
10. Mayer, John, Peter Salovey. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence 17, 1993. – P.433-442

## Секция 4

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕРМИНА И ОТРАСЛЕВЫХ ТЕРМИНОЛОГИЙ

*Н.С. Шарафутдинова, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

#### ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аннотация.* В работе рассматривается фразеологический состав русско-английского словаря по экономике. Изучаются критерии классификации фразеологизмов и типы фразеологических соответствий в межъязыковых отношениях. Определяется доля русскоязычных и англоязычных терминов-фразеологизмов относительно количества словарных статей. Выявленные фразеологизмы распределяются в четыре группы, согласно семантической классификации. Исследуется эквивалентность русских и английских фразеологизмов.

*Ключевые слова:* фразеологизм, термин, терминология, терминологический словарь.

*N.S. Sharafutdinova, Doctor of Philology Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

#### PHRASEOLOGICAL UNITS IN ECONOMIC TERMINOLOGY: LEXICOGRAPHICAL ASPECT

*Abstract.* The paper considers the phraseological composition of the Russian-English economic dictionary. The criteria for the classification of phraseological units and the types of phraseological conformities in inter-lingual relations are studied. The proportion of Russian and English phraseological terms is determined relative to the number of lexical entries. The identified phraseological units are divided into four groups according to the semantic classification. The equivalence of Russian and English phraseological units is investigated.

*Key words:* phraseological unit, term, terminology, terminological dictionary.

Цель исследования – изучить современный экономический словарь на предмет представления в нем терминов-фразеологизмов.

Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, употреблением фразеологизмов в языке для специальных целей, с другой стороны, возрастающим интересом к сфере экономики со стороны общественности.

Важным является и то, что знание английских фразеологизмов экономического содержания способствует успешной профессиональной коммуникации экономистов России с зарубежными коллегами.

Материалом для анализа послужил «Русско-английский словарь по экономике» (2009), составленный А. А. Тимошиной [3].

В лингвистической литературе достаточно часто обсуждаются вопросы, связанные с понятием и классификацией фразеологизмов. Фразеологические единицы можно классифицировать по нескольким критериям: по семантике, структуре, этимологии, способу образования и т.д. Наиболее распространенными в исследованиях, посвященных типологии фразеологизмов, являются семантическая классификация [4, с. 65-69], структурно-семантическая, разработанная И. И. Чернышевой [5], и классификация фразеологизмов по межъязыковым соответствиям, предложенная Е. Ф. Арсентьевой и рассмотренная ей на материале экономических фразеологизмов русского и английского языков [1, с. 97-116].

Огромное влияние на изучение и классификацию фразеологизмов внес академик В. В. Виноградов [2]. В отечественной фразеологии активно используется его семантическая классификация, состоящая из трех типов фразеологизмов (фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания), позже дополненная Н. М. Шанским четвертым типом (фразеологические выражения) [4, с. 65-69].

Е. Ф. Арсентьева рассматривает три типа фразеологических соответствий в межъязыковых отношениях: фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги, безэквивалентные фразеологические единицы. Фразеологические эквиваленты полностью совпадают в значении и в функционально-стилистической коннотации, фразеологические аналоги имеют приблизительное сходство в значении и в структурно-грамматической организации, безэквивалентные фразеологические единицы не имеют фразеологических соответствий в другом языке [1, с. 97-116]. Например:

- Фразеологические эквиваленты:  
*перелетный капитал – flight capital*  
*экономический упадок – economic slump*  
*«многофабричная» экономика – multiplant economy*
- Фразеологические аналоги:  
*легкий заработок – easy money*  
*чистый заработок – take-home pay*
- Безэквивалентные фразеологические единицы (фразеологизмы, не имеющие эквивалентных фразеологизмов в другом языке):  
*дочернее предприятие – subsidiary*  
*ценная бумага – security*

*черная биржа – illegal exchange.*

В процессе изучения русско-экономического словаря, содержащего 50000 терминов экономики, было выявлено 237 русских терминов-фразеологизмов. Количество английских фразеологизмов в словаре составило 256 единиц, поскольку в некоторых словарных статьях в качестве эквивалента были приведены два термина-фразеологизма. Например:

*бегство капитала (вывоз капитала за границу) – capital flight, capital outflow*

*отмывать деньги – to wash money, to launder money.*

Результаты исследования показывают, что в русско-экономическом словаре присутствуют терминологические фразеологические единицы, однако их количество незначительно по отношению к количеству словарных статей. Небольшое количество фразеологизмов объясняется, на наш взгляд, нейтральным стилем научного языка. Фразеологизмы являются не только номинативными единицами, но и выполняют стилистическую функцию, несут в себе эмоциональное и ассоциативное значения. Они относятся к лексическим единицам, имеющим определенную образность. По этой причине фразеологизмы, характеризующиеся сильной образностью и экспрессивностью, используются в языке экономики не часто, хотя экономические термины имеют более широкую сферу употребления, чем термины других отраслей науки и техники.

В то же время включение терминов-фразеологизмов в экономический словарь свидетельствует о взаимосвязи терминологических и фразеологических единиц. Следует заметить, что значительное количество выявленных русских экономических фразеологизмов является калькой англоязычного термина. Например:

*Азиатские тигры (группа стран, достигших высоких темпов роста) – Asian Tigers*

*рынки «драконов» (рынки Индонезии, Малайзии, Филиппин, Тайланда) – dragon markets*

*рынки «медведей» (рынок, на котором наблюдается тенденция к понижению цен) – bear markets*

*рынки «тигров» (рынки Гонконга, Сингапура, Южной Кореи, Тайваня) – tiger markets*

*акции «красная фишка» (акции китайских компаний, зарегистрированных на фондовой бирже Гонконга) – red-chips share*

*акции «голубая фишка» (высоконадежные акции известных крупных компаний с высоким дивидендом) – blue chip share.*

В русско-английском экономическом словаре выявлены русские фразеологические единства (93 единицы), фразеологические сочетания (91



единица), то есть эти два типа фразеологизмов приведены примерно в одинаковом количестве; фразеологические сращения (32 единицы) и фразеологические выражения (21 единица) представлены в словаре относительно в малом количестве.

Включение фразеологизмов в терминологический словарь делает его более полезным в межъязыковой профессиональной коммуникации и переводческой деятельности. При переводе термина-фразеологизма следует применить существующий эквивалент или найти аналогичный фразеологизм в языке, на который переводят, учитывая стилистическую функцию фразеологизма.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). – Казань: Казанский государственный университет, 2006. – 172 с.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография / отв. ред. В.Г. Костомаров. – М., 1977. – С.140-161.
3. Тимошина А.А. Русско-английский словарь по экономике (с краткими пояснениями и перекрестными ссылками). – М.: Изд-во МГУ, 2009. – 512 с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. 4-е изд., испр. и доп. – С.-Петербург: Специальная литература, 1996. – 192 с.
5. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1970. – 200 с.

*D. Tsokaktsidu, Prof. Dr. Assistenzprofessorin, Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie, Aristoteles Universität Thessaloniki, Thessaloniki (Griechenland)*

*N. Katsaounis, Prof. Dr. Assistenzprofessor, Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie, Aristoteles Universität Thessaloniki, Thessaloniki (Griechenland)*

### **FACHSPRACHENUNTERRICHT MEDIZIN: EINE QUANTITATIVE STUDIE ZU DEN MEINUNGEN UND BEDÜRFNISSEN VON LEHRKRÄFTEN**

*Abstract.* Aufgrund des wachsenden Mangels an Fachkräften in den deutschsprachigen Ländern und der Rekrutierung von ausländischen Wissenschaftlern ist in den letzten Jahren der Bedarf eines qualifizierten Fachsprachenunterrichts enorm gestiegen und es stellen sich somit neue Herausforderungen für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Die Vermittlung von Fachsprachen hat längst in den didaktischen Diskussionen einen bedeutenden Platz eingenommen. Folgende quantitative Forschung setzte sich das Ziel, die Meinungen und Bedürfnisse von Lehrenden am Beispiel der Fachsprache Medizin systematisch aufzuzeigen.

*Schlüsselwörter:* Fachsprachen, Fachsprache Medizin, Didaktik der Fachsprachen, Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache.

*D. Tsokaktsidu, Ph.D. in Translation Studies, Assistant Professor at the School of German Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki (Greece)*

*N. Katsaounis, Ph.D. in Philology, Assistant Professor at the School of German Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki (Greece)*

### **TEACHING LANGUAGE FOR MEDICAL PURPOSES: A QUANTITATIVE STUDY TEACHERS' OPINIONS AND NEEDS ANALYSIS**

*Abstract.* Due to the growing demand for highly skilled professionals in German speaking countries the need for language courses for specific purposes has risen. This no doubt leads to new challenges in teacher training as language teaching for specific purposes will play an important role in language didactics in the years to come. In this paper the results of a quantitative study are presented, which aimed at identifying teachers' views and needs regarding language teaching for medical purposes.

*Keywords:* Language for specific purposes, Language for medical purposes, Language teaching for specific purposes, Foreign language teaching, German as a foreign language

#### **Einleitung**

Seit einigen Jahren melden die deutschsprachigen Länder einen eklatanten Mangel an qualifizierten Fachkräften in vielen Bereichen, wie z.B. in der

Industrie, der Wirtschaft, der Verwaltung und insbesondere im Bereich der Medizin und Pflege. Das Deutsche Bundesministerium für Gesundheit rekrutiert daher Gesundheitspersonal aus den EU-Ländern sowie aus den wachsenden Flüchtlings- und Migrantenströmen, unter denen zahlreiche qualifizierte Ärzte und Pflegekräfte zu finden sind [vgl. z.B. 4; 1]. In diesem Zusammenhang sind die Migrationsströme von Gesundheitspersonal aus Griechenland besonders beeindruckend. Laut der Bundesärztekammer ist die Zahl der in Deutschland tätigen griechischen Ärzte in den Jahren zwischen 1999 und 2017 um 232,27 % gestiegen [vgl. 5]. Dazu trugen einerseits die langen Wartezeiten für eine Ausbildung als Assistenzarzt und andererseits die geringe Berufsperspektiven für Ärzte in Griechenland bei. Aus den oben genannten Gründen besteht eine große Nachfrage für spezialisierte Deutschkurse, welche zu neuen Herausforderungen des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts führt.

Neben den beruflichen Qualifikationen des migrierenden Gesundheitspersonals muss die deutsche Sprache auf dem Niveau erworben werden, das erforderlich ist, damit es seine beruflichen Qualifikationen nutzen kann.

Um diesen Bedarf zu decken, werden zahlreiche Sprachkurse angeboten, die allerdings in ihrer überwiegenden Mehrheit auf den Erwerb von allgemeinen Deutschkenntnissen und die Integration in die deutsche Gesellschaft abzielen. Allerdings scheinen die traditionellen Sprachkurse oft ungeeignet, um die Ziele der Vermittlung berufs- und fachspezifischer Sprachkenntnisse unter den vorhandenen thematischen, didaktischen und unterrichtsplanerischen Bedingungen langfristig zu erreichen [vgl.4]. Gleichzeitig berichten die ausländischen Ärzt\*innen selbst, dass ihre Sprachkenntnisse oft beim Umgang mit den Patient\*innen nicht ausreichend sind, da ihnen wichtige Kommunikationsfähigkeiten, die in Ärzt\*innen-Patient\*innen Gesprächen wichtig sind, fehlen. Diese Tatsache führte die Landesgesundheitsminister zur Beschließung von Eckpunkten zur Überprüfung der Deutschkenntnisse ausländischer Ärzt\*innen und zur Einigung eines gemeinsamen Verfahrens zur Überprüfung der erforderlichen medizinischen Fachsprache durch spezielle Sprachprüfungen [vgl.8].

### **Herausforderungen einer Fachsprachendidaktik**

Bei der Konzipierung eines Ausbildungs- und Fortbildungsangebots für Lehrende von Deutsch als Fremdsprache (i.F. DaF) im Bereich der Fachsprachendidaktik muss man auf viele verschiedene Faktoren eingehen, welche im Anschluss erläutert werden.

#### ***Linguistik von Fachsprachen***

Allein die unterschiedlichen linguistischen bzw. morphologischen Besonderheiten, die jede einzelne Fachsprache aufweist, ist eine große Herausforderung für Fremdsprachenlehrer\*innen. Am Beispiel von Fachsprache Medizin ist zu erwähnen, dass sich die Lehrkräfte bei dieser Fachsprache mit

einem enormen Zuwachs an Fachlexik konfrontiert sehen, denn die medizinische Wissenschaft entwickelt sich ständig und dynamisch weiter. Allein die anatomischen, histologischen und embryologischen Nomenklaturen betragen mehr als 10.000 Lexeme, die Körperteile und Organe beschreiben. Die Benennung von Krankheiten und Syndromen wird auch in viele verschiedene Bildungsmuster klassifiziert [vgl. 5; 7; 9]. Und obwohl die morphologisch-orientierte Forschung zur Fachsprache der Medizin sehr breit gefächert ist, richtet sich das Augenmerk der einschlägigen Forschung auch auf den pragmatisch-funktionalen Aspekt der Fachsprache der Medizin im weiteren Kommunikationsrahmen, z.B. Durchführung von Ärzte-Patienten-Gesprächen [vgl. 3; 6].

### ***Fachsprachendidaktik als Teil der Fremdsprachendidaktik***

Heutzutage gewinnt die Rolle des fremdsprachigen Fachsprachenunterrichts immer mehr an Bedeutung, da der Erwerb dieser Kenntnisse bessere berufliche Aufstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen kann. In der einschlägigen Literatur wird öfters die Ansicht vertreten, dass der Fremdsprachenunterricht (i.F. FSU) heute nicht mehr nur der Vermittlung von Sprachkenntnissen und kulturellen Aspekten dient. Im Rahmen einer revidierten Fremdsprachendidaktik wird auch darauf hingewiesen, wie man seine Fachqualifikationen in der fremden Sprache besser zum Ausdruck bringen kann. Daraus ergibt sich, dass auch der entsprechenden Ausbildung der Lehrkräfte für Fremdsprachen noch mehr Anforderungen gestellt werden sollten, um den Aspekt des Managements des Fachwissens und der effektiven Kommunikation mittels des Fachwissens in der fremden Sprache zu bereichern. [vgl. z.B. 10] Es müssen also besondere Lernszenarien entworfen werden, je nach Zielgruppe und Fachsprache.

### ***Schwierigkeitsgrad der Fachsprachentexte***

Obwohl in den Lehrwerken, die es zur Vermittlung von Fachsprachen gibt, das Prinzip der Lehrwerkstruktur und der Übungstypologien eigentlich dasselbe wie beim konventionellen DaF-Unterricht ist (Lese-, Hörverstehen usw.), sieht sich auf einmal die Lehrkraft beispielsweise mit einer Zuordnungsübung konfrontiert, diesmal aber nicht von Nomen-Verb-Verbindungen bestehend, sondern von Kategorien von Medikamenten (z.B. Antiallergika) und Wirkstoffen von Medikamenten, die jener Kategorie untergeordnet sind. Auch in Bezug auf den schriftlichen Ausdruck, müssen die Lernenden z.B. einen Entlassungsbrief eines Patienten verfassen, wobei die Lehrer\*innen meistens mit dem schriftlichen Produkt ihrer Lernenden sich überfordert fühlen.

### ***Die Überleitung von einem Gesundheitswesen in ein anderes***

Eine weitere wichtige Herausforderung an die Fachsprachendidaktik heutzutage ist die Berücksichtigung, dass zum Beispiel Ärzt\*innen aus Griechenland sich einem neuen Gesundheitswesen anpassen müssen. In dieser Hinsicht spielt die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der

medizinischen Fachkräfte im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine große Rolle, da sie sich nicht nur in ein neues ihnen unbekanntes Gesundheitssystem integrieren müssen, sondern auch den Herausforderungen der Interaktion mit Patient\*innen aus verschiedenen Kulturen, wie es in den deutschsprachigen Ländern üblich ist, gerecht werden. Die Fachsprachendidaktik soll daher Strategien vermitteln, die zur Erleichterung der Anpassung an das neue private und berufliche Umfeld der medizinischen Fachkräfte beitragen können.

Wie aus der oben aufgeführten Analyse hervorgeht, sind die Herausforderungen an die Lehrkräfte in Bezug auf den Fachsprachunterricht Medizin vielseitig. Die Frage, die sich folglich stellt, ist, inwiefern die Lehrkräfte in der Lage sind, diese zu bewältigen und welche Aus- und Fortbildungsbedürfnisse beim Lehrpersonal aufgrund dieser Anforderung entstehen. Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, wurde eine empirische Studie durchgeführt, welche im Anschluss präsentiert wird.

### **Methodisches Vorgehen**

Zur Formulierung der Forschungsfragen erfolgte einerseits eine Literaturrecherche, die den aktuellen Forschungsstand zum Fachsprachenunterricht Medizin aufzeigte, und andererseits wurde eine Reihe explorativer Experteninterviews durchgeführt. Experten waren in diesem Fall DaF-Lehrkräfte, die eine langjährige Erfahrung mit Fachsprachunterricht Medizin hatten, da sie „aufgrund ihrer Position über besondere Informationen verfügen“ [vgl. 2: 10]. Nach der qualitativen Analyse der Interviews wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Welche Vorkenntnisse haben DaF-Lehrkräfte in Bezug auf Fachsprachen und ihrer Didaktik?
2. Welche Erfahrungen haben DaF-Lehrende mit Fachsprachenunterricht allgemein und insbesondere mit Fachsprachenunterricht Medizin?
3. Ist der Fachsprachenunterricht mit einem größeren Vorbereitungs-oder Zeitaufwand verbunden?
4. Welche Bedürfnisse gibt es bezüglich der Aus- und Fortbildung von Lehrenden im Bereich der Fachsprachen und ihrer Didaktik?

Anschließend wurde ein Fragebogen mit 53 offenen und geschlossenen Fragen angefertigt. Als Grundlage für die Erstellung des Fragebogens dienten die oben genannten Forschungsfragen und die Antworten und Kommentare der Experten während der Semi-strukturierten Interviews.

Die Probefragung fand in der Woche vom 12.-18. Dezember 2022 statt und hatte zum Ziel, die Länge des Erhebungsinstruments aufzuzeigen, bzw. die Dauer des Ausfüllens zu messen, eventuelle Mängel zu finden und Verbesserungen vorzunehmen. Die endgültige Version des Fragebogens wurde den Probanden vom 20. Dezember 2022 bis zum 4. Januar 2023 zur Verfügung gestellt. An der Studie beteiligten sich insgesamt 112 DaF-Lehrkräfte, die im öffentlichen und privaten Bereich in Griechenland tätig sind. Die Datenerhebung

erfolgte durch einen Online-Fragebogen und die Daten, die im Anschluss präsentiert werden, wurden mit dem statistischen Programm SPSS 21 ausgewertet.

### **Personenbezogene Daten der DaF-Lehrenden**

Von den insgesamt 112 DaF-Lehrkräften, waren 82,3% Frauen und 17,7% Männer. Knapp über die Hälfte war im Alter von 22-30 Jahren, jeder vierte war 31-40 Jahre alt, 15,9% waren 41-50 Jahre alt und die restlichen Teilnehmer\*innen waren über 50 (5,3%) oder 60 (3,5%) Jahre alt.

Mehr als ein Drittel der Befragten erteilte Privatunterricht, während 29,3% als Lehrer\*in einer privaten Sprachschule arbeiteten und zusätzlich Privatunterricht erteilten. Fast jeder/e zehnte arbeitete an einer öffentlichen Schule oder war sowohl an einer öffentlichen Schule als auch als Privatlehrer\*in tätig. Die restlichen Lehrkräfte (13,3%) waren in anderen Institutionen tätig.

Alle Lehrenden hatten DaF/Germanistik in Thessaloniki (85,7%), Athen (10,2%) oder in einem deutschsprachigen Land studiert (4,1%) und über 70% hatten einen Masterstudiengang absolviert oder nahmen zur Zeit der Befragung an einem Masterstudiengang teil. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten hatte sich für ein Masterprogramm in Didaktik/Linguistik entschieden, 12,8% in Pädagogik und die restlichen Teilnehmer\*innen nahmen an diversen Masterstudiengängen teil (Psychologie, Tourismus, Interkulturelle Kommunikation, Literatur, Sonderpädagogik usw.).

### **Ergebnisse der quantitativen Studie**

Im Anschluss werden die Ergebnisse der empirischen Studie präsentiert. Die Ergebnisse der univariaten Analyse werden in vier Unterkapitel geteilt, die den vier Forschungsfragen entsprechen. Danach folgt die bivariate Analyse, in der der Zusammenhang zwischen den Variablen analysiert wird.

### **Vorkenntnisse der DaF-Lehrkräfte in Bezug auf Fachsprachen und ihrer Didaktik**

Nur 22,1% der Probanden hatten während des Studiums an einem Seminar für Fachsprache Deutsch teilgenommen, und nur jeder zehnte besuchte ein Seminar für Didaktik der Fachsprachen. Was die Fortbildung bezüglich der Fachsprachen und ihrer Didaktik betrifft, hatten sich nur 13,4% an einem diesbezüglichen Kurs beteiligt. Die Fortbildungskurse, die angegeben wurden, waren Fachsprache Medizin/Jura/Wirtschaftswissenschaften, Deutsch im Tourismus und im Handel. Demzufolge wurde festgestellt, dass nur eine Minderheit der DaF-Lehrkräfte Vorkenntnisse bezüglich der Fachsprachen und ihrer Didaktik hatte, da nur eine Minderheit während oder nach dem Studium an einem Seminar/Kurs zu diesem Thema teilgenommen hatte.

### **Erfahrungen der DaF-Lehrenden mit Fachsprachenunterricht**

Fast die Hälfte der Teilnehmer hatte Erfahrung mit Fachsprachenunterricht und etwas mehr als ein Viertel (25,7%) hat schon mal Fachsprache Medizin unterrichtet. Auf die Frage, ob die Probanden DaF-Lehrbücher für Medizin und

Pflege kannten, lag der Mittelwert auf 2,3%, der Median bei 2 und der Modalwert bei 1. Die Antworten wurden anhand von einer fünfstufigen Likert-Skala berechnet, wobei 1=*Ich kenne kein Lehrwerk für Medizin und Pflege* und 5=*Ich kenne viele Lehrwerke für Medizin und Pflege*. Daraus lässt sich schließen, dass den Lehrkräften die Lehrbücher eher unbekannt sind.

Was die berufsbezogene Sprachprüfungen, z.B. *Telc Deutsch Medizin*, angeht, fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus, da 35,7% der Probanden diese Prüfungen kannten, aber für 25,9% diese unbekannt waren und 38,4% sich nicht sicher waren, ob es solche Prüfungen gibt.

Die Mehrzahl der DaF-Lehrer\*innen (69%), die Erfahrung mit Fachsprachenunterricht Medizin hatten, benutzte die Lehrwerke „Menschen im Beruf Medizin“ (Hueber Verlag), etwas mehr als die Hälfte „Menschen im Beruf –Pflege, B1“ (Hueber Verlag), 24,1% die „Trainingseinheiten Deutsch Medizin - Telc B2-C1“ und 17,2% „Deutsch im Krankenhaus NEU - der Online-Kurs Berufssprache für Ärzte und Pflegekräfte“ (Klett Verlag). 75,9% hatten eine positive oder sehr positive Meinung über die DaF-Lehrwerke für Medizin oder Pflege, während die Meinung jeder vierten Lehrkraft weder positiv noch negativ war. Keine Lehrperson hatte eine negative oder sehr negative Meinung über die Lehrwerke.

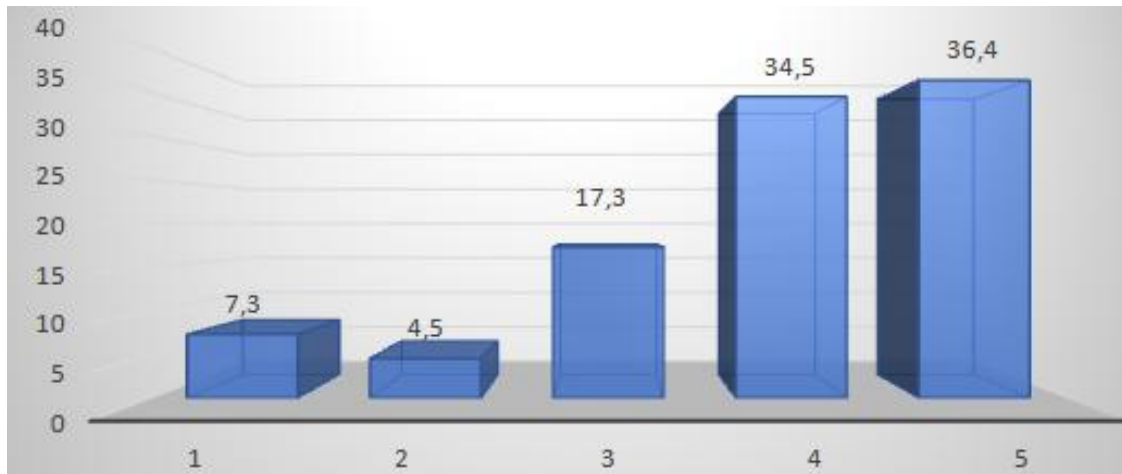
#### **Vorbereitungs- oder Zeitaufwand des Fachsprachenunterrichts**

Wie aus der Graphik 1 ersichtlich ist, stimmten die meisten Befragten der Aussage zu, dass der Fachsprachenunterricht mit einem zusätzlichen Vorbereitungsaufwand verbunden ist. Der Mittelwert lag bei dieser Aussage auf 4,3 und der Median und Modalwert bei 5.

Ähnlich lauteten die Antworten bei der Frage nach dem zusätzlichen Zeitaufwand. Hier war der Mittelwert 4,1, der Median 4 und der Modalwert 5.

Auch der Aussage, dass die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar den Vorbereitungsaufwand der Lehrkräfte verringern würde, stimmten die meisten Teilnehmer\*innen zu. Der Mittelwert lag hier bei 3,9, der Median bei 4 und der Modalwert bei 5.

Die Antworten wurden anhand von einer fünfstufigen Likert-Skala berechnet, wobei 1=*Ich stimme dieser Aussage überhaupt nicht zu* und 5=*Ich stimme dieser Aussage vollkommen zu*.



Graphik 1: Aussage „Der Fachsprachenunterricht ist mit einem zusätzlichen Vorbereitungsaufwand verbunden.“

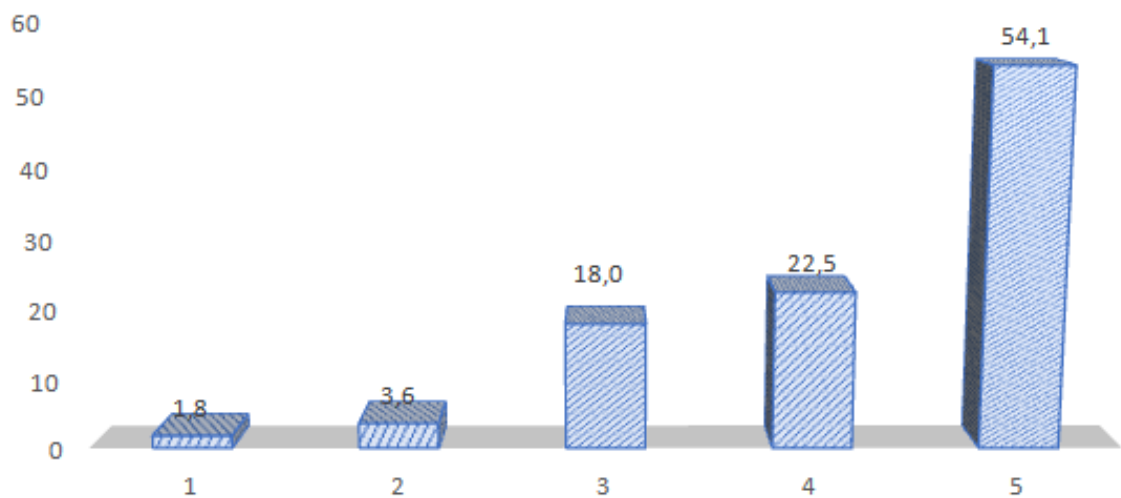
### **Fortbildungsbedürfnisse der Lehrenden im Bereich der Fachsprachen und ihrer Didaktik**

Die Mehrzahl der Befragten 76.6% wäre sehr daran interessiert, an einem Fortbildungskurs für Deutsch für Mediziner und Pfleger teilzunehmen. Der Mittelwert lag bei dieser Frage auf 4,3 und der Median und Modalwert bei 5 (1=*überhaupt kein Interesse* und 5=*großes Interesse*).

Die Themen, die das größte Interesse der Probanden erweckten, waren folgende:

- Fachsprache Medizin Deutsch-Griechisch (72,6%)
- Lernszenarien für Ärzt\*innen und Krankenpfleger (68,1%)
- Bekanntmachung mit fachsprachlichen Textsorten (z.B. Arztbriefe, Überweisungsscheine) (65,5%)
- Vergleich des Gesundheitswesens in Griechenland mit denen der deutschsprachigen Länder (58,4%)
- Prüfungsvorbereitung auf berufsbezogene Sprachprüfungen (z.B. Telc Medizin) (58,4%)
- Vorstellung und Analyse von Lehrwerken für DaF für Medizin und Pflege (54,9%)
- Unterrichtsplanung DaF für Medizin und Pflege (54%)
- Interkulturelle Kommunikation für medizinische Fachkräfte (46%)
- Vorstellung von elektronischen Plattformen für medizinisches Fachpersonal (45,1%)





Graphik 2: Interesse an der Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema Fachsprache Medizin

### Bivariate Korrelationen

Nach der univariaten Analyse, wurde eine Reihe von bivariaten Analysen durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Variablen herauszufinden. Es wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman verwendet, da es sich um ordinalskalierte Variablen handelte. Im Folgenden werden die Korrelationen präsentiert, die als statistisch signifikant gelten.

Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, bestand eine negative Korrelation zwischen den Variablen *Didaktische & methodische Kompetenz* und *Angst- und Stressgefühle*. Der Zusammenhang war mittlerer Stärke ( $r = ,465$ ) und statistisch signifikant,  $p = ,000 < ,05$ . Daraus lässt sich schließen, dass je höher die didaktische und methodische Kompetenz der Probanden war, desto sicherer sie sich fühlten und desto weniger Angst- bzw. Stressgefühle sie beim Unterrichten hatten.

Korrelationen

			Didaktische & methodische Kompetenz	Angst- und Stressgefühle
Spearman's rho	Didaktische & methodische Kompetenz	Korrelationskoeffizient	1,000	-,465**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	112	112
	Angst- und Stressgefühle	Korrelationskoeffizient	-,465**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	112	112

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 1: Bivariate Korrelation der Variablen *Vorkenntnisse Fachsprachunterricht* und *Angst- und Stressgefühle*

Wie aus der Tabelle 2 hervorgeht, gibt es eine weitere statistisch signifikante positive Korrelation mittlerer Stärke ( $r=0,541$  und  $p = .000 <.05$ ) zwischen den Variablen *mangelnde medizinische Fachsprachkenntnisse* und *Angst- und Stressgefühle*. Die Korrelation lässt sich folgendermaßen interpretieren: Je weniger medizinische Fachsprachkenntnisse eine Lehrperson mit sich bringt, desto mehr Angst- und Stressgefühle empfindet sie beim Unterrichten von medizinischen Fachkräften. Daraus lässt sich schließen, dass die Aneignung von Fachsprachkenntnissen zu einem Abbau von Angst- und Stressgefühlen führen kann, da sich die Lehrkräfte aufgrund eines hohen Kenntnisniveaus sicherer fühlen.

**Korrelationen**

			Angst- und Stressgefühle	Mangelnde medizinische Fachsprachkenntnisse
Spearman's rho	Angst- und Stressgefühle	Korrelationskoeffizient	1,000	,541**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	112	112
	Mangelnde medizinische Fachsprachkenntnisse	Korrelationskoeffizient	,541**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	112	112

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 2: Bivariate Korrelation der Variablen *Mangelnde medizinische Fachsprachkenntnisse* und *Angst- und Stressgefühle*

Eine weitere positive Korrelation ließ sich zwischen den Variablen *Berufserfahrung* und *didaktische/methodische Kompetenz* feststellen. Die Korrelation war mittlerer Stärke, aber statistisch signifikant ( $r=0,467$  und  $p = .000 <.05$ ). Erwartungsgemäß war die angegebene didaktische und methodische Kompetenz der Lehrkräfte mit einer längeren Berufserfahrung höher. Daraus lässt sich schließen, dass die didaktische und methodische Kompetenz nicht nur mit dem Studium, sondern auch mit der Berufserfahrung zu verbinden ist.

**Korrelationen**

			Berufserfahrung	Didaktische & methodische Kompetenz
Spearman's rho	Berufserfahrung	Korrelationskoeffizient	1,000	,467**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	112	109
	Didaktische & methodische Kompetenz	Korrelationskoeffizient	,467**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	109	112

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 3: Bivariate Korrelation der Variablen *Berufserfahrung* und *didaktische & methodische Kompetenz*

Des Weiteren gab es eine positive Korrelation zwischen den Variablen *Berufserfahrung* und der *Auffassung*, dass nur erfahrene Lehrkräfte

Fachsprachunterricht Medizin unterrichten sollten. Die Korrelation war zwar relativ schwach ( $r=0,198$ ) aber statistisch signifikant da  $p = .042 < .05$ . Daraus könnte man schließen, dass den Lehrkräften, die länger im Beruf tätig sind, die Schwierigkeiten des Fachsprachunterrichts bewusster sind als den Lehrer\*innen, die weniger Berufserfahrung haben.

		Korrelationen	
		Berufserfahrung	„Nur erfahrene Lehrkräfte sollten Fachsprachunterricht Medizin unterrichten“
Spearman's rho	Berufserfahrung	Korrelationskoeffizient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,198*
		N	112
	„Nur erfahrene Lehrkräfte sollten Fachsprachunterricht Medizin unterrichten“	Korrelationskoeffizient	,198*
		Sig. (2-tailed)	,042
		N	106

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

Tabelle 4: Bivariate Korrelation der Variablen *Berufserfahrung* und der *Auffassung, dass nur erfahrene Lehrkräfte Fachsprachunterricht Medizin unterrichten sollten*

## Fazit

Aufgrund des steigenden Bedarfs an medizinischen Fachpersonal in den deutschsprachigen Ländern, aber auch wegen der mangelnden Ausbildungsplätze für Assistenzärzte und der beschränkten beruflichen Karrierechancen für Mediziner wuchs die Nachfrage nach spezialisierten Deutschkursen bzw. Privatunterricht für medizinische Fachkräfte in Griechenland. Der Frage, ob die Lehrkräfte hierzulande den Herausforderungen eines solchen Fachsprachunterrichts gewachsen sind, sollte mit der oben aufgeführten Studie nachgegangen werden.

Wie festgestellt wurde, hatte nur eine kleine Minderheit der Lehrer\*innen an einem spezialisierten Kurs für Fachsprache Medizin oder Didaktik der Fachsprachen teilgenommen, was darauf schließen lässt, dass sich die meisten Lehrkräfte eigenständig auf den medizinischen Fachsprachunterricht vorbereiten mussten, um den Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht zu werden. Dies beweist auch, dass die meisten Lehrer\*innen mit Erfahrung erwähnten, dass die Vorbereitung eines derartigen Kurses mit einem zusätzlichen Vorbereitungs- und Zeitaufwand verbunden ist.

Des Weiteren wurde bewiesen, dass mangelnde Fachsprachkenntnisse und didaktische und methodische Kompetenzen bei den Lehrkräften Angst- und Stressgefühle verursachen können, da eine positive Korrelation zwischen den zwei Variablen festgestellt werden konnte, die statistisch signifikant ist.

Die Lehrpersonen zeigten ein sehr großes Interesse an der Teilnahme an einem Fortbildungskurs für DaF für medizinische Fachkräfte, welcher sich nicht

nur auf Fachsprache Medizin beschränkt, sondern sich auch mit anderen Themenbereichen (z.B. Lernszenarien für Ärzte, fachsprachliche Textsorten, Vergleich des Gesundheitswesens verschiedener Länder usw.) auseinandersetzt. Die Teilnahme an einem diesbezüglichen Seminar würde zur Erweiterung der Fachsprachkenntnisse und zur Entwicklung der didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte führen, und somit auch dem Stressabbau dienen und ihr Selbstbewusstsein steigern.

## LITERATURVERZEICHNIS

1. Borowski, Damaris et al.: Leitfaden: Deutsch für Medizinerinnen und Mediziner. Deutscher Volkshochschulverband e.V., 2016.
2. Gläser, Jochen & Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
3. Heritage, Jahn & Maynard, Douglas W.: Problems and Prospects in the Study of Physician-Patient Interaction: 30 Years of Research, In: Annual Review of Sociology, 32, 2006. – S. 351-374.
4. Katsaounis, Nikolaos & Steinmüller, Ulrich: Languages for specific purposes in medicine and healthcare in times of the Covid-19 pandemic. In: Training, Language and Culture, 5 (2), 2021.
5. Katsaounis, Nikolaos: Fachsprache Medizin: Live! Überlegungen zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden für den Fachsprachenunterricht am Beispiel der Fachsprache Medizin. In: Modern Technologies of Teaching Foreign Languages, International Theoretical and Practical Conference (Russia, Ulyanovsk, February 18, 2021), Selected papers. – Ulyanovsk: UISTU, 2021. – S. 241-258.
6. Menz, Florian et al.: Arzt Patient-Interaktion im deutschsprachigen Raum: Eine Online-Forschungsdatenbank (API-on©) als Basis für Metaanalysen, In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 9, 2008. – S. 129-163.
7. Merkelbach, Christoph: Anforderungen für den fremdsprachigen Fachsprachenunterricht am Beispiel der medizinischen Fachsprache, In: 淡江外語論叢, 19, 2012. – S. 103-148.
8. Protschka, Johanna: Ausländische Ärzte: Umgangssprache reicht nicht aus. In: Deutsches Ärzteblatt 29-30, Online im Internet: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=161121> [eingesehen am 08. Januar 2023].
9. Roelcke, Thorsten: Fachsprachen, 2., durchgesehene Auflage, Berlin: E. Schmidt, 2005.
10. Steinmüller, Ulrich.: Fachsprachen und Fremdsprachenunterricht. In: Informationsblatt der Staatlichen Universität Iwanowo, Wissenschaftliche Zeitschrift der Geisteswissenschaften, 3, 2008. – S.13-18.

*Н.Е. Петрова, кандидат филологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск (Республика Беларусь)*

*Е.С. Сычёва, преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск (Республика Беларусь)*

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ ИЗ ВЬЕТНАМА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности изучения русской компьютерной лексики вьетнамскими студентами. Выделяются основные лексико-семантические поля компьютерной терминологии на первых этапах обучения. Рассматриваются языковые особенности компьютерных терминов во вьетнамском языке. Обращается внимание на эффективность таких приёмов работы, как метод проекта и создание учебных терминологических словарей. Формулируются рекомендации по созданию эффективных электронных образовательных ресурсов для изучения русского языка вьетнамскими обучающимися.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, компьютерная терминология, технический вуз, вьетнамский язык, терминологический словарь, проект.

*N.E. Petrova, Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of general education, Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk (Republic of Belarus)*

*E.S. Sycheva, Assistant lecturer of the Department of general education, Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk (Republic of Belarus)*

## **FEATURES OF STUDYING RUSSIAN COMPUTER TERMINOLOGY BY STUDENTS FROM VIETNAM**

*Abstract.* The article discusses the features of studying Russian computer vocabulary by Vietnamese students. The main lexical and semantic fields of computer terminology at the first stages of training are highlighted. The linguistic features of computer terms in the Vietnamese language are considered. Attention down to the effectiveness of such methods of work as the project method and the creation of educational terminological dictionaries. Recommendations are formulated on the creation of effective electronic educational resources for learning the Russian language by Vietnamese students.

*Key words:* Russian as a foreign language, computer terminology, technical university, Vietnamese language, terminology dictionary, project.

В русскоговорящих странах обучается большое количество студентов из Вьетнама. Русский и вьетнамский языки не являются родственными, поэтому многие вьетнамцы испытывают трудности в изучении русского

языка, начиная от интонации, буквенно-слоговой системы, понимания таких грамматических категорий, как род и вид, и заканчивая речевыми ошибками, возникающими из-за интерференции. Особые сложности у вьетнамцев связаны с изучением специальной лексики, понимание и овладение которой необходимо студентам технических вузов. Многие из вьетнамских студентов, магистрантов и аспирантов, обучающиеся в русскоговорящих странах, часто испытывают коммуникативные неудачи в профессиональном общении на русском языке с его носителями. Наша статья призвана определить наиболее эффективные приёмы в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) вьетнамской аудитории.

В любом языке специальная лексика из разных сфер профессиональной деятельности имеет различные источники пополнения. Во-первых, она формируется на основе лексики общелитературного языка, во-вторых, может заимствовать терминологию других отраслей либо заимствовать специальные слова из других языков. Специфика компьютерной лексики практически любого современного языка в том, что она включает в себя большое количество заимствований из английского языка. Это вызвано особенностями функционирования сферы информационных технологий в англоговорящих странах, где наблюдается ускоренное развитие данной отрасли. В свою очередь, отметим, что компьютерный язык очень неоднороден, является особым явлением в современном языкознании и до конца ещё не исследован, поскольку представляет собой наиболее динамическую часть лексического состава современного языка [6, с. 252].

Специалисты компьютерной сферы, являясь носителями русского или вьетнамского современного языков, как и любая другая профессиональная группа, имеют свой специфический стиль общения, свои ассоциации и связи, свою индивидуальную культуру и свой уникальный язык. Профессиональная коммуникация в данной сфере и русских, и вьетнамцев очень неоднородна, имеет ряд отличий. Во-первых, у русских в речи функционирует большое количество профессионализмов и жаргонизмов, что для вьетнамцев нехарактерно. Это вызывает также большие трудности в понимании вьетнамцами русскоязычной информации, как в устной форме, так и в письменной. Во-вторых, в русскоязычной компьютерной лексике имеется большое количество метафорических номинаций. У вьетнамцев компьютерная лексика иллюстрирует метафоризацию не часто [4, с. 143].

На сегодняшний день центральное место в лексико-семантическом поле компьютерной терминологии занимает специальная лексика для людей, работающих с компьютером. На периферии находятся лексические группы, выделяющиеся уже в соответствии со специальной отраслью компьютерных технологий. Ближе всего из периферийных частей к центру располагается лексика Интернета. В обучении это важно учитывать. Сначала происходит знакомство с ядром поля и с тем, что к нему приближено, и только потом

необходимо постепенно вводить единицы из периферийных групп, к примеру, узкоспециальные наименования сферы программирования, названия действий, характерных для компьютерной сферы и т. п.

Для обучения компьютерной терминологии студентов на первых этапах изучения русского как иностранного можно выделить основные лексико-семантические поля (ЛСП), которые помогут студентам:

1) наименования понятий, связанных с наименованием ЭВМ, составных частей компьютера: *винчестер, видеокарта, монитор, процессор* и др.;

2) наименования элементов программного обеспечения: *операционная система, графический редактор, текстовый редактор, утилита* и др.;

3) наименования человека, имеющего отношение к работе с компьютером: *программист, гейм-дизайнер, бизнес-аналитик, графический дизайнер* и др.;

4) лексика Интернета: *сайт, ссылка, буфер обмена, домен* и др.;

5) наименования понятий, относящихся к обслуживанию компьютера: *многозадачность, оптимизация локальной сети* и др.;

6) наименования различных признаков и свойств, характерных для компьютера: *надежность, живучесть, неисправность* и др.

В русском и вьетнамском языках наблюдается схожесть перечисленных выше лексико-семантических полей компьютерной терминологии, что свидетельствует об одинаковой значимости компьютерной сферы для обоих представителей разных языковых культур. Однако стоит отметить, что компьютерная терминология во вьетнамском языке в меньшей степени адаптирована под англицизмы, как мы можем наблюдать данное явление в русском языке. Следует отметить, что вьетнамский язык является слоговым, и в силу своих фонетических особенностей не всегда может корректно передавать звуковое разнообразие слов на других языках, это препятствует определенному пласту прямых фонетических заимствований [3], но все равно заимствования делают вьетнамский язык открытым и продуктивным в отношении инноваций.

В процессе изучения РКИ представителями Вьетнама необходимо постоянно развивать фонематический слух. В работе с такими обучающимися преподаватель должен уделять большое внимание выработке устойчивых навыков правильного произношения компьютерных терминов. На занятиях с вьетнамцами обязательно необходимо использовать графическую и предметную наглядность (схемы артикуляции, рисунки, транскрипции и т. п.). Рекомендуем использовать цветовые техники (выделять разными цветами глухие и звонкие звуки, мягкие и твёрдые согласные), беззвучную артикуляцию и др. приёмы отработки фонематических навыков. Это поможет вьетнамцам в адекватном восприятии и продуцировании слов.

Также вьетнамским студентам важно продемонстрировать самые главные морфологические способы образования компьютерных терминов: аффиксация (*закладка, буферизация, гиперссылка, макрокоманда, киберпространство* и др.); аббревиация (*веб-ресурсы, IP-адрес, IT-специалисты* и др.). Обязательно обратить внимание и на неморфологических способы образования компьютерной лексики: лексико-синтаксический способ (*жизненный цикл, компьютерный язык, исходные данные* и др.); лексико-семантический (*корзина, облако, синтаксис, класс, страница* и др.); морфолого-синтаксический способ (*переменная, условные* и др.).

Эффективным приёмом обучения компьютерной терминологии вьетнамских студентов становится практика составления актуальных терминологических словарей по специальности, которые студенты могут пополнять на протяжении всего периода обучения, обычно это 4 года. Словари можно составлять как переводные, так и толковые, с кратким объяснением значений специальных слов. Такой приём работы не только повышает уровень овладения студентами специальной терминологией, но и способствует формированию навыков работы с научным стилем речи в целом [2, с. 80].

Практика использования приёма составления учебных терминологических словарей на занятиях по РКИ в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР) показала свою высокую эффективность. Многие вьетнамские студенты, которые последовательно составляли терминологические словари на протяжении хотя бы одного учебного семестра, достигли лучших результатов в написании собственных научных работ (курсовых и дипломных проектов). Также вьетнамские обучающиеся, которые практиковали составление учебных словарей, проявляли успехи в студенческой научно-исследовательской работе, были более активны в различных научных конференциях, олимпиадах, семинарах.

Особую эффективность приём составления словарей получил в комплексе с коллективными формами работы, особенно с проектной деятельностью. К примеру, вьетнамские студенты БГУИР Нгуен Ван Ту Ань и Чан Динь Ньат Хань в результате совместной проектной деятельности составили краткий русско-вьетнамский словарь наиболее употребительных терминов-существительных, используемых в профессиональном дискурсе инженера-программиста. Также ими был составлен краткий русско-вьетнамский словарь профессионализмов, используемых в речи специалистов сферы информационных технологий. Словарь был внедрён в учебный процесс в качестве материалов практических занятий по дисциплине «Русский язык как иностранный» для вьетнамских студентов, что позволило усовершенствовать работу обучающихся из Вьетнама с научными текстами в учебно-профессиональной сфере.



Итогом проектной деятельности вьетнамских студентов стала научная работа под названием «Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе инженера-программиста (на материале русского и вьетнамского языков)», представленная на XXVII Республиканский конкурс научных работ студентов в Республике Беларусь. Работа была отмечена на конкурсе 2-ой призовой категорией. По нашему мнению, для вьетнамских студентов 3-го курса технического вуза это стало высоким достижением, поскольку в филологической секции были представлены, в основном, работы студентов и выпускников (носителей русского или белорусского языков) филологических специальностей. Кроме этого, такая коллективная проектная деятельность по составлению переводного терминологического словаря, а в последующем, по написанию коллективной научной работы положительно повлияла на общую успеваемость студентов, которые показали более высокие результаты в подготовке и защите курсовых проектов по специальным дисциплинам. У обучающихся расширился и обогатился словарный запас, усовершенствовались навыки составления научных текстов, а подготовленные переводные терминологические словари, внедрённые в учебный процесс, до настоящего времени помогают другим вьетнамским студентам в профессионально ориентированном изучении русского языка [5, с. 127].

В повышении качества преподавания РКИ вьетнамским студентам эффективным средством выступают электронные технологии, наиболее продуктивными из которых мы считаем электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые представляют пошаговое усвоение языка с возможностью интерактивного общения преподавателя и обучающихся. По нашему мнению, основные преимущества таких средств в обучении РКИ вьетнамской аудитории в первую очередь соотносятся с наличием многочисленной наглядности, которая так необходима в обучении вьетнамцев. Кроме этого, ЭОР предусматривает возможность интерактивного общения с преподавателем, без которого сформировать правильное связное произношение у вьетнамцев не получится. Также отметим, что ЭОР эффективно обеспечивает все компоненты образовательного процесса и позволяет не только получить новые знания, но и практически их применять, а также проконтролировать степень усвоения материала.

На кафедре общеобразовательных дисциплин БГУИР разработан ЭОР по дисциплине «Русский язык как иностранный», который внедрён в учебный процесс и является эффективным средством обучения иностранных студентов, в том числе вьетнамских. Он основан на возможности применения инструментов облачных технологий, видео-конференц-связи и профессионально ориентирован под профиль вуза. ЭОР имеет следующую структуру: «Теоретические материалы», «Дневная форма обучения»,

«Дистанционная форма обучения», «Контроль знаний». Продукт рассчитан на 3 года обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе и представляет собой материал для постепенного углубления и развития навыков от повторительно-корректировочного курса до основного уровня владения языком. Каждый семестр (а всего их 6 соответственно 3-м курсам обучения) представлен двумя отдельными модулями. Основное внимание в каждом модуле уделяется отбору учебного материала, в результате которого учитываются учебные потребности студентов и их будущая профессиональная деятельность [1, с. 4].

ЭОР имеет эффективную организацию контроля во всех модулях курса. Раздел «Контроль знаний» разработан согласно единому требованию, действующему в БГУИР. Каждый модуль включает 15 интерактивных тестов (по количеству обучающихся в учебной группе) из 10-и вопросов. На каждый вопрос предлагается 5 вариантов ответов, один из которых правильный. Обучающийся мгновенно видит результат теста и имеет возможность проанализировать свои ошибки. Такая форма контроля знаний, с одной стороны, удобна и экономна по временным ресурсам, однако не всегда позволяет объективно оценить работу, поскольку трудно установить, что задание выполнено студентом самостоятельно. В свою очередь, в самообразовании, когда студент сам хочет проверить уровень усвоения материала, эта форма достаточно эффективна.

Преимущество ЭОР заключается в том, что обучающимся возможно беспрепятственно перемещаться по всем модулям и заданиям курса. Весь рассчитанный на курс материал (и теоретический, и практический, и контрольный) собран в одном месте, студент в любой момент может повторить забытые темы из предыдущих модулей. Это значительно упрощает процесс обучения.

Основным недостатком разработанного в БГУИР ЭОР по РКИ считаем недостаточный учёт в материалах курса межкультурных связей, что также необходимо в условиях успешного обучения РКИ. В пределах одного ЭОР невозможно достигнуть этноориентированности ко всем участникам образовательного процесса. К примеру, в БГУИР обучаются иностранные студенты из многих стран: Вьетнам, Китай, Туркменистан, Узбекистан, Ливан, Турция, Иордания и др. Однако адаптировать один ЭОР под особенности родного языка и национальных особенностей всех обучающихся невозможно. Поэтому в перспективе желательно моделировать ЭОР дифференцированно: для обучающихся из Вьетнама создавать отдельный продукт. По возможности, он должен иметь интерфейс на вьетнамском языке или возможность его перевода; наличие этноориентированных заданий с учётом особенностей вьетнамского языка; иметь опору на вьетнамский язык в изучении новых слов, обязательное наличие слухового образца и зрительной наглядности, необходимой для

обучения вьетнамцев; иметь переводной словарь основных наименований и понятий по профилю вуза.

Таким образом, при учёте перечисленных выше факторов преподаватель приобретает возможность выбора наиболее эффективных приёмов и средств обучения РКИ во вьетнамской аудитории. Это позволит вьетнамским студентам избежать многих трудностей в изучении русского языка, будет способствовать созданию благоприятной атмосферы на занятиях, эффективному обучению и, в последующем, позволит избежать трудностей в общении с носителями русского языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арцыменя Д.Ф. Электронные технологии в обучении иностранным языкам / Д.Ф. Арцыменя, Н.Е. Петрова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XII международной научной конференции, Гомель, 21 октября 2022 г. / Е.В. Сажина (гл. ред.). – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. – С. 3–8.
2. Бурьева Э.О. Создание учебных терминологических словарей как интенсивный приём в обучении русскому языку как иностранному в профессиональных целях / Э.О. Бурьева, Н.Е. Петрова // Актуальные вопросы обучения русскому языку как иностранному и на русском языке: сборник статей / Под ред. Е.Е. Смирновой. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 75–81.
3. Мусийчук В.А. Новые фонетические заимствования во вьетнамском языке: темпоральный и социолингвистический аспект / В.А. Мусийчук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-foneticheskie-zaimstvovaniya-vo-vietnamskom-yazyke-temporalnyu-i-sotsiolingvisticheskiy-aspekt>. – Дата доступа: 08.01.2023.
4. Павловец Г.С. Особенности профессиональной коммуникации в сфере информационных технологий русских и вьетнамцев: сходства и отличия / Г.С. Павловец, Н.Е. Петрова, Нгуен Ван Ту Ань // Русский язык в современном мире: сборник статей по итогам научно-практической конференции / под ред. В.Н. Селедцовой, Н.В. Бубновой. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2020. – С. 142–145.
5. Петрова Н.Е. Изучение научного стиля речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.Е. Петрова // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина. – 2021. – № 1. – С. 121–128.
6. Петрова Н.Е. Профессиональный дискурс инженера-программиста / Петрова Н.Е. // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание: сборник статей и материалов / Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского; сост. А.С. Макурина. – Челябинск, 2021. С. – 252–255.

*И.И. Жучкова, кандидат филологических наук, зав. кафедрой «Английский язык», Ульяновский государственный педагогический университет, г. Ульяновск (Россия)*

*Н.А. Поджилкова, студент, Ульяновский государственный педагогический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ТЕЗАУРУСНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена определению семантических отношений, служащих основой для формирования терминологического поля авиационной лексики английского языка. Такой подход к исследованию терминологии позволяет наглядно систематизировать ее, а также продемонстрировать семантическую значимость изучаемых терминов и связь между ними.

*Ключевые слова:* термин, терминологическое поле, семантическое отношение, авиация.

*I.I. Zhuchkova, Ph.D. in Philology, Head of the Department of the English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)*

*N.A. Podzhilkova, student, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **THESAURUS MODELLING OF ENGLISH AVIATION TERMINOLOGY**

*Abstract.* The article focuses on the identification of semantic relations. Such relations serve as a basis for terminological field of aviation terminology in the English language. This approach to studying terminology enables us to systematize it graphically, as well as to demonstrate the semantic entity of the terms and various semantic ties between them.

*Key words:* term, terminological field, semantic relation, aviation.

На сегодняшний день в лингвистике растет интерес исследователей к терминологическим полям и соответствующим терминам внутри них. Поскольку сегмент терминологической лексики постоянно обновляется, термины необходимо изучать и систематизировать. Так, данное исследование останавливается на авиационной лексике английского языка. Лексика этой сферы является весьма специфичной, поскольку к ней могут относиться термины и других смежных областей.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы отобразить и систематизировать авиационные термины английского языка, выявить и проанализировать семантические связи между ними. Такие связи также называются семантическими отношениями. Они позволяют объединить найденные термины в семантические поля, которые в свою очередь сформируют единое поле.

В основе данного исследования лежат работы лингвиста Ф. де Соссюра, который выделял синтагматические и ассоциативные, или парадигматические отношения. По мнению данного лингвиста у некоторых слов есть что-то общее вне процесса речи, благодаря чему становится возможным сгруппировать эти слова и зафиксировать отношения между ними [3, с. 123]. Данные отношения называют ассоциативными. Очевидно, работа и с синтагматическими, и с ассоциативными связями даст нам возможность определить местоположение термина в системе ему подобных, а также наглядно объяснить его значение.

При отборе терминов заявленной тематики были использованы справочные материалы, глоссарии и словари, написанные на английском языке, а также справочные материалы по международной гражданской авиации. К числу основных источников материала относятся словари Dictionary of Aviation [5] и Словарь по международной гражданской авиации [2], а также книга Fundamentals of Aircraft and Rocket Propulsion [6]. В этих источниках нам удалось найти не только необходимый для исследования материал, но и информацию, позволяющую определить взаимосвязь отдельно взятых терминов и их иерархию в общей системе.

Кроме того, были использованы интернет-словари, содержащие помимо прочего примеры употребления изучаемых терминов, что также позволило сделать некоторые выводы о структуре лексического пласта исследуемой темы. К таким ресурсам относятся: Cambridge Dictionary [4], Oxford Learner's Dictionaries [9], Merriam-Webster [8], The Free Dictionary [10], Encyclopedia Britannica [7].

После анализа дефиниций английских авиационных терминов в указанных выше источниках был выделен ряд ключевых терминов, и данные термины были сгруппированы по соответствующим признакам для образования семантических полей. Все получившиеся поля образуют единое поле, где главной особенностью является присутствие различного рода семантических отношений между терминологическими знаками.

В результате проведенного исследования удалось выявить семантические отношения гиперо-гипонимии, меронимии, синонимии и антонимии, а также ряд ассоциативных отношений, отражающих особенности изучаемых терминов. Все эти отношения формируют достаточно четкую иерархию, систему взаимоотношений между терминами.

Первым этапом создания семантического поля стал поиск заглавного термина, в роли которого выступило слово aircraft (воздушное судно). В Словаре по международной гражданской авиации термин aircraft определяется так: «any machine that can derive support in the atmosphere from the reactions of the air other than the reactions of the air against the earth's

surface» [2, с. 55], что означает «любой аппарат, поддерживаемый в атмосфере за счёт его взаимодействия с воздухом, исключая взаимодействие с воздухом, отражённым от земной поверхности». В словаре Dictionary of Aviation дается следующее определение: «a machine that is able to travel through the air» (ср.: механизм, способный перемещаться по воздуху. Здесь и далее перевод авторов статьи) [5, с. 11]. Далее словарь предлагает важное дополнение: «aeroplanes, gliders, balloons, airships, helicopters, etc., are all aircraft» (ср.: самолеты, планеры, аэростаты, дирижабли, вертолеты и т.д. являются воздушными судами) [5, с. 11]. Такое дополнение подтверждает правильность выбора заглавного термина для данного семантического поля. Кроме того, оба словаря предлагают принятую для обозначения воздушного судна аббревиатуру ACFT, которую можно рассматривать как вариант заглавного термина.

Принимая во внимание тот факт, что воздушные суда могут быть легче или тяжелее воздуха, стоит рассмотреть термины aerostat (аэростат) и aerodyne (аэродайн). Они будут являться гипонимами по отношению к гиперониму – термину aircraft (воздушное судно).

Так, aerostat (аэростат), согласно Словарю по международной гражданской авиации, можно определить как «воздушное судно легче воздуха» [2, с. 50]. Таким образом, формируется ассоциативное отношение <object – feature> (объект – свойство), поскольку, согласно книге Fundamentals of Aircraft and Rocket Propulsion, «they are characterized by one or more large gasbags or canopies, filled with a relatively low density gas such as helium, hydrogen or hot air, which is less dense than the surrounding air» [6, с.3] (ср.: для них характерно наличие одного или нескольких больших газовых баллонов или емкостей, заполненных газом относительно низкой плотности, таким как гелий, водород или горячий воздух, которые имеют плотность меньше, чем окружающий воздух).

Термин aerodyne (аэродайн), в свою очередь, определяется Словарем по международной гражданской авиации как «воздушное судно тяжелее воздуха». Таким образом, рассмотрев определения данных терминов, можно прийти к выводу, что они являются антонимами, поскольку их определения содержат антонимы lighter и heavier.

Термин aerostat имеет два гипонима – powered (воздушное судно с двигателем и системой управления) и unpowered aerostat (воздушное судно без двигателя и системы управления), которые являются антонимичными понятиями. Термин powered aerostat имеет два синонима — dirigible (дирижабль) и airship (дирижабль). Airship, also called dirigible or dirigible balloon, a self-propelled lighter-than-air craft [7]. (ср.: дирижабль — самоходный летательный аппарат легче воздуха). Ранее дирижабли использовались для перевозки пассажиров, сейчас – для рекламы, осмотра достопримечательностей, наблюдения и исследований [6, с. 3]. То есть в

данном случае ассоциативным отношением является <object - purpose> (объект – функция).

Помимо прочего, термин *powered aerostat* (воздушное судно с двигателем и системой управления) имеет ряд гипонимов: *rigid type* (дирижабль жесткой системы), *semi-rigid type* (дирижабль полужесткой системы) и *non-rigid type* (дирижабль мягкой системы). Здесь необходимо отметить, что у термина *rigid type* можно выделить мероним *Zeppelin* (цеппелин, дирижабль жёсткой системы), а у термина *non-rigid type* – синоним *blimp* (мягкий дирижабль).

В свою очередь, термин *unpowered aerostat* (воздушное судно без двигателя и системы управления) также имеет ряд гипонимов: *kite* (воздушный змей), *sky lantern* (бумажный фонарик), *balloon* (неуправляемый аэростат). Включение названных терминов в предлагаемое терминологическое поле может показаться сомнительным, однако такое решение было принято на основании классификации, представленной в книге *Fundamentals of Aircraft and Rocket Propulsion* [6, с. 3], поэтому в данном исследовании данные термины будут рассматриваться в качестве одного из уровней получившегося терминопоя.

Далее стоит рассмотреть вторую половину представленного поля. Как уже было сказано выше, термин *aerodyne* выступает в качестве антонима к термину *aerostat*, значит, в ассоциативном отношении <object – feature> (объект – свойство), в качестве свойства будет выступать *heavier than air*.

Гипонимами термина *aerodyne* выступают: *rotary wing aircraft* и *fixed wing aircraft*. Рассмотрим их подробнее.

Термину *rotary wing aircraft* словарь *Dictionary of Aviation* дает следующее определение: «an aircraft with a rotor which provides lift, such as a helicopter» [5, с. 198] (ср.: воздушное судно с несущим винтом, обеспечивающим подъемную силу, например, вертолет). В этом же словаре можно найти еще один термин, выступающий в качестве синонима термину *rotary wing aircraft* – *rotorcraft*.

У данных терминов можно выделить два меронима: *helicopter* (вертолет) и *gyroplane* (гироплан). Термин *helicopter* имеет несколько синонимов, которые относятся к разговорной речи: *chopper*, может выступать как в роли существительного, так и в роли глагола, означающего «перевозить что-то на вертолете или путешествовать на нем», а также слово *copter*.

Возвращаясь к термину *fixed-wing aircraft* (летательный аппарат с крылом неизменяемой геометрии), можно отметить, что у него имеется синоним *aeroplane* (самолёт), у которого в свою очередь имеется вариант, принадлежащий американскому английскому – *airplane*. Примечательно, что иногда встречаются случаи употребления терминов *aircraft* и *aeroplane*

как взаимозаменяемых, что не является правильным, поскольку, как уже упоминалось выше, термин *aeroplane* является лишь меронимом по отношению к термину *aircraft*.

Далее стоит рассмотреть меронимы термина *aeroplane*. К ним относятся термины *plane* (самолет) и *airliner* (авиалайнер). В данном случае *airliner* также имеет ассоциативное отношение <object - feature> (объект — свойство), где свойством является *large number of passengers*, поскольку *airliner*, согласно словарю *Dictionary of Aviation*, «an aeroplane designed to carry large numbers of passengers» [5, с. 11] (ср.: самолет, предназначенный для перевозки большого количества пассажиров).

Говоря о термине *plane*, стоит отметить, что словарь *Dictionary of Aviation* предлагает два значения в контексте авиационной тематики: 1. an imaginary surface containing all the straight lines that connect any two points on it. 2. an aeroplane. NOTE: Because of possible confusion with meaning 1, plane as in meaning 2 is considered bad usage by some. The word aircraft is preferred in that case [5, с. 172] (ср.: 1. Воображаемая поверхность, содержащая все прямые, соединяющие любые две точки на ней. 2. самолет. ПРИМЕЧАНИЕ. Из-за возможной путаницы со значением 1 использование термина в значении 2 в некоторых случаях считается некорректным. В этом случае предпочтительнее использовать термин *aircraft*).

Обратившись к другим словарям, удалось найти и другие толкования: *Oxford Learner's Dictionaries*: a flying vehicle with wings and one or more engines; *Cambridge Dictionary*: a vehicle that flies and has an engine and wings; *Merriam-Webster*: [by shortening] (сокращение от): *airplane*. Таким образом, кажется возможным считать, что термины *aeroplane* и *plane* связывают отношения меронимии, где *aeroplane* является голонимом, а *plane* — меронимом.

В созданном семантическом поле была выделена одна из возможных классификаций летательных аппаратов, а именно: классификация по числу крыльев. Здесь можно говорить о гипонимах к термину *plane* — *monoplane* (моноплан) и *multiplane* (летательный аппарат с несколькими крыльями), между которыми прослеживаются отношения антонимии, поскольку, согласно словарю *Dictionary of Aviation*, *multiplane* — «an aircraft with more than one pair of wings», *monoplane* — «an aircraft that has only one pair of wings» (ср.: летательный аппарат с более чем одной парой крыльев, моноплан — самолет, имеющий только одну пару крыльев). В свою очередь летательные аппараты с несколькими крыльями подразделяются на *biplane* (биплан) (вариант *bi-plane*) и *triplane* (триплан), соответственно, эти термины являются меронимами термина *multiplane*.



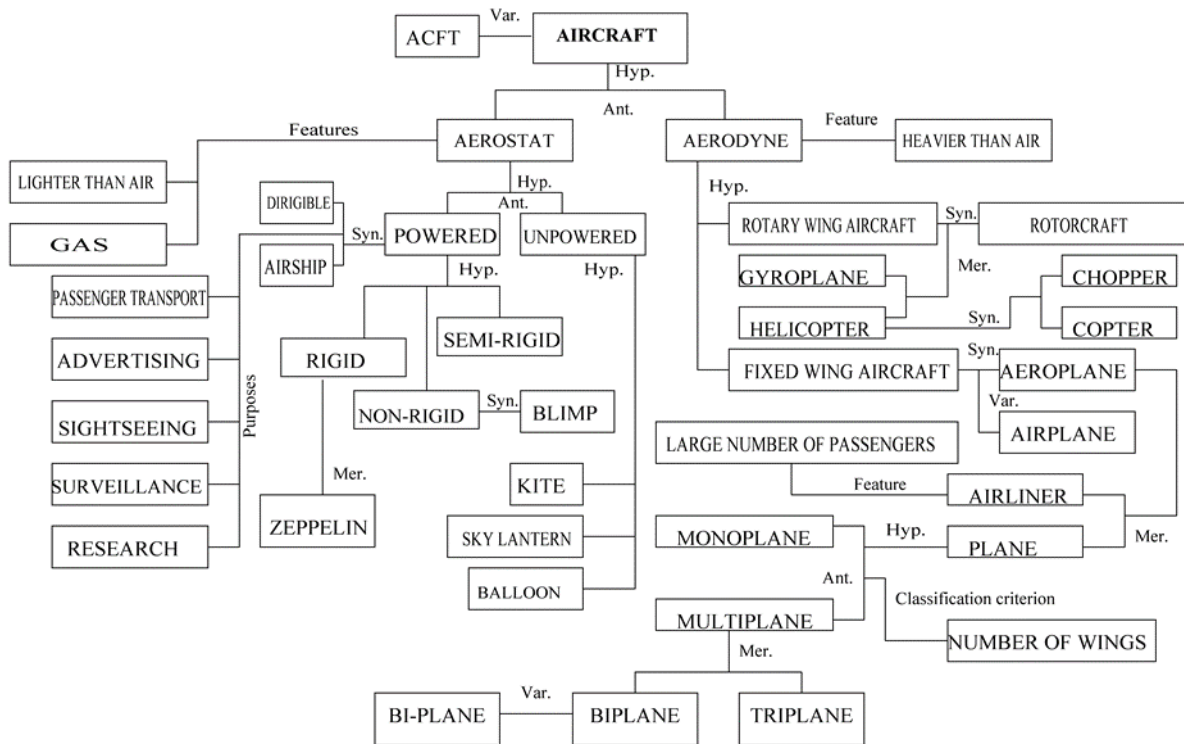


Рис.1 Семантическое поле термина aircraft (воздушное судно)

Как показало проведенное исследование, семантические отношения в поле термина aircraft достаточно разнообразны, взаимосвязаны, имеют четкую иерархию (см. Рис.1). Используемая в настоящей работе классификация семантических отношений позволяет говорить о единой системе семантических отношений, а также о месте того или иного термина в этой системе. Наглядность полученного семантического поля позволяет получить ясное представление о системе авиационной терминологии английского языка, а также будет способствовать дальнейшим исследованиям в данной области.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Девнина Е. Н. Большой англо-русский и русско-английский авиационный словарь / Е. Н. Девнина. – Москва: Живой язык. – 2011. – 512 с.
2. Международная организация гражданской авиации / Словарь по международной гражданской авиации. – ИКАО, 2007. – 832 с.
3. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета. – 1999. – 432 с.
4. Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 06.01.2023).

5. Crocker D. Dictionary of Aviation / D. Crocker. – A&C Black Publishers Ltd, 2007. – 289 p.
6. El-Sayed A. Fundamentals of Aircraft and Rocket Propulsion / A. El-Sayed. – Springer-Verlag London, 2016. – 1010 p.
7. Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com> (дата обращения: 06.01.2023).
8. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriamwebster.com> (дата обращения: 09.01.2023).
9. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 05.01.2023).
10. The Free Dictionary by Farlex. URL: <http://www.thefreedictionary.com> (дата обращения: 09.01.2023).

*А.В. Румянцева, студент, Барановичский государственный университет, г. Барановичи (Республика Беларусь)*

*С.В. Черняк, студент, Барановичский государственный университет, г. Барановичи (Республика Беларусь)*

*Т.М. Гребень, м.п.н., старший преподаватель кафедры «Профессиональной иноязычной подготовки», Барановичский государственный университет, г. Барановичи (Республика Беларусь)*

## **МЕТАФОРА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ**

*Аннотация.* В статье рассматривается метафора как стилистический прием в юридическом дискурсе. Обосновывается важность использования метафор в юридических текстах и, с другой стороны, обозначены причины, по которым законодатель стремится ограничить их использование в текстах нормативных правовых актов.

*Ключевые слова:* метафора, юридический английский язык, метафора в нормативных правовых актах.

*A.V. Rumyantseva, student, Baranovich State University, Baranovich (Republic of Belarus)*

*S.V. Chernyak, student, Baranovich State University, Baranovich (Republic of Belarus)*

*T.M. Greben, Master of Pedagogic sciences; Senior Lecturer of the Department of Professional Foreign Language Training, Baranovich State University, Baranovich (Republic of Belarus)*

## **METAPHOR AS A STYLISTIC DEVICE**

*Abstract.* The article considers metaphor as a stylistic device in legal discourse. The importance of using metaphors in legal texts is substantiated and on the other hand, the reasons why the legislator seeks to limit their use in the texts of normative legal acts are indicated.

*Key words:* metaphor, legal English, metaphor in normative legal acts.

В современной науке многие учёные посвятили свои работы метафоре как обороту речи или стилистическому приёму в классической художественной литературе. Несмотря на наличие множества работ отечественных и зарубежных авторов, изучающих проблемы использования метафоры, нельзя не отметить малоизученность данного вопроса в профессиональных сферах деятельности. Как отмечает в своей работе М.В. Константинова, «малоизученными остаются метафоры профессиональных сфер деятельности, которые требуют использования метафоры как наиболее компактного средства выражения мысли» [4, с. 3].

Особого внимания заслуживает изучение вопроса применения метафоры в такой отрасли гуманитарных наук как юриспруденция. Ведь юриспруденция охватывает наиболее важные сферы человеческой деятельности.

Актуальность исследования данной темы объясняется ее малоизученностью.

Основной целью данного исследования является выявление роли метафоры в текстах юридической сферы деятельности.

Данную тему можно рассматривать в нескольких направлениях:

1) проведение выборов (применение метафор в предвыборной компании);

2) деятельность государственных служащих (применение метафор в судебных прениях прокурором);

3) деятельность адвокатов (применение метафоры в речах адвоката и её влияния на решение судьи).

Все эти направления оказывают большое влияние на жизнь людей. От того, как кандидат на должность депутата поставит свою предвыборную речь зависит то, сколько человек за него проголосуют, а от выступления адвоката в суде зависит дальнейшая жизнь его подзащитного.

Малоизученность данной темы может служить причиной оказания некачественной юридической помощи, ведь каждый юрист добавляет метафоры в свою деятельность. «В законах часто используются метафоры для того, чтобы понять абстрактное и/или неизвестное понятие в терминах другого, конкретного и/или знакомого. Сам закон часто сравнивают с объектом («нарушить закон», «нарушитель закона») или с человеком («Фемида общего права», «рука закона», «око закона»). Более того, некоторые метафоры способствовали разработке новых правовых концепций. Например, метафора «золотой нити» означает, что в Английском уголовном праве всегда прослеживается золотая нить: обязанность обвинения – доказать вину заключенного была использована, для появления нового понятия «презумпция невиновности». Независимо от того, какое обвинение или где проходит суд, принцип, согласно которому обвинение должно доказать вину заключенного, является частью общего права Англии, и никакие попытки свести его на нет недопустимы. В западных культурах метафора «золотой нити» несет в себе позитивные коннотации, связанные с золотом, ценным металлом и нитью Ариадны. Таким образом, «Золотая нить» – это безошибочный способ найти правильный путь, единственно возможный путь в сложном «лабиринте» уголовного права. Данная метафора глубоко укоренилась в юридическом языке и сыграла значительную роль в распространении ключевого юридического понятия презумпции невиновности в странах общего права» [1, с. 66].

Что касается употребления метафор в текстах нормативных правовых актов, то их использование не допускается. Согласно статье 31 Закона «Об нормативных правовых актах», «в тексте нормативного правового акта не допускается употребление:

- слов и выражений, не соответствующих нормам белорусского и (или) русского языков;
- просторечий, ненормативной лексики, диалектизмов, жаргонизмов, устаревших слов и неоправданных неологизмов;
- иноязычных слов при наличии общеупотребительных аналогов слов и выражений в белорусском или русском языках, за исключением случаев, если их использование обосновано необходимостью соответствия терминологии нормативного правового акта терминологии, используемой в законодательстве иностранных государств, международных договорах и иных международно-правовых актах;
- вопросительных и побудительных предложений;
- обобщенных рассуждений, образных сравнений, эпитетов, метафор и других средств художественной выразительности;
- аббревиатур (сокращенных слов и словосочетаний), за исключением общеизвестных или введенных в текст нормативного правового акта» [3].

Как отмечает в своей работе Е.А. Богачева, «юридический язык официально характеризуется точностью и достоверностью – по крайней мере, официально. Юридический язык должен преобладать над двусмысленностью в понимании различных юридических правил и понятий» [1, с. 66].

Данный запрет можно объяснить тем, что законодатель стремится избежать двусмысленных формулировок в нормативных правовых актах. А также были случаи, когда судьи, находясь под сильным влиянием эмоций, использовали в судебных актах метафоры, эпитеты и другие средства выразительности.

Если сравнивать законодательство Соединенных Штатов Америки и Республики Беларусь, то в законодательстве Соединенных Штатов Америки термины-метафоры используются чаще. Это можно объяснить тем, что «термины-метафоры не обладают многозначностью и экспрессивностью» [2, с. 90]. В этом случае метафора не является самостоятельным явлением. Она дополняет уже имеющееся выражение, придавая ему образность и наглядность. Например,

- “dead pledge” – ипотечный залог (мертвый залог);
- “prayer for relief” – прошение об отмене или уменьшении налогов (молитва об утешении);
- “be equal in the eyes of the law” – быть равным перед законом (быть равным в глазах закона) и т.д.

В законодательстве Республики Беларусь также есть метафоры, но их значительно меньше. Например, «механизм сдержек и противовесов», «веские доказательства», «борьба с преступностью» и т.д. Они также не являются самостоятельным явлением, а лишь подчеркивают значимость того или иного термина.

Подводя итог можно сказать, что метафора является одним из наилучших инструментов для передачи информации. С ее помощью можно более детально и четко описать явление в юриспруденции или объяснить сложное явление простыми словами. Однако использовать ее стоит лишь в тех случаях, когда это необходимо подчеркнуть важность изменений или обратить внимание на особенно важные моменты.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богачева, Е.А. Концептуальная метафора в юридическом дискурсе (на материале английского языка) / Е.А. Богачева // Филологический аспект. – 2021. – № 4 (72). – С. 65–71.
2. Жилина, И.А. Процесс метафоризации в англоязычной юридической терминологии / И.А. Жилина, М.Е. Панкратова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 3. – С. 89–93.
3. Закон Республики Беларусь «Об нормативных правовых актах» [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь, 17 июля 2018 г. № 130-З. // Эталон-online. – Режим доступа: [https://etalonline.by/document/?regnum=h11800130&q\\_id=6628139&type=card](https://etalonline.by/document/?regnum=h11800130&q_id=6628139&type=card). – Дата доступа: 06.01.2023.
4. Константинова М.В. Специфика юридической метафоры в индивидуальном лексиконе (Экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.В. Константинова; Курский гос. у-т. – Курск, 2011. – 23 с.

**Ю.В. Жукова**, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)

## **АНГЛИЙСКАЯ АББРЕВИАЦИЯ В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ: ПОНЯТИЙНАЯ СФЕРА И ТИПЫ АББРЕВИАТУР**

***Аннотация.** Данная работа посвящена исследованию аббревиации на английском языке в нефтегазовой терминологии. Предпринята попытка определить понятийную сферу аббревиатур заданной тематики и рассмотреть различные способы типологизации аббревиатуры в рамках нефтегазовой тематики.*

***Ключевые слова:** аббревиация, термин, терминообразование, нефтегазовая промышленность.*

**Ju.V. Zhukova**, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)

## **ENGLISH ABBREVIATION IN THE OIL AND GAS INDUSTRY: CONCEPTUAL SPHERE AND TYPES OF ABBREVIATIONS**

***Abstract.** This work is devoted to the study of English abbreviations in oil and gas terminology. An attempt was made to define the conceptual sphere of abbreviations of a given subject and to consider various ways of typology of abbreviations with reference to the oil and gas industry.*

***Key words:** abbreviation, term, term formation, oil and gas industry.*

Одной из главных тенденций современности является мировой процесс глобализации, охватывающий все сферы функционирования общества, включая политику, экономику, образование, культуру. Развитие науки и техники тесно связано с прогрессом современного общества, что, в свою очередь, неизбежно влияет на изменение лексического состава языка.

Известно, что по сравнению с другими уровнями языка именно лексико-семантическая среда остро реагирует на исторические изменения общественно-политического характера и культурные преобразования в жизни того или иного народа, который является носителем этого языка.

Благодаря стремительно развивающемуся научно-техническому прогрессу появляется большое количество новых терминов. Согласно анализу отраслевой терминологии, предпринимаемому в данной статье, к определению слова «термин» применяется традиционный подход, предполагающий «номинативную и дефинитивную функцию понятия» [5, с. 50]. «Термин – специальное слово (или словосочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях. Термин – основной понятийный элемент языка для специальных целей» [13, с. 14].

На сегодняшний день нефтегазовая промышленность является одной из ведущих отраслей российской и мировой промышленности. Данная

производственная сфера динамично развивается, следствием чего отмечается высокий уровень распространения терминологии рассматриваемой отрасли, изучение которой расширяет концептуальный аппарат данной области научного знания.

Важно отметить, что «термины образуют целые терминологические системы и становятся частью общей лексической системы языка, обладая при этом характерными особенностями, а именно: отсутствие переносно-образных значений, стилистическая нейтральность, однозначность и системность» [3, с. 236].

На современном этапе сокращение отдельных терминов и терминологических сочетаний является характерной особенностью развития языка науки и техники.

Исходя из специфического функционирования терминов, принадлежащих к нефтегазовой промышленности, руководствуясь заданной тематикой, считаем крайне важным изучить и проанализировать аббревиацию, поскольку многие вопросы требуют систематического рассмотрения.

Аббревиация вызывает интерес благодаря своей неоднозначности и универсальности. Краткость формы и емкость содержания – неотъемлемые характеристики востребованности аббревиатур в технической литературе. Типичное словарное определение этого понятия гласит: «аббревиатура – это существительное, состоящее из усеченных слов, входящих в исходное словосочетание, или из усеченных компонентов исходного сложного слова. Образование аббревиатуры как особый способ словообразования направлен на создание более коротких по сравнению с исходными структурами (словосочетаниями или сложениями) систематичных им номинаций» [15]. Аббревиация – это «процесс создания единиц вторичной номинации со статусом слова, который состоит в усечении любых линейных частей источника мотивации и который приводит в результате к появлению такого слова, которое в своей форме отражает какую-либо часть или части компонентов исходной единицы» [8, с. 71].

В ходе анализа многочисленной научно-технической литературы нефтегазовой тематики и словарей, а именно: текстов, словарей, учебных и методических пособий, была определена понятийная сфера аббревиатур нефтегазовой терминологии.

#### 1. Термины, связанные с типом оборудования.

**GT** (gas turbine) – газовая турбина;

**CDU** (crude distillation unit) – атмосферно-вакуумная трубчатка;

**ASL** (acoustic/sonic logging) – акустический каротаж;

**FIC** (flow indicator controller) – котроллер индикатора расхода;

**CTU** (coiled tubing unit) – тубинговая установка;

**VRU** (vertical reference unit) – устройство для отсчета вертикальных перемещений (напр.морского бурового основания)



**ESP** (electric submersible pump) – электрический погружной центробежный насос.

2. Термины, обозначающие свойства и характеристики.

**PBD** (plugged back depth) – глубина установки моста;

**FCP** (filtration-capacity properties) – емкостно-фильтрационные свойства;

**TAN** (total acid number) – общее кислотное число;

**PEL** (Permissible Exposure Limit) – допустимый предел воздействия;

**FVF** (formation volume factor) – объемный коэффициент;

**OOIP** (original oil in place) – начальные запасы нефти.

3. Термины, обозначающие вещества и материалы.

**LPG** (liquid petroleum gas) – газ сжиженный нефтяной;

**WOG** (water, oil and gas) – вода, нефть и газ;

**LNG** (liquid natural gas) – газ сжиженный природный;

**MSA** (multiple service acid) – многоцелевая кислота для профилактического ремонта скважин;

**LDPE** (Low Density PolyEthylene) – полиэтилен низкой плотности;

**MTBE** (methyl tertiary-butyl ether) – триметил бутиловый эфир.

4. Термины, обозначающие технологический процесс.

**ELSBM** (exposed location single-buoy mooring) – Точечный способ швартовки крупнотоннажных судов;

**TDGR** (transportation of dangerous goods regulations) – правила транспортировки опасных веществ;

**BPAM** (barrel per acre method) – способ определения производительности месторождения с единицы площади;

**EOR** (enhanced oil recovery) – повышение нефтеотдачи пластов;

**IFT** (interfacial tension) – межфазное натяжение;

**FCDH** (Fluidized Catalytic DeHydrogenation) – псевдооживленное каталитическое дегидрирование.

5. Термины, обозначающие методы, приемы, испытания.

**SFS** (subsurface fluid sampling) – глубинные пробы жидкости;

**NDT** (non-destructive testing) – неразрушающий контроль;

**SIL** (safety integrity level) – уровень полноты безопасности;

**IC** (inspection certificate) – акт осмотра;

**NGL** (neutron gamma logging) – нейтронный гамма-каротаж;

**COW** (crude oil washing) – мойка сырой нефтью.

6. Термины, обозначающие единицы измерения.

**tcf** (trillion cubic feet) – триллион кубических футов;

**bbf** (barrel) – баррель;

**TOE** (tonne of oil equivalent) – тонна нефтяного эквивалента;

**gpm** (gallons per minute) – галлонов в минуту;

**BOE** (barrel of oil equivalent) – баррель нефтяного эквивалента;

**mmBtu** (million British thermal units) – миллион британских тепловых единиц [2].

Важно подчеркнуть, что профессиональная лексика нефтегазовой отрасли содержит аббревиатуры, обозначающие названия организаций, географические локации, сорта и продукты переработки нефти. Благодаря системному анализу терминологических словарей и технической литературы по заданной тематике были выявлены типичные примеры. Проиллюстрируем некоторые из них:

**API** (American Petroleum Institute) – Американский нефтяной институт;

**IAOGP** (International Association of Oil and Gas Producers) – Международная ассоциация производителей нефти и газа;

**TOVALOP** (Tanker Owners Voluntary Association Liability for Oil Pollution) – Добровольная ассоциация владельцев танкеров по ответственности за загрязнения нефтью;

**IPE** (International Petroleum Exchange) – Международная нефтяная биржа;

**USGC** (United States Gulf Coast) – побережье Мексиканского залива США;

**NPRA** (National Petroleum Reserves of Alaska) – Национальные нефтяные запасы Аляски;

**ANWR** (Arctic National Wildlife Refuge) – Арктический национальный заповедник [1, 2, 10].

Для того чтобы проанализировать особенности перевода сокращений в текстах нефтегазовой тематики необходимо учитывать их классификацию. Существует большое количество способов и подходов к типологизации аббревиатур в лингвистических исследованиях. Остановимся на общепринятом разделении аббревиатур, согласно которому сокращения делятся на три большие группы: графические, лексические и синтаксические. В данной работе будут рассмотрены первые две группы.

Дадим определение графическим сокращениям. Как правило, они не имеют своего фонемного состава. При чтении их необходимо произносить полностью, то есть заменять словами, сокращением которых они являются. Например: **В.Е.** (beveled end) – с коническим концом; **FGIH** (finish going in hole) – закончить спуск в скважину; **N.P.T** (normal pressure and temperature) – нормальное давление и температура; **F.O.E.** (fuel oil equivalent) – эквивалент топливной нефти; **PR&T** (pull rods and tubing) – поднимать насосные штанги и насосно-компрессорные трубы; **D&C** (drill and complete) – бурить и заканчивать; **КО** (kicked off) – резкое изменивший направление (о стволе скважины).

Большую группу сокращений составляют лексические аббревиатуры, т.е. самостоятельные лексемы, образованные посредством сокращения слова или слов, входящих в состав словосочетания.

Лексические аббревиатуры делятся на три вида:

1. Инициальные аббревиатуры, состоящие из первых букв компонентов словосочетания: **AIME** (American Institute of Mining, Metallurgical and Petroleum Engineers) – Американский институт инженеров горной, металлургической и нефтяной промышленности; **VGO** (Vacuum Gas Oil) – вакуумный газойль; **BAR** (barrels of acid residue) — баррелей кислотного остатка; **WOP** (waiting on permit) – ожидание разрешения.

Существуют буквенные, звуковые и буквенно-звуковые инициальные аббревиатуры. Буквенные аббревиатуры произносятся по названию букв, например: **SCBA** (self-contained breathing apparatus) [es-si-bi-ei] – автономный дыхательный аппарат. В состав звуковых аббревиатур входят начальные звуки слов исходного словосочетания, например: **DOC** (diesel-oil cement) [d-ɒ-k] – нефтецементная смесь. Звуковая аббревиатура читается по слогам как обычное слово. В состав такой аббревиатуры, как правило, входят гласные звуки. Буквенно-звуковые аббревиатуры могут включать в себя начальные буквы и звуки слов, входящих в исходное словосочетание: **WOPU** (waiting on pumping unit) [wɒp-ju] – ожидание насосной установки; **MIPU** (moving in pulling unit) [mip-ju] – доставка на буровую установку для капитального ремонта.

2) Слоговые аббревиатуры, образованные из усеченных начальных частей слов, например: **SP.VOL.** (specific volume) – удельный объем; **abd loc** (abandoned location) – оставленная буровая площадка; **calc gr** (calcium base grease) – смазка на кальциевой основе; **med-gr** (medium-grained) – среднезернистый; **meth-cl** (methyl chloride) – метилхлорид.

Разновидностью слоговых сокращений являются апокопа и афреза. Апокопа – усечение концевой части слова: например: **dep** (depreciation) – амортизация, **anhy** (anhydrite) – ангидрит; **freq** (frequency) – частота; **mach** (machine) – станок; **res** (reservoir) – коллектор (нефтяной или газовый); **vis** (viscosity) – вязкость; **saf** (safety) – безопасность. Афреза – усечение начальной части слова, например: microscope (микроскоп) – scope. Отметим, что апокопа представляет собой наиболее продуктивный тип усечения, встречается в научной литературе и текстах нефтегазовой тематики намного чаще, чем усечения с афрезой. «Среди видов простого неосложненного усечения во всех языках наиболее распространено использование единиц финального типа (апокопа). Широкое распространение финальной модели усечения в разноструктурных языках связано с тем, что распределение информации в тексте имеет пикообразный характер, причем максимумы информации падают на начало слов, являющееся активным информативным центром» [4, с. 48].

Распространенным явлением среди апокопных сокращений являются омонимичные сокращения:

**min** 1) minimum – минимум 2) minute – минута 3) minerals – минералы;

**med** 1) median – срединный 2) medium – средний;

**cal** 1) calcarenite – кальцеренит 2) caliper survey – калвернометрия  
3) calcite – кальцит 4) caliche – известковые отложение.

3) Аббревиатуры, в состав которых входят начальная часть слова и целое самостоятельное слово: **B/Dry** (bailed dry) – оказавшийся сухим; **Dap Test** (diammonium phosphate test) – определение содержания диаммонийфосфата в буровом растворе; **F-R Oil** (fire-resistant oil) – огнестойкое масло.

В настоящее время усилился механизм корреляции аббревиатур, что привело к появлению принципиально нового способа сокращения – омоакронимии, создании лексических единиц, которые являются амонимичными «по графической и фонетической форме по отношению к общеупотребительному слову (корреляту), на письме омоакронимы можно отличить от общеупотребительных коррелятов по инициальной графике» [11].

Например: **ACT** (automatic custody transfer) – автоматическая откачка нефти с промысла потребителю по закрытой системе и '**an act**' – акт, действие;

**MIST** (moving in standard tools) – доставка на буровую стандартного оборудования и '**mist**' – туман;

**EYE** (electronic yaw equipment) – электронное оборудование для измерения углов отклонения и '**an eye**' – глаз;

**OFF** (open flow potential) – потенциальный дебит при фонтанировании и предлог **off**;

**RED** (rod end down) – штоком вниз (расположение цилиндра натяжного устройства) и '**red**' – красный;

**ROSE** (residuum oil supercritical extraction) – сверхкритическая экстракция остаточных нефтепродуктов и '**a rose**' – роза;

**TEAM** (technique for evaluation and analysis of maintainability) – методика оценки и анализа ремонтпригодности и '**a team**' – команда [1, 2, 10].

Подводя итоги нашего исследования, мы можем констатировать, что появление все большего количества новых нефтегазовых терминологических единиц в связи с интенсивным развитием в области нефтегазовой промышленности неизбежно приводит к необходимости аббревиации понятий и терминов. Процесс аббревиации рассматривается в соответствии с принципом языковой лаконичности и содержательности в стремительно пополняемой отраслевой лексике.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Англо-русский словарь нефтегазовой промышленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://eng-rus-oil-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 04.01.2023).

2. Булатов А.И. Англо-русский и русско-английский нефтегазопромышленный словарь. Северо-Кавказское отделение инж. Академии. 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [geokniga-anglo-russkiy-i-russko-angliyskiy-neftegazopromyslovyu-slovar-bulatov-ai-1.pdf](#)
3. Жукова Ю.В. Энергетическая терминология: модели образования терминологических словосочетаний. Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 15 января 2018 года): сборник научных трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск: УлГТУ, 2018. – С. 235-240.
4. Зарубежные научные журналы в области нефтепереработки и нефтехимии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://forenewchemistry.ras.ru/index.php/ru/russianjournals/foreignjournals>
5. Калинина С. В. Структурные и семантические модели сокращений в терминологии нефтяной сферы (на материале английского языка) // Неофилология. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. 2020. – Т. 6. – № 21. – С. 49–58.
6. Collins COBUILD Key Words for the Oil & Gas Industry. L.: Harper-Collins Publishers, 2013.
7. Криворот В. В. Особенности аббревиации в русском, английском и французском языках // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: сб. науч. тр.; отв. ред. О. И. Уланович. – Минск: Издат. центр БГУ, 2012. – С. 42-50.
8. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: моногр. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
9. Курс «Переводчик нефтегазовой отрасли» // LinguaOil: Школа нефтегазового перевода [электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://linguaoil.ru> (дата обращения: 05.01.2023).
10. Нефтегазовые аббревиатуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.tech.nftn.ru/dir/>
11. Пальчиков А.В., Зубова Л.Ю. Роль омоакронимии при создании специальных терминов в военной сфере // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035383> (дата обращения: 05.01.2023).
12. Серикбай И. Английский для нефтяников: пособие для самообразования. Алматы. 2009. – 164 с.
13. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. Изд. 6-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 248 с.
14. Шуйцева И.А. Функционирование аббревиатур в подъязыке нефтегазовой промышленности // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2017. – № 1. – С. 37-38.
15. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

**Ю.В. Жукова**, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,  
Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск  
(Россия)

## ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ТЕМАТИКИ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются английские термины, применяемые в нефтегазовой отрасли, с точки зрения основных способов словообразования, а также представлен краткий экскурс в историю зарождения понятия «термин».

**Ключевые слова:** словообразование, термин, терминообразование, семантический способ, синтаксический способ, морфологический способ, нефтегазовая промышленность.

**Ju.V. Zhukova**, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages,  
Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)

## THE MAIN WAYS OF FORMING ENGLISH OIL AND GAS TERMS

**Abstract.** This article discusses the English terms used in the oil and gas industry in terms of main ways of word formation. A brief introduction to the history of the "term" concept is given.

**Key words:** word formation, term, term formation, semantic method, syntactic method, morphological method, oil and gas industry.

Современный этап развития общества характеризуется возросшим влиянием нефтегазовой промышленности на экономику той или иной страны, а также является определяющим фактором развития политики, науки, образования и других сфер жизнедеятельности человека и общества в целом.

Нефтегазовая промышленность включает в себя не только добычу природных ресурсов, разведку газовых и нефтяных месторождений, бурение скважин, но и комплекс специализированного оборудования и технологий очистки, переработки и транспортировки полученной продукции.

Высокий уровень развития и становления нефтегазовой терминологии является прямым следствием стремительного роста данной отрасли промышленности и различных сегментов, входящих в ее состав. В свою очередь, каждый из сегментов отрасли подразумевает свою специфическую терминологию. Очевидно, это объясняет причину разнообразия и разноплановости терминов нефтегазового сектора.

Рост числа научных публикаций, диссертационных исследований и научно-практических конференций свидетельствуют о неиссякаемой

актуальности и значимости проблемы терминологии с момента становления терминоведения в качестве самостоятельной научной дисциплины (1980-е гг. 20 в.) и по сей день.

По справедливому замечанию И.А. Шуйцевой, «проблемы термина и терминообразования существуют с тех самых пор, как появилось понятие разделения на общелитературную лексику и лексику специальную или профессиональную, что в свою очередь привело к появлению терминов как таковых» [13].

Рассмотрим несколько интерпретаций понятия «термин», данных учеными в результате многолетних исследований.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова термин рассматривается как «слово или словосочетание – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства». [8, с. 784].

Обратимся к некоторым тезисам основоположника российской терминологической школы, Д.С. Лотте, который считал, что «...термин не обязательно должен состоять из одного слова, в пределах возможной краткости он должен обладать достаточной или полной ясностью» [7, с. 889], «термин, независимо от того, будет ли он составлен из одного слова или из нескольких, имеет свой смысл только как член определенной терминологии, терминологической системы» [5, с. 29]. Ученый выдвинул и обосновал важнейшие критерии научно-технического термина: точность, краткость и независимость от контекста, а также термин должен иметь «определенные систематизирующие свойства, и эти свойства приобретают тем большее значение, чем больше понятий охватывается каждым классификационным рядом данной дисциплины» [6, с. 72].

По мнению А.В. Суперанской, термин – «это специальное слово (или словосочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях. Термин – это словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний. Термин – это основной понятийный элемент языка для специальных целей» [10, с. 14].

Любая область профессиональной деятельности включает в себя специальную терминологическую лексику, для которой характерна тесная интеграция определенной отрасли науки и техники с языковыми средствами с целью показать эту взаимосвязь.

В данной статье пристальное внимание уделяется образованию английской нефтегазовой терминологии. Необходимо подчеркнуть, что английский язык невероятно гибкий в плане образования новых терминологических единиц. Среди основных способов терминообразования в английском языке различают семантический, синтаксический и морфологический способы словообразования.

Целью настоящей статьи является анализ перечисленных выше способов образования английских терминов на примере нефтегазовой терминологии. Материалом для исследования послужили статьи зарубежных научных журналов в области нефтепереработки и нефтехимии, а также терминологические единицы, выбранные из различных словарей нефтегазовой промышленности.

### **Семантический способ терминообразования**

Данный способ является одним из первых словообразовательных приемов создания терминов нефтегазовой тематики и заключается в образовании терминов «с помощью различных видов изменения значения ранее существовавших в языке слов» [2, с. 124].

Большую группу слов, образованных семантическим способом, составляют термины нефтегазовой отрасли, полученные путем метафорического переноса. Безусловно, метафора удобна для языка науки: использование старого слова в новом (метафорическом) значении позволяет выразить неизвестное через известное. «Метафора способствует разворачиванию процесса концептуализации и созданию наиболее полного специального (научного, технического) понятия изучаемого объекта» [3].

При анализе языкового материала были выделены несколько видов антропоморфных метафор, которые отражают профессиональную деятельность человека, внешние характеристики человека, части тела и др. Например: **pilot** – направляющий стержень (расширителя для разбуривания на следующий диаметр); **dentist** – специалист по цементированию скважин; **doctor** – 1) вспомогательный механизм 2) адаптер 3) ремонтировать; **brake head** – тормозной башмак; **cable head** – канатный замок; **backup** – подварочный шов; **backwash** – промывка, очистка; **nose-piece** – 1) наконечник, сопло 2) передняя часть (машины); **nose of cone** – конусная вершина шарошки (долота); **floor hand** – рабочий на буровой; **gauge hand** – стрелка манометра; **bit leg** – лапа долота; **jacket leg** – опорная ферма для буровой платформы (в морском бурении); **spare leg** – запас опоры (самоподнимающегося основания); **mouth** – 1) устье (скважины), устье выработки 2) входной патрубков 3) горловина; сужение; **eye** – 1) кольцо, петля, ушко 2) глазок, отверстие; **towing eye** – проушина для буксировочного троса; **arm** – 1) плечо; рычаг; кронштейн; консоль 2) лапа долота; **mixing arm** – крыло мешалки; **wind arm** – плечо ветровой нагрузки (на буровом судне или плавучей полупогружной платформе).

Наряду с антропоморфными метафорами в английской нефтегазовой терминологии нашли широкое применение зооморфные метафоры. «Ассоциативные представления о характере, повадках животных и их внешнем виде являются основой актуализации имплицитных компонентов значения и становятся определяющими в выборе зоонима при создании того или иного термина» [11].



Приведем ряд примеров употребления терминов нефтегазовой тематики с зоокомпонентами: **donkey** – 1) вспомогательный механизм 2) небольшой поршневой насос;

**dog** – хомутик, скоба; **dog-leg** – 1) резкое изменение направления ствола скважины 2) резкий изгиб (трубы талевого каната); **pipe dog** – трубный ключ; **dog house** – дежурная рубка;

**bat** – сланцевая глина;

**bear cat** – 1) скважина с трудными условиями эксплуатации 2) предохранительный пояс из брезента; **wildcat** – разведочная скважина; **boom-cat** – трактор со стрелой;

**pig** – 1) скребок для очистки труб 2) болванка, чушка; брусочек; **pigtail** – 1) гибкий проводник 2) короткий кусок шланга;

**horse** – 1) козлы; подмости; станок; рама 2) зажим 3) группа пластов между крыльями 4) коренная порода в жиле; **horsehead** – головка балансира;

**rabbit** – скребок для очистки труб; **jack rabbit** – внутренний шаблон (для обсадных труб)

**monkey** – 1) небольшой (о машинах и инструментах) 2) вспомогательный, промежуточный 3) баба для забивки свай; **monkey-board** – полати для верхового рабочего;

**buffalo** – трактор-амфибия (для прокладки трубопровода в болотистой местности);

**fish** – 1) предмет, упущенный в скважину 2) ловить бурильный инструмент; **fishing** – ловильные работы в скважине; **fishtail** – долото «рыбий хвост»; **fishing magnet** – ловильный магнит.

### **Синтаксический способ терминообразования**

Данный тип терминологических словосочетаний представляет собой многокомпонентные термины, то есть соединение нескольких слов в устойчивые словосочетания. Согласно определенным словообразовательным моделям, принятым в языке, происходит образование новых лексических единиц. «Словообразовательная модель определяется как единая структурная (формальная) схема построения производных слов, характеризующихся общностью лексико-грамматического характера (т. е. принадлежности к одной части речи) и общностью основных словообразовательных средств (словообразовательного форманта). Иначе говоря, словообразовательная модель является формулой, отражающей принцип соединения основы с другими компонентами; и обладает общим категориальным значением, структурным составом и значением» [12, с. 229-230].

Обратимся к частотным моделям синтаксического способа образования английских нефтегазовых терминов.

#### **1. Двухкомпонентные терминологические словосочетания.**

\* Существительное + существительное.

Например: **tank oil** – товарная нефть; **gas yield** – количество добываемого газа ; **batch distillation** – периодическая перегонка (нефти); **clutch lever** – рычаг для включения и выключения кулачковой муфты (бурового станка); **mud lubricator** – лубрикатор для глушения скважины буровым раствором; **bailer sample** – образец, взятый при канатном бурении; **gas sand** – газовый пласт; **oil saver** – предохранительный сальник (от разбрызгивания нефти при подъеме инструмента); **anchor screw** – анкерный болт; **flash separation** – контактное дегазирование нефти и т.д.

\* Прилагательное (причастие) + существительное.

Например: **crude oil** – сырая нефть; **watered oil** – нефть с большим содержанием воды; **produced oil** – добытая нефть; **fishing operation** – ловильные работы в скважине; **artificial gas** – промышленный газ; **fat gas** – газ с большим содержанием паров бензина; **run gravel** – насосный гравий; **flowing life** – фонтанный период жизни скважины; **abandoned location** – оставленная буровая площадка; **dry mud** – глинопорошок для приготовления бурового раствора и т.д.

\* Существительное + прилагательное (причастие)

Например: **air drilling** – бурение с очисткой забоя воздухом; **well logging** – составление геологического разреза по скважине и т.д.

## 2. Трехкомпонентные терминологические словосочетания.

Например: **producible oil index** – коэффициент нефтеотдачи; **water flood operation** – эксплуатация месторождения с применением заводнения; **liquefied petroleum gas** – сжиженный нефтяной газ; **bubble point oil** – нефть, насыщенная газом; **water table opening** – сечение верхней рамы вышки; **piston load capacity** – расчетное усилие штока; **oil-saturated ground** – нефтенасыщенная порода; **underwater driving hammer** – подводный молот для забивки свай; **detachable drill head** – сменная бурильная головка; **diamond core drilling** – алмазное колонковое бурение и т.д.

## 3. Четырехкомпонентные терминологические словосочетания.

Например: **wash-over fishing operation** – обуривание прихваченного инструмента промывной колонной, снабженной башмаком-коронкой; **level gauge low pressure** – манометр низкого давления; **subsurface recording pressure gauge** – скважинный самопишущий термометр; **oil country tubular goods** – трубы, применяемые в нефтяной промышленности; **high sulfur crude oil** – высокосернистая нефть; **underwater dry welding habitat** – подводная камера для сварки в воздушной среде; **anvil type percussion drill** – ударный бур; **relax fluid loss mud** – буровой раствор с нефтяным фильтратом; **working barrel valve seat** – гнездо клапана цилиндра глубинного насоса; **shooting of oil wells** – торпедирование нефтяных скважин и т.д.

Встречаются терминологические словосочетания, построенные по модели с предлогом, например: **angle of bedding** – угол наклона пластов; **bank of gas** – газовый вал (при вытеснении нефти из пласта); **depth of plunger** – глубина подвески насоса; **deviation of the hole** – искривление скважины; **control of formation pressure** – борьба с проявлениями пластового давления при бурении; **dehydrating of crude oil** – обезвоживание нефтяных эмульсий; **expansion of gas into oil** – распространение газа в нефти.

В нефтегазовой терминологии английского языка также функционируют терминологические словосочетания, состоящие из пяти и более слов. Однако их гораздо меньше, чем двух-, трех- и четырехкомпонентных терминов.

### **Морфологический способ терминообразования**

Морфологическое терминообразование предполагает создание новых терминологических единиц на базе одной или нескольких корневых основ посредством словообразовательных аффиксов – суффиксации, префиксации, а также словосложения и аббревиации.

Суффиксация является одним из активных способов образования терминов нефтегазовой тематики. Наиболее продуктивными суффиксами при образовании нефтегазовых терминов являются:

– суффиксы, участвующие в образовании прилагательных в англоязычной нефтегазовой терминологии: **-ive** (protective string – защитная промежуточная колонна), **-ous** (petroliferous – нефтеносные (слои)), **-ant** (concordant – согласно напластованный), **-al** (directional tools – инструменты для наклонного бурения), **-ary** (sedimentary strata – осадочные породы), **-ic** (orogenic – горообразующий), **-y** (leaky – негерметичный), **-ent** (seismic transient – сейсмические колебания), **-able/-ible** (flexible pipe – гибкий рукав);

– суффиксы, участвующие в образовании существительных в англоязычной нефтегазовой терминологии: **-ing** (drilling – бурение); **-ity** (permeability to phase – фазовая проницаемость), **-ure** (rapture stress – разрывающее напряжение), **-ion** (exploration – разведочные работы по месторождению), **-or/er** (skimmer – судно, ведущее сбор пролитой на поверхности моря нефти), **-age** (shrinkage strain – усадочная деформация), **-ment** (pattern arrangement – плотность сетки скважин), **-ance** (field performance – эксплуатационная характеристика), **-ness** (shortness – хрупкость металла).

Префиксация – приставочный способ словообразования, при котором происходит изменение значения слова. В результате анализа нефтегазовой терминологии удалось выявить продуктивные префиксы, которые участвуют в образовании лексических единиц: **de-** (degassing – дегазация; dehydration – дегидратация), **hydro-** (hydroseparator – гидросепаратор

(сгуститель для тонкой пульпы)), **in-** (infiltration – выполнение жилы из минерального раствора), **anti-** (antifermentatives – противобродильные аппараты, добавляемые в буровые растворы), **re-** (repacking – смена набивки сальника), **un-** (unconformity – несогласное напластование), **under-** (underreamer – раздвижной расширитель ствола скважины).

Словосложение играет важную роль в обогащении словарного состава языка за счет объединения основ или корней двух и более слов для того, чтобы получить новое слово. Сложные слова могут быть разными частями речи и написаны по-разному: слитно или через дефис. В английской нефтегазовой терминологии чаще всего таким способом образуются имена существительные (**gas-oil** – газойль (сжиженный нефтяной газ); **wellhead** – устье скважины; **air-foam** – агент пенообразующий; **gas-holder** – газометр; **low-water-loss** – с низкой водоотдачей; **gooseneck** – горловина вертлюга; **low-early-strength** – с низкой начальной прочностью; **man-shift** – человеко-смена; **gas-field** – месторождение природного газа; **go-gauge** – проходной калибр; **hardenability** – способность принимать закалку; **jackdrill** – бурильный молоток; **jack-in-the-box** – винтовой домкрат; **mud-loss** – поглощение бурового раствора; **bob-tail** – инструмент для ударно-канатного бурения; **bushwash** – эмульсия нефти и воды, не разрушающаяся без подогрева).

В немного меньшей степени путем словосложения образуются прилагательные и причастия (**airproof** – воздухонепроницаемый; **pin-and-eye** – шарнирный; **single-shot** – одноточечный; **water-oil** – водонефтяной контакт; **heat-fast** – теплостойкий; **knock-free** – недетонирующий; **air-setting** – воздушно-твердеющий; **fast-setting** – быстросхватывающийся (цемент); **coarse-fibered** – грубоволокнистый; **gel-forming** – структурообразующий; **hard-drawn** – холодноотянутый; **leak-tested** – испытанный на герметичность; **medium-soft** – средней мягкости; **moisture-impermeable** – влагонепроницаемый; **oil-soluble** – растворимый в нефти; **oil-stained** – пропитанный нефтью; **oil-fired** – работающий на жидком топливе; **waterworn** – изношенный действием воды)

В редких случаях можно встретить глаголы, полученные путем словосложения (**to backfill** – тампонировать скважину; **to manhandle** – приводить в действие вручную; **to washover** – вымывать (породу вокруг прихваченного бурового инструмента); **to whipstock** – отклонять скважину).

Аббревиация – еще один типом морфологического словообразования, получивший распространение в терминологии нефтегазовой отрасли. Это такой способ словообразования, при котором новое слово образуется из частей слов исходного словосочетания, то есть путём компрессии терминологических словосочетаний. Краткость формы и емкость содержания – важные признаки, характерные для терминов-аббревиатур в

технической нефтегазовой литературе. Например: **ВТТ** (bentonite tolerance test) – испытание на устойчивость к загрязнению бентонитом; **MWD** (measuring while drilling) – измерение забойных параметров в процессе бурения; **GSC** (gas sales contract) – контракт о продаже газа; **HWDP** (heavy wall drill pipe) – толстостенная бурильная труба.

По результатам проведенного анализа способов образования английских терминов, используемых в нефтегазовой промышленности, были выявлены наиболее продуктивные, что еще раз доказало эффективность тех же способов словообразования, что и в общелитературном языке.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булатов А.И. Англо-русский и русско-английский нефтегазопромысловый словарь. Северо-Кавказское отделение инж. Академии. 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [geokniga-anglo-russkiy-i-russko-angliyskiy-neftegazopromyslovyu-slovar-bulatov-ai-1.pdf](#)
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учебное пособие. М.: Академия, 2008. – 304 с.
3. Ермакова Е.Н., Яснева А.Н. Метафорический перенос как способ терминообразования в нефтегазовой отрасли (на материале русского и английского языков) // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-perenos-kak-sposob-terminoobrazovaniya-v-neftegazovoy-otrasli-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov> (дата обращения: 08.01.2023).
4. Колбасенкова А.Е. Метафоризация как способ образования нефтегазовых терминов. Университетский научный журнал, №48 (филологические и исторические науки, археология и искусствоведение), 2019. – С. 281-287.
5. Лотте Д.С. Краткое методическое пособие по разработке и упорядочению научно-технической терминологии. – М.: Наука. – Академия наук СССР, 1979. – 128 с.
6. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 161 с.
7. Лотте Д.С. Очередные задачи технической терминологии. В: Известия АН СССР. Сер. VII, No 4, Отд. обществ. наук. – Л., 1931. – С. 883-891.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.
9. Рогова И.С. Место и роль метафоры в образовании английских нефтегазовых терминов // Записки Горного института. 2008. №. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-metafory-v-obrazovanii-angliyskih-neftegazovyh-terminov> (дата обращения: 08.01.2023).

10. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 248 с.

11. Терских Н.В. О зоонимах в нефтегазовой терминологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-zoonimah-v-neftegazovoy-terminologii> (дата обращения: 08.01.2023).

12. Шарафутдинова Н.С., Эрешова М.М. Основные способы образования английских терминов. // Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 15 января 2018 года): сборник научных трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск: УлГТУ, 2018. С. 227-234.

13. Шуйцева И. А. Особенности образования и развития английских терминов транспортировки и хранения нефти, нефтепродуктов и газа // ОмГТУ. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovaniya-i-razvitiya-angliyskih-terminov-transportirovki-i-hraneniya-nefti-nefteproduktov-i-gaza> (дата обращения: 08.01.2023).

*Э.А. Ларнер, ассистент кафедры “Иностранные языки”, Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

**ТЕРМИНОЛОГИЯ КИНОИНДУСТРИИ:  
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ  
РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)**

**Аннотация.** *В данной научной статье проводится словообразовательный анализ терминологии киноиндустрии в русском, английском и немецком языках. Объектом исследования служат термины киноиндустрии русского, английского и немецкого языков. Предметом исследования являются способы образования кинотерминов в русском, английском и немецком языках.*

**Ключевые слова:** *термин, терминология, английский язык, русский язык, немецкий язык, словообразование, киноиндустрия, язык киноиндустрии.*

*E.A. Larner, Assistant Professor, Foreign Languages Department, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

**FILM INDUSTRY TERMINOLOGY: WORD-FORMATION ASPECT  
(IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN)**

**Abstract.** *This research paper performs word-formation analysis of film industry terminology in Russian, English and German. The object of research is film industry terms in Russian, English and German. The subject of research is the ways of formation of film-terms in Russian, English and German languages.*

**Key words:** *term, terminology, English, Russian, German, word formation, film industry, film industry language.*

Терминология киноиндустрии – это актуальная тема для лингвистического исследования, так как киноиндустрия является развивающейся отраслью промышленности, экономики и культуры. Актуальность данной проблемы состоит в том, что термины киноиндустрии русского, английского и немецкого языков недостаточно изучены, в частности не исследованы их способы образования. В связи с востребованностью кинофильмов, созданных на английском, русском и немецком языках, возникает необходимость изучения терминов киноиндустрии. Для лингвистов представляют интерес способы образования терминов киноиндустрии в русском, английском и немецком языках и их продуктивность в каждом из рассматриваемых языков. Следует также отметить отсутствие отраслевого словаря по киноиндустрии, как одноязычного, так и многоязычного.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении знаний о способах образования кинотерминов русского, английского и немецкого языков.

В ходе исследования были поставлены следующие цели: определить способы образования терминов киноиндустрии в русском, английском и немецком языках и провести сравнительный анализ способов образования терминов киноиндустрии в этих языках.

Термин является именем понятия конкретной науки или области знания, т.е. он принадлежит этой профессиональной сфере. Термины называют, систематизируют понятия определенной науки и служат для профессиональной коммуникации специалистов этой области знания.

Термины непосредственно связаны с понятиями той отрасли знания, с которой они соотносятся. Главной чертой термина, как объекта описания, является его связь с научными концепциями. Значит, связанная с термином отрасль знания влияет на его языковой статус. Термин отражает научные факты, выявленные исследователем.

Способы образования терминов подробно рассмотрены такими учеными-терминологами, как С.В. Гринев-Гриневиц [2], В.П. Даниленко [3], Н.С. Шарафутдинова [8; 9]. Так, к примеру, С.В. Гринев-Гриневиц выделяет следующие виды терминообразования: семантическое, морфологическое, синтаксическое, морфолого-синтаксическое и терминологическое иноязычное заимствование. По мнению ученого, в последнее время семантические способы терминообразования уходят в прошлое по сравнению с морфологическими и синтаксическими [3, с. 200].

В.П. Даниленко рассматривает следующие способы образования терминов: морфологический (суффиксация, префиксация, префиксо-суффиксация) и синтаксический (осново-и словосложение, аббревиация, словосочетание) [3, с. 150].

На материале русского языка способы словообразования подробно изучали В.В. Виноградов [1], Е.А. Земская [4]. Так, Е.А. Земская отмечала две основные группы: аффиксальные и неаффиксальные. Что касается единиц словообразовательной системы, то языковед определяет следующие основные единицы словообразования: элементарные единицы; простые единицы; комплексные единицы [4].

Рассматривая английское словообразование, В.М. Карашук среди прочих способов выделяет и конверсию [5]. **Конверсия** (от англ. *Conversion*) – это способ словообразования, при котором идет переход слова из одной части речи в другую без изменения, написания или произношения слова. Меняется лишь значение, но и оно остаётся близким по смыслу к исходному слову.

В настоящее время выделяются и иные способы словообразования в английском языке, как например, реверсия. **Реверсия** (обратное



словообразование), это укорачивание основы, отсекается то, что представляется суффиксом [6].

Известные германисты В. Фляйшер (W. Fleischer) и В. Хенцен (W. Henzen) выделяют следующие способы словообразования:

- префиксация
- суффиксация
- префиксально-суффиксальное словопроизводство
- полупрефиксация
- полуаффиксация
- словосложение
- словосочетание
- модель корневых слов
- безаффиксное словообразование [10; 11].

Крупный отечественный языковед-германист М.Д. Степанова в своей книге «Словообразование современного немецкого языка» описала следующие основные способы словообразования в немецком языке:

- префиксация
- суффиксация
- полуаффиксация
- изменение корня слова (бессуффиксное образование слов из глагольных корней)
- переход слова из одного лексико-грамматического класса в другой
- словосложение
- сращение
- образование сложно-сокращённых слов [7].

Анализ трудов по словообразованию показывает, что в русском, английском и немецком языках основными способами образования терминов являются: семантический, морфологический, синтаксический, морфолого-синтаксический и терминологическое заимствование.

Для данного исследования материалом послужили научные статьи о киноиндустрии. Нами было проанализировано 1841 пример в трёх языках, из них 592 примера в русском языке, 700 примеров в английском языке и 549 примеров в немецком языке. Как результат проделанной работы был составлен англо-русско-немецкий словарь.

В ходе исследования кинотерминов русского, английского и немецкого языков был изучен способ образования каждого термина, и тем самым выявлялся наиболее активный (частотный) способ образования терминов киноиндустрии в каждом из трех анализируемых языков. Результаты анализа терминов показали, что основным способом образования кинотерминов в русском языке является словосочетание

(72%), при образовании английских кинотерминов преобладает также словосочетание (65%), В немецком языке частотным способом является словосложение (58%). Например: *документальный фильм* (рус.) – *documentary film* (англ.) – *Dokumentarfilm* (нем.).

В русском языке на втором месте по частоте способов образования кинотерминов находятся сразу три способа: чистое сложение (8%), суффиксальный способ (7%) и иноязычное заимствование с нулевой аффиксацией (8%).

В английском языке второе место занимает суффиксальный способ (13%) и третье место – конверсия (12%).

В немецком языке на втором месте находится словосочетание (17%), на третьем месте – суффиксальный способ (12%). Далее по активности следуют простые термины (симплексы) (11%).

При анализе кинотерминов особое внимание уделялось изучению терминов с приставками и суффиксами. Были выявлены и рассмотрены русскоязычные, англоязычные и немецкоязычные приставки и суффиксы, участвующие в создании терминов киноиндустрии.

В русском языке при образовании терминов киноиндустрии относительно часто используются приставки: в-, до-, на-, пере-, по-, пред-, при-, про-, с- и суффиксы: -ик-, -к-, -ушк-, -овк-, -ен-, -тель. Например: *наплыв, перемотка, перемещение, переключение, просмотр, освещение, осветитель, боевик, задник, инсценировка, кольцовка, съемка, изображение.*

В английском языке в образовании кинотерминов используются приставки: re-, dis-, in- и суффиксы: -ing, -tic, -tion, -ity, -ance, -or, -sion, -er, -ure, -ation. Например: *retake, rewinding, dissolve, induction, acting, animator, animation, shooting, scoring, thriller, trailer.*

В немецком языке при создании кинотерминов применяются приставки: an- dis- auf- un- ge- и суффиксы: -e, -er, -sel, -ung, -heit, -ing, -ion. Например: *Ansicht, Auftreter, Anpassung, Aufführung, Projektion, Beleuchter, Berater, Dimmung, Darsteller, Adapter.*

При анализе способов образования кинотерминов были определены способы, которые встречаются редко. Мало используемые способы образования терминов киноиндустрии – это сложносуффиксальный способ и аббревиация.

Результаты проведенного исследования будут полезны специалистам киноиндустрии в межкультурной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований терминов киноиндустрии в словообразовательном аспекте видятся нам в более подробном изучении словообразовательной структуры терминов-словосочетаний в русском, английском и немецком языках.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – 560 с.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
3. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 248 с.
4. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2005. – 328 с.
5. Карашук П. М. Аффиксальное словообразование в английском языке. – М.: Высшая школа, 1965. – 200 с.
6. Словообразование в английском языке [Электронный ресурс]. URL: <https://englishfull.ru/grammatika/slovoobrazovaniye.html#i> (Дата обращения: 10.11.2022).
7. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. – Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2007. – 376 с.
8. Шарафутдинова Н.С. Продуктивные способы образования авиационных терминов в современном немецком языке // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. Выпуск № 4(24), 2014. – Воронеж: Воронежский ГАСУ, 2014. – С. 125-134.
9. Шарафутдинова Н.С. Словообразовательные модели сложных технических терминов в немецком языке // Преподаватель XXI век. Общероссийский журнал о мире образования. – Москва: МПГУ. 2016. – № 4. – Часть 1. – С. 327-336.
10. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibl. Institut, 1976. –363 S.
11. Henzen W. Deutsche Wortbildung. – Leipzig: West, 1966. –314 S.

## Секция 5

### ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Е.Г. Гришенкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка с учетом лингвострановедческого аспекта, обосновывается необходимость включения фоновых знаний в процесс изучения иностранного языка для подготовки выпускников вуза к осуществлению успешного межъязыкового и межкультурного взаимодействия как в общей, так и профессиональной сфере общения. Автор приводит анализ алгоритма работы с аутентичным текстом в процессе обучения иностранному языку студентов лингвистов в вузе.

*Ключевые слова:* лингвострановедение, лингвострановедческий подход, фоновые знания, реалия, коннотативная лексика, аутентичный текст.

*E.G. Grishenkova, PhD (Education), assistant professor of Applied Linguistics department, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

#### LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES IN THE PROCESS OF TEACHING UNDERGRADUATE STUDENTS OF LINGUISTICS

*Abstract.* The article studies the process of teaching a foreign language in university including linguistic and cultural component in order to prepare the students of the Applied Linguistics department for successful intercultural communication in everyday and professional spheres. The author gives the analysis of the algorithm of teaching reading an authentic text in a foreign language classroom focusing on culture specific concepts and other types of linguistic and cultural information.

*Key words:* linguistic and cultural studies, linguistic and cultural component, background cultural knowledge, culture specific concepts, connotative lexis, authentic text.

На современном этапе развития лингводидактики не вызывает сомнения тот факт, что изучение иностранного языка и его культуры неразрывно связано. Как отмечают многие авторы, знание значений слов и правил грамматики недостаточно для использования языка как средства общения. Для успешной коммуникации, прежде всего необходимо

преодолеть культурный барьер, то есть владеть глубокими знаниями об истории, традициях и обычаях народа. Этот аспект обучения иностранным языкам целенаправленно рассматривается лингвострановедением.

В отечественной методике вопросами лингвострановедения занимались Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, Г.Д.Томахин, Р.К. Миньяр-Белоручев и многие другие. Основная теоретическая и лингводидактическая база лингвострановедения была заложена в трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Авторы выдвинули следующее определение понятия "лингвострановедение": ... это аспект преподавания иностранного языка, в котором целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится посредством иностранного языка в процессе его изучения" [1, с.37-38].

Таким образом, лингвострановедение – это филологическая дисциплина, основной целью которой является снабжение не носителя языка фоновыми знаниями, в объеме, по форме и содержанию приближающимся к фоновым знаниям носителя данного языка и культуры. Лингвострановедение ставит перед собой задачу исследования языковых единиц, наиболее ярко отображающих национальные особенности культуры народа-носителя языка и среды его существования. В число таких единиц, по мнению многих авторов, входят: 1) реалии – предмет (явление культуры) и слово, его обозначающее (предмет языка); 2) коннотативная лексика – слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям; 3) фоновая лексика – слова, которые обозначают предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различаются по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяли пять принципов лингвострановедения, согласно которым:

1. Изучение иностранного языка рассматривается как возможность приобщения иностранцев к новой языковой и культурной действительности.

2. Аккультурация иностранца происходит посредством усвоения норм, ценностей и культурных фактов страны изучаемого языка.

3. Процесс изучения иностранного языка формирует позитивное отношение к носителям другой культуры и приводит к сближению народов.

4. Страноведческие знания извлекаются естественным по отношению к языку путем, из текста.

5. Текст является носителем национально-культурных ценностей [1].

Анализ научно-педагогической литературы и практический опыт показывают, что помимо выделения в самостоятельную учебную дисциплину, лингвострановедческий аспект присутствует как нечто сопутствующее при работе над языком в процессе освоения самых разных дисциплин, например, на занятиях по стилистике, лексикологии, лексикографии, переводу и других.

Учебный план направления подготовки 45.03.02 "Лингвистика" профиль "Прикладная лингвистика и переводоведение" не предусматривает наличия такой дисциплины как "Лингвострановедение", однако, на изучение дисциплины "Иностранный язык (Практический курс английского языка)" отводится 2232 часов (688 аудиторных часов), что позволяет нам успешно реализовывать лингвострановедческий подход в процессе подготовки лингвистов.

Мы солидаризируемся с мнением авторов, которые считают, что наиболее доступным и распространенным типом учебного материала, содержащего лингвострановедческую составляющую, являются аутентичные тексты. Стоит также отметить, что немаловажную роль в процессе работы над лингвострановедческим аспектом отводится преподавателю, который акцентирует внимание обучающихся на лингвострановедческих единицах, предлагает разнообразные формы работы с ними и сопровождает работу над источником лингвострановедческим комментарием.

Рассмотрим алгоритм работы с текстом "All you need is love (and a scarf)" из учебного пособия FCE Gold издательства Pearson [3, с. 26-27]. В соответствии с идеями Джима Скривенера, известного британского методиста и преподавателя, работа над текстом включает в себя три этапа (предтекстовый, текстовый и послетекстовый), каждый из которых содержит определенный набор заданий [4, с. 267]. Мы предлагаем рассмотреть ход работы над текстом с использованием заданий, разработанных с учетом лингвострановедческого подхода.

На первом этапе, целью которого является мотивировать обучающихся и побудить их к прочтению и дальнейшей работе с текстом, мы используем иллюстрацию, изображающую фанатов футбольного клуба, болеющих за свою команду на стадионе. Фотография отображает такие реалии, как название футбольного клуба, девиз команды и показывает типичное поведение болельщиков на стадионе. С помощью ответов на вопросы (Who can you see in the photo?/ What are they doing?/ How do they feel?/ How would you feel if you were there?) студенты прогнозируют содержание темы раздела "Things that matter" (Любимое занятие/Хобби). Это задание служит отправной точкой к работе над текстом.

Далее мы обращаемся к заголовку статьи не только с целью прогноза ее содержания, но и для того, чтобы обсудить лингвострановедческую информацию, а именно, прецедентный феномен (аллюзию) – цитату из текста песни группы "The Beatles", которая трансформируется автором с целью создания эффекта эмфазы. Опыт показывает, что большинство студентов не воспринимают этот сигнал, являющийся важным для британской культуры. Также стоит отметить, что трансформированный вариант цитаты дает прямую отсылку к фотографии и тем самым помогает спрогнозировать основную идею текста – роль хобби в жизни людей. Далее обучающимся предлагается прочитать текст для понимания основной идеи (беглое чтение).

На втором этапе работы с текстом, студенты отвечают на вопросы (задание на множественный выбор), предлагаемые авторами учебного пособия. Это задание мы используем в неизменном виде, однако, снабжаем своим комментарием. В ходе обсуждения ответов на вопросы к тексту внимание обучающихся фокусируется на том, как автор описывает нормы неречевого поведения, принятые в британской культуре. Ответом на вопрос: "What is the writer's attitude towards football fans at matches?" служит следующий вариант ответа: "She's sympathetic towards the strength of their emotions". Описывая свое отношение к реакции болельщиков на проигрыш команды, автор использует прилагательное "ugly", что подчеркивает недопустимость бурного выражения эмоций на публике согласно нормам этикета. ("And, while having an *ugly* side, it is, in fact, more likely to enrich our lives and make us better people.") Знаменитая британская сдержанность в выражении эмоций также иллюстрируется в ответе на следующий вопрос: "The writer mentions Wimbledon to show that ..." вариантом ответа является: "... sports spectators can behave uncharacteristically". В тексте мы находим подтверждение: "Calm, controlled middle-aged women are *suddenly* prepared to camp on damn pavements in London and squeal encouragement. Otherwise cool, fashionable students are happy to wave at the TV cameras while wearing *silly hats* and *sunglasses* that spurt water." Автор описывает нетипичное поведение любителей тенниса разных возрастных и социальных групп (женщин среднего возраста и студентов), приехавших на Уимблдонский турнир в Лондоне.

На этом же этапе работы с текстом мы предлагаем студентам выделить основные идеи каждого параграфа и обсудить логику их изложения. В ходе обсуждения представляется необходимым обратить внимание обучающихся на следующую идею: "Because of them you might *end up* hugging a complete stranger or making new friends." Фразовый глагол '*end up*' означает, что описываемые действия (обнимать совершенно незнакомых людей и заводить новых друзей) не являются ни типичными, ни запланированными. Эта ситуация находит свое подтверждение в

некоторых исследованиях. Так, по мнению известного британского социального антрополога Кейт Фокс, массовые и культурно-спортивные мероприятия являются неотъемлемой составляющей культуры и "ключом к общению" для англичан, так как «англичане не имеют предрасположенности к произвольному, бесструктурному, спонтанному, уличному общению". На помощь им приходят спортивные игры, которые предписывают правила поведения и, вместе с тем, позволяют сокращать социальную дистанцию [2, с. 264-280].

Далее мы переходим к работе над коннотативными лексическими единицами, которые также представляют интерес с точки зрения лингвострановедения. Задание заключается в поиске коннотативной лексики, встречающейся в тексте. Для газетных статей характерно наличие фразовых глаголов (*miss out, end up, switch on and off, bring about, let down*). Студентам предлагается выяснить определение каждой из лексических единиц с помощью онлайн словарей и обсудить контекст их использования в речи. Внимание обучающихся фокусируется на том, что один из фразовых глаголов *switch on and off* используется в переносном значении с целью придать тексту выразительность и точнее описать процесс регулирования эмоций (*For some, a passion can be switched on and off - which is better than not having a passion at all*). В тексте также встречается идиоматическое выражение (*thin on the ground*), которое придает тексту образность и подчеркивает важность спортивных событий в жизни простого англичанина. Ее значение обучающиеся выясняют в ходе поиска ответов на вопросы по тексту (задание на развитие языковой догадки).

На заключительном этапе мы предлагаем задание на развитие речевой деятельности: подготовить сообщение/презентацию об одном традиционном национальном увлечении британцев (*bird-watching, trainspotting, gardening, cold water swimming, etc*). Задание может быть дано в качестве домашнего, так как требует определенной подготовки, в первую очередь, поиска информации лингвострановедческого характера.

Таким образом, реализация лингвострановедческого подхода в процессе преподавания иностранного языка состоит в интеграции лингвострановедческого комментария при работе над аутентичным текстом. Задача преподавателя состоит в создании лингвострановедческого комментария, содержащего информацию о национальной специфике и культурных особенностях изучаемого языка и разработке системы упражнений с учетом целей лингвострановедения. Практика показывает, что такой подход повышает мотивацию к изучению иностранного языка, способствует развитию личности обучающегося и обогащению его в культурном плане.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Верещагин Е. М, Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Фокс, Кейт. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / Кейт Фокс; [пер. с англ. И.П. Новоселецкой]. – М.: РИПОЛ Классик, 2013. – 512 с.
3. Bell, Jan, Thomas, Amanda. FCE Gold: Course Book / Jan Bell, Amanda Thomas. - Pearson Education Limited, 2014. – 207 p.
4. Scrivener, Jim. Learning teaching: the essential guide to English language teaching / Jim Scrivener. – 3rd ed. – Oxford: Macmillan, 2011. – (Macmillan books for teachers). – 416 p.

*И.И. Любанец, старший преподаватель УО «Барановичский государственный университет», Барановичи (Беларусь)*  
*И.Г. Копытич, старший преподаватель, УО «Барановичский государственный университет», Барановичи (Беларусь)*

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация:* Статья посвящена использованию компьютерных игр в процессе изучения иностранного языка. Компьютерная игра является средством формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка поскольку, с одной стороны, обучающийся проходит увлекательную игру, с другой стороны, для достижения прогресса в игре ему необходимо взаимодействовать в виртуальной среде с другими игроками или игровым ботом на иностранном языке.

*Ключевые слова:* компьютерная игра, виртуальная среда, языковые навыки.

*I.I. Liubanets, senior lecture, educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi (Republic of Belarus)*

*I.G. Kopytsich, senior lecture, educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi (Republic of Belarus)*

## **COMPUTER GAMES AS A MEANS OF MOTIVATING STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract:* The article is devoted to the use of computer games in the process of learning a foreign language. A computer game is a means of forming positive motivation to learn a foreign language because, on the one hand, the student goes through an exciting game, on the other hand, to make progress in the game they need to interact in a virtual environment with other players or a game bot in a foreign language.

*Key words:* computer game, virtual environment, language skills.

Основной целью интенсификации образовательного процесса в учреждениях высшего образования является поиск новых средств для поддержания интереса обучающихся к освоению изучаемого материала и активизации их деятельности на иностранном языке.

Эффективным средством достижения данной цели становятся развивающие онлайн-игры. В процессе игровой деятельности обучающиеся вовлекаются в процесс устного взаимодействия, что позволяет приблизить процесс обучения к условиям реального общения и повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Использование компьютерных технологий положительно сказывается как на мотивационной, так и на содержательной составляющей процесса изучения иностранного языка. Безусловно, право выбора компьютерных технологий остается за преподавателем, но с точки зрения обучающихся

самыми привлекательными являются компьютерные игры. Они отличаются высокой степенью интерактивности, поскольку предоставляют обучающимся возможность активного участия в изменении отображаемых на экране игровых ситуаций. Компьютерные игры могут оказать неоценимую помощь в развитии познавательных, логических и художественных способностей игроков.

Компьютерная игра – вид обучающей игровой деятельности, имитирующей реальные ситуации с помощью компьютерных технологий, и предназначенный для активизации учебного процесса. Существенное отличие компьютерной игры от обычной заключается в создании искусственной среды и выстраивании индивидуальной траектории обучения. Обучающийся в процессе игры вынужден быстро принимать самостоятельные решения для успешного ее прохождения [4].

Для использования компьютерных игр в учебных целях в процесс обучения иностранному языку необходимо включить следующие основные структурные игровые элементы.

#### 1. Правила игры.

Поскольку в компьютерной игре можно приобретать знания, умения и навыки посредством деятельности по заданным правилам, наличие правил является одним из наиболее важных элементов игры. Правила дают обучающимся представление об их действиях в ходе выполнения определенных игровых миссий или прохождения уровней.

#### 2. Цели и задачи игры

Постановка четких целей и задач – основной источник мотивации обучающихся для выполнения определенных игровых действий, поскольку им нравится процесс достижения определенного уровня в игровом рейтинге.

3. Результат и обратная связь между обучающимися или обучающимися и игровым ботом позволяют им оценивать свои действия/достижения и помогает в достижении поставленной цели.

4. Соревнование, вызов и противостояние являются не только источниками игровых проблем, которые должны решаться в ходе игры, но, в то же самое время, они заставляют обучающихся творчески мыслить, искать пути решения возникших проблем, действовать в команде.

#### 5. Взаимодействие

Взаимодействие с игровым ботом или реальными людьми вовлекает обучающихся в социальное взаимодействие для решения поставленных задач или обсуждения итогов выполнения игровых миссий [7].

В компьютерной игре следует выделять два основных компонента: обучающий и игровой. На занятиях один из компонентов может преобладать, т.е. игра во время обучения и обучение во время игры. Если преобладает обучающий компонент, то игра предоставляет широкие

возможности, связанные с получением знаний, формированием умений и навыков, их применением, отработкой. В случае же преобладания игрового компонента игра может использоваться в качестве средства для наглядности и повышения мотивации к обучению [5].

Стоит отметить, что, несмотря на кажущуюся сложность аутентичного материала, многие компьютерные игры, как и многие книги, имеют доступный для обучающихся язык. Использование компьютерной игры позволяет формировать как лексические, так и грамматические навыки, так как материал компьютерной игры выступает в качестве примера применения слов или грамматических конструкций [1]. Неоспоримым преимуществом использования нерусифицированных компьютерных игр является:

- решение проблемы языкового барьера;
- развитие лингвистической догадки;
- создание на занятии ситуаций, стимулирующих речевое развитие обучающихся в условиях схожих с естественными условиями речевой деятельности, что способствует преодолению страха общения обучающимися с невысоким уровнем языковой подготовки.

*Cambridge Assessment English* и *Minecraft* создали новую обучающую версию игры «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*». Благодаря виртуальной среде, *Minecraft* идеально подходит для интерактивного обучения иностранному языку, предоставляя обучающимся уникальный опыт изучения языка.

Иммерсивная учебная среда *Minecraft* – идеальный инструмент для создания аутентичных коммуникативных контекстов, благодаря которому, изучение английского языка становится запоминающимся, увлекательным и мотивирующим.

Иммерсивное обучение – это метод, который использует искусственную или смоделированную среду для полного погружения обучающихся в процесс обучения. Он не только устраняет отвлекающие факторы, но и убивает монотонность в процессе обучения и развития, обеспечивая стимулирующие визуализации. Иммерсивное обучение позволяет повысить вовлеченность обучающихся и, следовательно, сделать обучение более продуктивным и ценным [2].

С нашей точки зрения, с помощью обучающей онлайн-игры «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*» на занятии по изучению иностранного языка можно смоделировать виртуальную учебную ситуацию. Большое количество предоставленных в распоряжение преподавателя коммуникативных упражнений связывает воедино головоломки, которые обучающиеся должны решить в игре «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*». Игровой аспект представленных заданий развивает у обучающихся навыки, которые важны для достижения

успешных результатов обучения в целом: любознательность, креативность, настойчивость и т. д.

Наличие текста в форме инструкций, памяток, писем и подсказок способствует запоминанию правописания иностранных слов.

Виртуальный мир, состоящий из трех уровней, позволяет обучающимся полностью погрузиться в английский язык в волшебной библиотеке *Minecraft*, полной мини-игр в компании с Лайлак (от англ. *Lilac*), сказочным библиотекарем. Она будет сопровождать обучающихся в ходе выполнения заданий, которые были разработаны в соответствии с кембриджским подходом и основаны на методологии обучения коммуникативному иностранному языку.



*'I'm thirsty! Can you bring me a hot drink?'* – спрашивает Лайлак. Чтобы выполнить ее просьбу, обучающемуся необходимо исследовать библиотеку и найти полнофункциональный торговый автомат. Как и в реальной жизни, *'milkshake'*, *'juice'* и *'lemonade'* будут доступны для покупки. В результате игрок услышит слова библиотекаря: *'Ah, finally! It was delicious, thank you!'*, только в том случае, если он приносит ей чашку кофе. В данном эпизоде обучающийся знакомится с аутентичным способом выражения благодарности в реальном контексте [8].

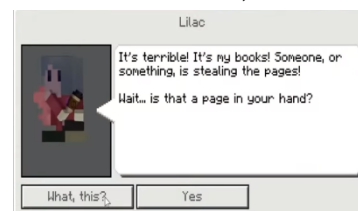
Прохождение игровых миссий начинается с решения относительно простых головоломок, которые показывают обучающимся, как работает игра, знакомят с основными понятиями.

Обучающиеся, исследуя архитектуру, тренируются в описании объектов, чтении инструкций, совершенствуют навыки правописания и восприятия речи на слух. Они должны посетить игровые локации в «Книге Снега (*Book of Snow*)» и в «Книге Сокровищ (*Book of Treasure*)». Для каждой локации разработан свой уникальный ландшафт и приключения.

Игровая история начинается в центральном мире, на острове с великолепной библиотекой в центре. Но не все так хорошо в этом мире. Страницы из двух книг отсутствуют, а истории в книгах испорчены.

*'Someone's destroying my library, help me!'* – умоляет Лайлак, – *'The stories need fixing, too!'*

Обучающиеся должны помочь всемирно известному библиотекарю Лайлак поймать вора и вернуть пропавшие страницы из «Книги сокровищ» и «Книги снега» в волшебной библиотеке.



Отправляясь в путешествие по «Книге сокровищ», обучающиеся окажутся на тропическом острове с пляжами, горами, джунглями и даже потерпевшим крушение пиратским кораблем. Они будут повторять

знакомый словарный запас, изучать новые слова, решать головоломки и выполнять различные задания для того, чтобы вернуть украденные страницы и восстановить историю в «Книге сокровищ» [6].

«Книга снега» погружает обучающихся в ледяной мир с огромным особняком, где им пригодятся знания, полученные в предыдущем приключении. Здесь обучающиеся закрепят изученную лексику в письменных и устных заданиях. Они будут практиковаться в понимании описаний людей и мест, приобретая новый словарный запас в аутентичном контексте. Все это время обучающиеся будут совершенствовать свои навыки, находя людей и предметы опираясь на их описание, и подбирая цвета, поскольку они развивают способность следовать указаниям и общаться в контексте. Каждый раз, когда обучающийся завершает квест, он возвращается в центральный мир, где библиотекарь поздравляет его и дает следующее задание [6].

В ходе применения компьютерной игры «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*» в обучении английскому языку возможно полное соблюдение всех этапов работы с текстом:

1. Предтекстовый этап: создание интереса, активизация познавательных мотивов, снятие языковых трудностей создание положительной мотивации обучающихся, объяснение заданий. Обучающиеся определяют тему компьютерной игры, выдвигают предположения, о чем будет данная игра или одна из локаций.

2. Текстовый этап: введение новых лексических единиц. Могут быть предоставлены задания на объяснения значения слов, ответы на вопросы, контроль понимания.

3. Послетекстовый этап: использование сюжета игры для развития навыков монологической/диалогической речи, навыков письменной речи [1].

Для каждой части игры могут быть использованы следующие типы заданий:

1. Задания по работе со словарём: задания, направленные на отработку слов, такие как составление предложений, подбор синонимов, заполнение кроссворда, объяснение слов на английском языке. Данные упражнения позволяют систематизировать и закрепить словарь, а также развить языковую догадку у обучающихся.

2. Задания на понимание материала: ответы на вопросы по игровому фрагменту.

3. Задания на развитие навыков монологической и диалогической речи – подготовка монолога по заданной теме; навыков письменной речи – написание эссе.

4. Задания на аудирование и говорение: обучающиеся знакомятся со способами выражения просьбы и благодарности и выполняют задания,

которые направлены на запоминание новой лексики и употребление ее в речи.

5. Задания на развитие памяти.

А. Преподаватель раскладывает карточки с изображениями главных персонажей игры (например, с изображением библиотекаря). Обучающимся нужно назвать ассоциации, которые вызывает эта картинка. Ответом являются слова *library* (библиотека), *librarian* (библиотекарь), *book* (книга) и *page* (страница) [8].

Б. Преподаватель делит обучающихся на малые группы и предлагает им карточку с изображением Лайлак и карточки со словами.

Обучающиеся должны подобрать нужные слова и объяснить их выбор. Например, “*A librarian works in a library*” (Библиотекарь работает в библиотеке). “*There are books in the library*” (В библиотеке есть книги). “*A page comes from a library book*” (В библиотечной книге есть страница) [8].

Преподаватель обязательно устанавливает лимит времени (5 минут).

Большинство заданий обучающиеся выполняют дома после прохождения фрагмента игры.

С нашей точки зрения, онлайн-игра «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*» пользуется популярностью среди изучающих английский язык.

Во-первых, «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*» повторяет игровое пространство традиционной онлайн-игры «*Minecraft*» и наполнено различными надписями, письмами, отчетами, схемами и картами и всё, что видит обучающийся, помогает ему ориентироваться на местности.

Во-вторых, диалоги наполнены разговорными выражениями и фразами, так как герои очень эмоционально реагируют на различные события, происходящие в процессе игры. Общение героев предполагает использование в речи обиходных выражений и грамматических конструкций.

В заключение следует отметить, что компьютерные игры обеспечивают у обучающихся внутреннюю мотивацию для общения на иностранном языке в контексте игры.

Существует прямая связь между мотивацией обучающихся и результатами обучения. Онлайн-игры удачно используют контекст игры, в частности систему поощрений и наград, чтобы вызвать положительный эмоциональный отклик у обучающихся, который напрямую связан с мотивацией. В «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*» обучающиеся мотивированы решать языковые головоломки, потому что это обеспечивает их прогресс в игре.

С нашей точки зрения, игровые формы и методы обучения:

– стимулируют мотивацию и интерес к изучению иностранного языка;

– поддерживают и усиливают значения полученной ранее учебной информации;

– развивают навыки критического мышления и анализа, принятия решений, взаимодействия, коммуникации, конкретных умений.

Так же следует обратить внимание на ошибки в речи обучающихся. Это может показаться нелогичным, но при изучении иностранного языка в онлайн-игре ошибки могут быть полезными, если обучающиеся их замечают, исправляют и объясняют какие грамматические правила были применены. В игре «*Minecraft: Adventures in English with Cambridge*» обучающиеся, допустив ошибку, имеют возможность исправить ее, не потеряв свой прогресс в игре.

Наконец, во всех контекстах обучения автономия обучающихся является еще одним аспектом успеха. Чем больше обучающийся вовлечен в самостоятельный учебный процесс, тем более плодотворными будут результаты, так как специфика использования компьютерных игр как средства мотивации к изучению иностранного языка состоит в формировании устойчивой внутренней мотивации к общению на английском языке, способствует повышению качества успеваемости и обогащению лексического словаря обучающихся, развитию личностного творческого потенциала обучающихся, умения принимать самостоятельные решения, расширению кругозора, формированию личной ответственности за результат труда. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы обучающихся: развиваются память, мышление, воображение, творческие способности [3].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипова М. В. Применение компьютерных игр в обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-kompyuternyh-igr-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku/viewer>. – Дата доступа: 04.01.2023.
2. Бабина А. Иммерсивность: как такой метод может преобразить традиционное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://prof-sferum.ru/immersive\\_education](https://prof-sferum.ru/immersive_education). – Дата доступа: 04.01.2023.
3. Будакова О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2161/>. – Дата доступа: 08.01.2023.
4. Евтюгина А. А. Компьютерные игры в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25453/1/nito\\_2018\\_026.pdf](https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25453/1/nito_2018_026.pdf). – Дата доступа: 09.01.2023.



5. Тишура А. В. Использование компьютерных игр в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://f.almanah.su/44.pdf>. – Дата доступа: 06.01.2023.
6. English adventures with Cambridge: language learning with Minecraft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://education.minecraft.net/en-us/blog/english-adventures-with-cambridge-language-learning-with-minecraft>. – Дата доступа: 09.01.2023.
7. Kozlova M. How do video games provide effective learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org/blog/how-do-video-games-provide-effective-learning/>. – Дата доступа: 05.01.2023.
8. Learn English in our new world built in Minecraft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://youtu.be/K1H7DqZgtn0>. – Дата доступа: 05.01.2023.

*Н.Ю. Рогова, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются схема и структура веб-квестов, описываются и анализируются типы заданий. Дается необходимая информация о том, на каких образовательных платформах можно создать веб-квесты. Отмечается важность использования информационных технологий в обучении иностранному языку.

*Ключевые слова:* Веб-квест, типы, иностранный язык, технологии, Интернет.

*N.Y. Rogova, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **THE APPLICATION OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract.* The article considers the scheme and structure of web-quests, the types of tasks are described and analyzed. The text gives some necessary information on which educational platforms web-quests can be created on. It points out the importance of using information technologies for teaching a foreign language.

*Key words:* web-quest, types, foreign language, technologies, Internet.

Иностранные языки являются неотъемлемой частью жизни каждого человека в современном обществе. Знание и умение изъясняться и выражать свои мысли на иностранном языке дает возможность использовать колоссальные ресурсы глобальной сети Интернет в своей деятельности, присоединиться к мировой культуре, а также свободно использовать в своей работе информационные и коммуникативные технологии и мультимедийные средства обучения. Роль иностранного языка возрастает.

Основная цель обучения иностранным языкам – это развитие навыков коммуникации студентов, то есть практическое овладение иностранным языком. А также формирование межкультурных ценностей, умения понимать речь говорящего не на родном языке, чтение и перевод иноязычных текстов и так далее. Задачей преподавателя является активизация и мотивация каждого студента в процессе обучения, создание особых ситуаций для развития творческого потенциала, формирование желания и способности в дальнейшем заниматься самообразованием. Существование различных международных программ, обучение за

границей подразумевают под собой не только высокий уровень владения иностранными языками, но и существенно важные особенности личности: коммуникативность, знание правил международного этикета, отсутствие языкового барьера, широкий кругозор. Для достижения вышеперечисленных целей и задач, бесспорно, эффективную помощь преподавателю оказывает применение информационных технологий и ресурсов Интернета.

На сегодняшний день существует множество методик и методов использования информационно-коммуникативных технологий, среди них можно выделить новый тип работы с информационными интернет ресурсами – это веб-квест.

Веб-квест в педагогическом плане можно определить, как специальное проблемное задание, имеющее черты игры, для выполнения которого необходимы информационные ресурсы Интернета.

Структуру веб-квеста можно представить таким образом:

- *Введение* – лаконичное описание темы веб-квеста.
- *Задание* – формулирование проблемной задачи и описание формы представления окончательного результата.
- *Порядок работы и необходимые ресурсы* – описание последовательности действий, ресурсов и ролей, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет - ресурсы и любые иные источники информации), а также дополнительные материалы (образцы, шаблоны, примеры, инструкции, таблицы, бланки, и так далее), которые позволяют эффективнее организовать работу над веб-квестом.
- *Оценка* – описание критериев и идентификаторов оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценивания зависят от типа учебных задач, которые рассматриваются в веб-квесте.
- *Заключение* – лаконичное описание того, чему смогут научиться студенты, выполнив данный веб-квест.
- *Использованные материалы* – ссылки на ресурсы, которые были использованы для создания веб-квеста.
- *Комментарии для преподавателя* – методические рекомендации для преподавателей, которые собираются использовать веб-квест.

Тематика веб-квестов может быть разнообразной в зависимости от того, что выбирает преподаватель и изучают студенты.

По типам заданий веб-квесты разделяются на следующие виды: самопознание, пересказ, решение спорных, сложных ситуаций, компеляция, загадка, аналитический, убеждающий, научный, журналистский, конструкторский, творческий веб-квест. Давайте рассмотрим несколько из них.

**Компеляционный веб-квест** – информация собирается из различных источников, обобщается и трансформируется в единый формат (виртуальная выставка, капсула культуры, книга рецептов).

**Веб–квест пересказ** – самый простой вариант задания, демонстрация понимания темы на основе найденных информационных материалов, их переработка и суммирование, исключается обычное копированием текста из Интернета в текстовый редактор.

**Творческий веб-квест** – создание какой-либо творческой работы в определенном формате (видеоролик, пьеса, стихотворение, картина), здесь важно самовыражение личности.

**Веб-квест самопознание** – редкий вариант задания, направлен на изучение и исследование самих себя через офлайн и онлайн интернет ресурсы, например: будущая карьера, защита дипломного проекта.

**Журналистский веб-квест** – данные, факты собираются и организируются в виде статей, интервью, репортажей и так далее.

**Веб-квесты по решению спорных, сложных проблем** – поиск и нахождение различных, иногда противоположных суждений на одну и ту же проблему и попытка привести их к единому мнению.

**Аналитический веб-квест** – исследование взаимосвязи и взаимозависимости вещей, их сравнение (сходства и различия), изучение причинно-следственных связей.

**Научный веб-квест** – изучение научных явлений, фактов и открытий.

По длительности веб–квесты могут быть краткосрочными и долгосрочными, по содержанию: межпредметными и монопроектными. Для создания онлайн или офлайн веб - квестов можно также рассмотреть следующую схему:

- 1) Цель;
- 2) Аудитория квеста;
- 3) Вид квеста: командное или индивидуальное участие;
- 4) Продолжительность квеста;
- 5) Тема;
- 6) Формат квеста: онлайн, офлайн или смешанный;
- 7) Механика квеста:

**Цепочный** принцип подразумевает последовательные действия (то есть нельзя приступить к следующей задаче веб-квеста, не выполнив предыдущую);

**Штурмовой** принцип предлагает участникам определять последовательность выполнения задач самостоятельно.

- 8) Придумать историю. Как связаны задания веб - квеста?
- 9) Задания и оформление.

В телекоммуникационной сети Интернет сегодня можно выбрать и воспользоваться разными сервисами для создания веб-квестов. Среди них можно выделить:

- 1) Сайт **Surprise Me** позволяет подготовить аудиозадания, видеозагадки, выбор правильного ответа или самостоятельный ввод, задания на последовательность. Концепция веб-квеста похожа на небольшое путешествие на определённую тему. Количество «пунктов» может быть разным, необходимо только добавить материал (видео, текст, аудио, фото, картинки) и задать параметры перехода к следующему заданию и время его выполнения. Оптимальной схемой работы в **Surprise Me** является выбор места на карте, где будет происходить действие, подборка вопросов на проверку усвоения грамматики и лексики, пазлы и загадки в виде видео, картинок и так далее, расположение всех заданий в логическом порядке.
- 2) Образовательная платформа **Joyteka** предлагает создание заданий в квест-комнатах, где заперты двери, если задачи выполнены правильно, двери открываются. На данном сайте можно создать тематические уроки и выбрать тот или иной интерьер. Типы заданий могут быть следующими: открытый вопрос, множественный или одиночный выбор.
- 3) Платформа **Genially** позволяет создать видеоуроки, презентации и веб-квесты по типу миссий. Каждая миссия содержит в себе два или три задания. По типу они могут быть на множественный выбор или альтернативный выбор.

Необходимо обратить особое внимание на положительные аспекты применения веб-квестов на занятиях. Данная технология позволяет повысить мотивацию студентов, улучшить уровень знания иностранного языка, увеличить словарный запас. Учащиеся имеют возможность проявить себя в творческой деятельности, учатся обобщать, сравнивать и проводить правильный анализ всей полученной информации из сети Интернет, «становятся равноправными «соучастниками» процесса обучения» [5, с. 62]. В свою очередь для преподавателя веб-квест является полезным инструментом, с помощью которого можно разнообразить учебную деятельность.

Применение информационных технологий в современном образовательном процессе формирует и развивает социокультурную и коммуникативную компетенции. Таким образом, каждый студент получает шанс самореализоваться и совершенствоваться в изучении иностранного языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Багузина Е.И. Разработка веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании» [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-veb-kvestov-i-preimuschestva-ih-ispolzovaniya-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения 03.01.2023).
2. Веб-квесты на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://annapal.jimdofree.com> (дата обращения 03.01.2023).
3. Горбунова О.В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения//Школьные технологии. – 2013. – №2. – С. 59-66.
4. Горшкова О.А. Дидактические особенности образовательных вебквестов//Справочник заместителя директора школы. – 2012. – №11. – С. 56-65.
5. Жукова Ю.В. Инновационные Web-quest технологии при обучении английского языка // Современные технологии обучения иностранным языкам. Международная научно-практическая конференция. Сборник научных трудов. – 2017. – С.58-62.
6. Коробова Е.В., Миронова Д.А. Информационные технологии в образовании //Международный академический вестник. – 2014. – №4(4). – С. 20-25.
7. Назарова Н.Б., Мохова О.Л. Новые информационный технологии в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] – Режим доступа. — URL:<https://science-education.ru/ru/article/view?id=24564> (дата обращения 03.01.2023).
8. Полещук Е.С. Веб-квест как способ организации поисково-исследовательской деятельности учащихся при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://wmw-magazine.ru/sci/15814.php> (дата обращения 03.01.2023).
9. Тетерина А. 3 бесплатных сайта для создания онлайн-квеста [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://skyteach.ru/2022/11/11/3-besplatnykh-sayta-dlya-sozdaniya-onlayn-kvesta/> (дата обращения 03.01.2023).
10. WebQuest: шаблоны и онлайн-конструкторы квестов [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://nitforyou.com/webquest-maker/>(дата обращения 03.01.2023).

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
-------------------	---

### ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<b>А.И. Фефилов</b> СПОСОБЫ ВЕРБАЛЬНО-ЗНАКОВОЙ, СИМВОЛЬНОЙ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ МЫСЛИ .....	6
<b>Л.А. Нефедова</b> ГЕНДЕРНАЯ КОРРЕКТНОСТЬ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ВЫЗОВЫ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	14
<b>М.Р. Милуд</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОЛОГИИ НЕФТЕГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ .....	23
<b>Н. Гезайли</b> ВОЗДЕЙСТВИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АЛЖИРСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	28
<b>Ш.Р. Басыров</b> СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ НАЧАЛЬНИКА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	33
<b>А.Г. Golodov</b> ANTROPOLOGISCHE POLITISCHE WORTKREUZUNGEN IN DEN KRISENZEITEN .....	37

### СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

#### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<b>Н.А. Егорова</b> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МАГИСТРАНОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА .....	46
<b>Е.А. Зимина</b> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОГО ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА .....	50
<b>Е.О. Туманова</b> ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗАБЛУЖДЕНИЕ: ПУТИ РЕШЕНИЯ .....	55

<b>Г.Р. Бикулова</b> СУЩЕСТВЕННЫЕ ВИДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	62
<b>И.А. Пуник</b> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ .....	69
<b>Л.В. Корухова, О.А. Докучаева</b> ПРОБЛЕМНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ.....	75
<b>Н.Н. Старостина</b> АМПЛИФИКАЦИЯ SOFT SKILLS СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	79
<b>Е.Ю. Кирейчук</b> УЧЕБНЫЙ ГИПЕРТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА .....	84
<b>В.В. Решетникова</b> МЕСТО И РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И БЫТОВОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ .....	92
<b>Е.Е. Герасименко</b> ДВА ПОДХОДА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ГРАММАТИКИ.....	97
<b>Т.А. Матросова</b> ПОЭТАПНОЕ ВВЕДЕНИЕ ВИДОВ ЧТЕНИЯ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	102
<b>О.П. Пилюгина</b> ПРОЕКТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	107
<b>Ю.А. Сытник</b> КАК МОТИВИРОВАТЬ СТУДЕНТОВ К ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ.....	114
<b>О.А. Шепурева</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБОЗНАЧЕНИЯ СВЕТОВЫХ ЭФФЕКТОВ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В ЗИМНЕЕ ВРЕМЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТАТЕЙ ПО СВЕТОДИЗАЙНУ).....	119
<b>Чжоу Цзяннань</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ).....	126



## НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА (ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ, МЕТОДЫ)

**Н.С. Шарафутдинова**

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ О РОДИНЕ В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ:  
ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... 130

**Ю.А. Лобина, М.П. Прокопенкова**

ИННОВАЦИОННЫЙ МАРКЕР РЕНАРРАТИВА В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ ..... 138

**Е.И. Петрищева**

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛИСТИЧЕСКИ  
МАРКИРОВАННЫХ НАИМЕНОВАНИЙ РОДСТВЕННИКОВ В АНГЛИЙСКОМ,  
НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ ..... 145

**О.И. Уланович**

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ В АНГЛАЗЫЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ: КОГНИТИВНЫЕ  
МОДЕЛИ ЭМОТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ..... 154

**И.В. Арзамасцева**

ИЗВЛЕЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОЦЕНОЧНЫХ ШАБЛОНОВ ИЗ ТЕКСТОВ  
ОТЗЫВОВ НА РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ ДЛЯ  
РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СЕНТИМЕНТ-АНАЛИЗА ..... 162

**Е.А. Цыбина, В.Э. Черкасова**

ДИНАМИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ  
ЯЗЫКЕ С 2017 ПО 2021 ГОДЫ ..... 170

**О.В. Ковзанович**

ПОВТОР КАК ПРИЕМ УБЕЖДАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ДИСКУРСЕ  
ТОРГОВОЙ СДЕЛКИ ..... 178

**Р.Р. Хусаинова**

НЕПРОИЗВОДНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ  
«НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦ» В ПАМЯТНИКАХ ПИСЬМЕННОСТИ КАЗАНСКОГО  
КРАЯ XVI-XVII ВВ. .... 183

**А.С. Макаренко**

КОГИТОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА МАЛОГО ЖАНРА (НА МАТЕРИАЛЕ  
РАССКАЗА Э. ШТРИТТМАТТЕРА «SEPTEMBERMORGEN» («СЕНТЯБРЬСКОЕ  
УТРО»)) ..... 187

## СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**D. Tsokaktsidu**

ÜBERSETZUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EINE QUANTITATIVE  
STUDIE ..... 192

<b>Т.П. Смирнова</b> НЕМЕЦКАЯ ТРАНСКУЛЬТУРНАЯ ЛИТЕРАТУРА: ИННОВАТИВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПИСАТЕЛЕЙ-МИГРАНТОВ.....	203
<b>Е.П. Соснина, А.Е. Кузнецова</b> ПЕРЕДАЧА ИГРЫ СЛОВ ПРИ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ СИТКОМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	207
<b>А.С. Данилова, А.О. Ашанина</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «РАСИЗМ» В РОМАНАХ ДЖ. К. РОУЛИНГ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ.....	213
<b>Е.В. Кузьмина</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	220
<b>В.С. Зеленова</b> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	224
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕРМИНА И ОТРАСЛЕВЫХ ТЕРМИНОЛОГИЙ</b>	
<b>Н.С. Шарафутдинова</b> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	230
<b>D. Tsokaktsidu, N. Katsaounis</b> FACHSPRACHENUNTERRICHT MEDIZIN: EINE QUANTITATIVE STUDIE ZU DEN MEINUNGEN UND BEDÜRFNISSEN VON LEHRKRÄFTEN.....	234
<b>Н.Е. Петрова, Е.С. Сычёва</b> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ ИЗ ВЬЕТНАМА .....	245
<b>И.И. Жучкова, Н.А. Поджилкова</b> ТЕЗАУРУСНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	252
<b>А.В. Румянцева, С.В. Черняк, Т.М. Гребень</b> МЕТАФОРА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ .....	259
<b>Ю.В. Жукова</b> АНГЛИЙСКАЯ АББРЕВИАЦИЯ В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ: ПОНЯТИЙНАЯ СФЕРА И ТИПЫ АББРЕВИАТУР.....	263

**Ю.В. Жукова**  
ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ  
НЕФТЕГАЗОВОЙ ТЕМАТИКИ..... 270

**Э.А. Ларнер**  
ТЕРМИНОЛОГИЯ КИНОИНДУСТРИИ: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ (НА  
МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)..... 279

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Е.Г. Гришенкова**  
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ  
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТОВ..... 284

**И.И. Любанец, И.Г. Копытич**  
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К  
ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 290

**Н.Ю. Рогова**  
ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 298

*Научное электронное издание*

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Международная научно-практическая конференция  
(Россия, г. Ульяновск, 20-21 января 2023 года)

Сборник научных трудов

Отв. за выпуск Н.С. Шарафутдинова

ЛР № 020640 от 22.10.97.

Дата подписания к использованию 27.02.2023.

ЭИ № 1772. Заказ № 72.

Ульяновский государственный технический университет  
432027, Ульяновская обл., Ульяновск, Сев. Венец, 32.  
ИПК «Венец» УлГТУ, 432027, Ульяновская обл., Ульяновск, Сев. Венец, 32.

Тел.: (8422) 778-113

E-mail: [venec@ulstu.ru](mailto:venec@ulstu.ru)

[venec.ulstu.ru](http://venec.ulstu.ru)