

Министерство транспорта Российской Федерации
Федеральное агентство железнодорожного транспорта

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ПРИВОЛЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ»

ИНСТИТУТ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Кафедра лингвистики

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы X Всероссийской научно-практической онлайн-конференции

(ПривГУПС, г. Самара, Самарская область, 24 января 2025 г.)

Самара
2025

УДК 409.35
ББК 4 480.2.25
Ф 54

Редакционная коллегия:

проф. М. М. Халиков (председатель), проф. А. С. Бакалов,
проф. Л. П. Лунёва, проф. С. И. Дубинин,
доц. Д. В. Денисов, доц. Т. В. Бурдаева

Ф 54 **Филологическая проблематика в системе высшего образования** : материалы X Всероссийской научно-практической онлайн-конференции (ПривГУПС, г. Самара, Самарская область, 24 января 2025 г.) / Приволжский гос. ун-т путей сообщения; под общей редакцией М.М. Халикова. – Самара: ПривГУПС, 2025. – 241 с.

ISBN 978-5-98941-390-4

Публикуемые материалы X Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, приуроченной ко Дню российского студенчества, представляют научно-педагогической общественности результаты исследований по актуальной филологической проблематике. В центре внимания исследователей находятся вопросы теории языка, технологии лингвистического образования, интерпретации художественного текста. Соавторами ряда докладов являются студенты транспортных университетов России.

УДК 409.35
ББК 4480.2.25

СОДЕРЖАНИЕ

Секция I. ЯЗЫК – ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ – ДИСКУРС

| | | |
|---|--|-----|
| Арланова Т. Л. | Референтная теория значения слова в лингвистике | 6 |
| Балыкина А. Е. | Тактико-стратегические основы аргументативности судебного дискурса | 10 |
| Беднарская Л. Д. | Живые мысли Аристотеля о языке в XXI веке | 19 |
| Бердимуратов Д. У. Мамбетназаров М. К. | Имена прилагательные в английском и немецком языках: сравнительный анализ | 24 |
| Бондаренко Е. Н. | Характеристики языковой личности пожарного в сказке А.Н. Толстого «Прожорливый башмак» | 28 |
| Булаева С. В. | Аксиогенные маркеры средневековой женщины в немецкоязычном дискурсе | 32 |
| Бурдаева Т. В. | Синтаксические концепты: одно- и двуситуативные (на материале современного немецкого языка) | 38 |
| Веденёва Ю. В., Тараканова А. А. | Дискурсивный анализ речевого портрета принцессы Диснея | 44 |
| Лобанова Е. Н., Кравцов А. Е. | Формирование новых грамматических норм в современном английском языке под влиянием интернет-коммуникации | 47 |
| Кузьмина А. П., Кузьмина М. А. | Значение английского языка для отрасли железнодорожных перевозок | 54 |
| Кузьмина А. П., Чернышева А. Д. | Стили общения в социальных сетях для бизнеса: сходства, различия и особенности | 58 |
| Логинова Е. Ю., Карно Д. М. | Письмо-компромисс как альтернативный вид письма в практике деловой коммуникации | 62 |
| Маслова Ж. Н. Нельин А. А. | Сгенерированный текст как объект лингвистического исследования | 67 |
| Мясникова И. А. | Метафорические параллели в интерпретации погодных явлений в англо-русском дискурсе | 72 |
| Николаева Л. В. | Междисциплинарный подход к изучению дискурса на примере англоязычных комиксов | 76 |
| Пастухов А. Г. | Роль темы в установлении динамических объектных отношений в медиатексте | 81 |
| Смеюха В. В. | Актуализация изучения пропаганды в свете трансформации задач отечественных массмедиа | 92 |
| Теганюк В. В. | Лексические особенности туристического дискурса (на материале английского языка) | 98 |
| Терпак М. А. | Профессиональный слэнг – особенности образования, понимания, обучения | 102 |
| Халиков М. М. | Полиаспектность проблемы происхождения языка | 109 |

Секция II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

| | | |
|---|--|-----|
| Атабекова А. К., Атабеков И. В. | Использование аутентичных видеоматериалов при изучении иностранных языков в неязыковом вузе | 117 |
| Андреева А. А. Байнова К. Д., Богдашова Д. И. | Обучение иноязычному письму как средство формирования прагматической компетенции у студентов в высшей школе: теоретический анализ | 122 |
| Баканова И. Г. | Проектная деятельность как современный Образовательный тренд в обучении английскому языку студентов-будущих IT специалистов | 130 |
| Богданова Е. С. | Освоение терминологии методики русского языка в профессиональной подготовке будущего учителя | 134 |
| Винокурова Ю. А. | Формирование языковой и речевой коммуникаций у иностранных студентов-медиков | 140 |
| Денисов Д. В., Фролова М. М. | Эвристическая беседа как метод развития иноязычной речи | 145 |
| Ермакова Ю. Д., Ермаков Е. К. | Микроквалификации в контексте преподавания иностранных языков студентам неязыкового вуза | 151 |
| Киндюшенко Е. Ю., Максименко А. В. | Метод интегрированного чтения для студентов неязыкового вуза: проблемы и перспективы | 155 |
| Колесниченко А. Н. | Искусственный интеллект: в помощь или во вред при обучении иностранному языку | 160 |
| Лунева Л. П. | Проблемы формирования культуры научного текста в рамках факультативных дисциплин | 164 |
| Павлов Д. В., Егорова З. В. | Обучение навыкам письменной речи на основе прагматических текстов | 167 |
| Петрушова М. В. | Использование современных информационных технологий для преподавания русского языка | 172 |
| Скорodelова Ж. Д. | Технология эдьютейнмент как инновационный метод преподавания | 176 |
| Тимофеева О. М., Денисова Д. А. | Роль и место творческих видов деятельности на уроках английского языка | 179 |
| Усачев В. А., Усачева Г. М. | Взаимодействие методики обучения иностранным языкам с психологией | 183 |
| Черноштан О. Н., Котляренко Ю. Ю. | Формирование иммунитета к языковым манипуляциям путем изучения скрытых речевых стратегий в западных СМИ на занятиях по иностранному языку в вузе | 188 |

Секция III. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

| | | |
|---|--|-----|
| Абдуллаева Г., Артыкова А., Дурдыева А. | Уникальность литературных произведений | 194 |
| Андреюшкина Т. Н. | Трансформации мифологемы «Пляска смерти» в немецкоязычной поэзии XX века | 201 |

| | | |
|---|--|------------|
| Баймуханов Б. И. | Структура и значение количества в литературном тексте: анализ стилистической коннотации слов в стихотворениях О. Сулейменова | 208 |
| Бакалов А. С. | Технический прогресс в зеркале русской и зарубежной постромантической лирики | 212 |
| Божкова Г. Н., Абдулганиева В. Р., Башарова Д. Р. | Наглядно разъясняющая иллюстрация заглавия повести Т.В. Шипошиной «Светлый ангел на темной стене» | 221 |
| Вихрова К. А. | Образ ковбоя в «южных» романах Кормака Маккарти | 225 |
| Грачева Т. Н., Алипа Р. А. | Современный литературный дискурс Новороссии как средство патриотического воспитания молодежи | 229 |
| Никулин Е. Р. | Образ группы персонажей художественного произведения на примере великих домов вестероса: сетевые и семантические особенности в российском сегменте интернета | 233 |
| НАШИ АВТОРЫ | | 238 |

Секция I

ЯЗЫК – ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ – ДИСКУРС

УДК 811.11-112

РЕФЕРЕНТНАЯ ТЕОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ЛИНГВИСТИКЕ

Т. Л. Арланова

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В статье уделяется внимание проблемам референтного аспекта значения слова как одной из особенностей многостороннего и сложного комплекса вопросов, связанных с обозначением словом или словосочетанием. Данный вопрос интересовал лингвистов с давних пор, референтная теория берет своё начало в работах логиков и философов. Лингвисты развили эту теорию с учетом лингвистических особенностей функционирования слов и высказываний. Референтами языковых знаков, согласно лингвистической трактовке, являются предметы, объекты, явления реальной действительности, как часть человеческого опыта и практики. При этом значение рассматривается как часть концепта, глобальной единицы мыслительной деятельности человека.

Ключевые слова: референция, референт, понятийное содержание слова, концепт, значение, концептосфера.

Теория референции рассматривает отношения наименований с объектом или объектами реальной действительности, то есть тот факт, в каких взаимоотношениях находятся те названия, имена, которые употребляет человек в речи, и сами предметы окружающего мира, называемые им. Данный вопрос издавна интересовал философов, психологов, лингвистов. И это вполне закономерно, так как анализируя те или иные особенности имен, именных групп, любых языковых явлений как семантического, так и синтаксического порядка, мы невольно сталкиваемся с проблемой отображения в человеческом сознании именуемых им предметов, явлений, действий. Процесс присвоения имени предмету получил название номинация в языкознании. Лингвисты ставят вопрос о том, каким образом, по каким законам человеческого мышления происходит наименование предметов и реалий окружающей действительности, и все ли предметы и явления получили соответствующее название: здесь можно говорить как о конкретных предметах, так и понятиях абстрактных. Например, слова *iPhone*, *Smartphone* закрепились в языке к настоящему времени, они обозначают конкретные предметы, новые устройства в сфере телефонной и компьютерной индустрии, а ведь менее чем десятилетие тому назад не было ни самих предметов, ни, соответственно, их названий. Слово *нейросеть* появилось совсем недавно с возникновением данного сервиса Яндекс.

Деятельность человека настолько многогранна и изменчива, с переходом из одной эпохи в другую возникают новые явления и процессы, не получившие ещё соответствующего названия в языке: когда-то в речи носителей русского языка

не присутствовали такие слова, как *мобильник, онлайн, хакер, смайлик, лузер*. Перечисленные слова относятся к компьютерному жаргону, то есть лексике сниженного стиля, однако по степени их употребительности в речи не только специалистов в данной области, но и всех носителей языка относятся к частотной лексике. Пренебрегать такими словами мы не можем, так как они часто употребляются и в устной, и в письменной речи, и представляют собой интересный материал в рамках исследования номинативных свойств лексических единиц. Новые слова появляются во всех стилях речи, для определения их понятийного содержания необходимо прежде всего установить связь имени с референтом для определения существенных признаков наименования.

Таким образом, к вопросу референции значения относится соотношенность имени, понятия «идеального» по отношению к самим именуемым объектам, «материально» присутствующим в человеческой практике.

Референтная теория значения берет своё начало в исследованиях логиков, она перешла в лингвистику во второй половине двадцатого столетия и стала применяться в лингвистике в силу того, что чисто семантической теории значения оказалось недостаточно для описания структуры значения.

Основоположителем теории референции в логике принято считать философа Джона Стюарта Милля, который придерживался референциальной теории значения слов: «Now what we do, what passes in our mind, when we affirm or deny two names of one another, must depend on what they are names of; since it is with reference to that, and not to the mere names themselves, that we make the affirmation or denial» [5, с. 87]. Согласно референциальной теории, значение слова есть то, на что оно указывает во внешнем мире. Объект, обозначаемый словом, называется референтом. Данную теорию подверг критике австрийский философ Людвиг Витгенштейн, утверждавший, что значение – это его употребление в языке, а теорию референции слова он называл ‘referentialism’ [8, с.30]. Согласно его точке зрения, значение слов следует понимать как их использование в рамках определенной языковой игры [8].

Наряду с теорией прямой референции (Дж. Милль), появилась теория опосредованной референции Готлиба Фреге, согласно которой значение имени представляет собой нечто большее, чем обозначаемый им объект. Фреге считал, что значение имени определяется тем, что он называл «... the *sense* of the thing denoted» [7, с. 83]. «All objects, according to Frege, have senses that he defines as the various ways individuals think about the object in question, or the ways in which the object is presented» [7, с. 83]. Следует отметить начала зарождения в этой теории концепции «понятийного содержания» слова, ‘*sense*’ у Фреге – «понятие», «понятийное содержание», «концепт», «reference» в современном понимании этого термина.

Источником возникновения теории референции стали наблюдения над именами нарицательными, так как было отмечено, что они в отличие от имен собственных, имеют определенное понятийное содержание. Имена собственные не имеют интенционала значения (под интенционалом значения мы понимаем «По-

нятие в дедуктивно-логическом аспекте, (которое – *Т.Л.*) составляет содержательное ядро значения» [3, с. 33]), однако у них есть определенный экстенционал («Номинативная сторона языковой единицы; языковая единица, рассматриваемая в плане её соотносимости с индивидуальными предметами в контексте речи» [1, с. 465]), а именно, множество лиц, обладающих данным именем (есть много Ань, Оль, и т.д.).

Референция возможна как к единичному предмету (во фразе ‘Give me the apple, please!’ подразумевается определенное, единичное ‘яблоко’, возможно то, которое лежит на тарелке, и говорящий указывает на него. Уточнением такого типа референции может быть продолжение высказывания типа ‘I want to cut it into slices to bake a cake’, которое поясняет указательную, единичную роль референтного значения). В высказывании возможна референция к неопределенному предмету: ‘I want an apple’, или целому классу предмету: ‘I like apples’.

В определении сущности значения слова в его аспекте отражения объективной действительности актуальным является рассмотрение слова как знака в ряду знаковых систем, используемых человеком в общении и практике: «Концептуальные единицы разного рода... опираются на знак, по содержанию ориентируются на деятельность, опыт» [3, с. 10]. При этом под деятельностью понимается то, что находится вне человеческого сознания, соответственно вне знаковой системы языка. Понятие (понятийное содержание или концепт, в английской терминологии ‘reference’) представляет собой психологическую и философскую категорию, непосредственно реализуемую в значении слова как смыслового знака, в нём заключены те смысловые признаки именуемых предметов, которые составляют суть обозначения в процессе языковой номинации.

Американские лингвисты Огден и Ричардс [6, с. 32] предприняли попытку схематично отобразить взаимосвязь между словом (знаком), понятием и именуемым объектом с помощью традиционно называемого в лингвистике «семантического треугольника» [6, с.32]. Его «вершинами» являются «имя», («Symbol»), именуемый объект, который получил терминологическое обозначение «денотат» в логике и «референт» в лингвистике («Referent») и понятийное содержание слова («Reference»). Нетрудно заметить, что основная цель подобной схематизации – отражение существенных свойств имени посредством толкования его значения в аспекте связи с обозначаемым, референтом слова. Таким образом, значение слова выражает существенные признаки предмета или явления, составляющие его «понятийное содержание», оно связано с предметами номинации опосредованно, через ряд ассоциативных представлений в сознании человека. Лингвисты уже на первых этапах развития теории значения слова обратили внимание на референтную природу значения.

Данный вопрос является предметом рассмотрения и тщательного анализа семиологии, когнитивной лингвистики. Причем последняя уделяет особое внимание зависимости концепт (понятие) – слово (знак). Концептуальное содержание слова становится шире, чем само слово в его обычном употреблении, оно охватывает также аспекты, только подразумеваемые, а непосредственно не вы-

раженные в конкретном слове, а потому в когнитивной лингвистике, можно сказать, в первую очередь анализируется это понятие, концепт, а затем все возможные вербальные средства его обозначения, на всех уровнях языка. «Концепт – ...принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности. Упорядоченная совокупность концептов в сознании человека образует его концептосферу» [4, с. 14]. В исследованиях лингвистов последних лет особо подчеркивается роль жизненного опыта, практики субъекта в данном аспекте: «Концепт, ...не возникает из значений слов, а является результатом столкновения усвоенного значения с личным жизненным опытом говорящего» [2, с. 22]. Референтами словесных знаков являются «предметы и ситуации внешнего мира, получившие обозначение с помощью языковых знаков» [4, с. 19].

Вопрос взаимоотношений объектов человеческой практики, опыта и языковых наименований остается актуальным и по сей день, несмотря на разработанность вопросов структуры значения слова, отражения понятийного содержания языковыми средствами. О связи значений слов с объектами реальной действительности исследователи лексического значения слова пишут: «...основания отождествления и дифференциации значений коренятся в структуре и дискретизации практики» [3, с. 16]. Следовательно, и в традиционной семасиологии, и в когнитивной лингвистике подчеркивается первичность практики, жизненного опыта в процессе обозначения, то есть присвоении знака какому-либо понятию. Семантическая структура слова навязывается структурой отражаемого мира, таким образом референция слова относится к значимому аспекту языковой номинации: «Значение есть часть концепта как мыслительной единицы, закрепленная языковым знаком в целях коммуникации» [4, с. 14.]. Через изучение семантики слов можно проникнуть в концептосферу людей, современные языковые исследования происходят на стыке наук и задействуют методологический аппарат психологии, психолингвистики и других наук.

Таким образом, будучи заимствованной из логики, референтная теория оказалась полезной для лингвистики на всех этапах её развития, так как она способствовала формированию практически важных взглядов на теорию значения, способствовала развитию когнитивной теории, построению концептов как единиц человеческого познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ. 1993. № 1. С. 3-9.
3. Никитин М.В. Лексическое значение в слове и словосочетании. Владимир, 1974. 222 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: монография. М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. 314 с.
5. Собрание сочинений Джона Стюарта Милля, том VII – «Система логики», часть I. <https://oll.libertyfund.org/titles/mill-the-collected-works-of-john-stuart-mill-volume-vii-a-system-of-logic-part-i>
6. Толочин И.В., Лукьянова Е.А. Учебник по лексикологии. СПб: Антология, 2013. 352 с.

7. Emery J. Hyslop-Margison, Ayaz Naseem (2007), *Scientism and Education: Empirical Research as Neo-Liberal Ideology*. https://books.google.ru/books?id=F5gveeSYcNQC&pg=PA83&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

8. Severin Schroder (2006), *Wittgeinstein*. https://books.google.ru/books?id=md-KV6HUueUC&pg=PA30&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, p. 30

УДК 81-22

ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРГУМЕНТАТИВНОСТИ СУДЕБНОГО ДИСКУРСА

А. Е. Балыкина

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье рассматриваются такие понятия, как судебный дискурс, его разновидности, его тактико-стратегические основы и особенности судебного дискурса на примере фильма, снятого по одноименной книге Харпер Ли «Убить пересмешника» (1962).

Ключевые слова: судебный дискурс, стратегии и тактики, аргументация.

Судебный дискурс принято рассматривать в рамках юридического институционального типа дискурса. Судебный дискурс имеет достаточно узкую сферу существования. Так, он представляет собой дискуссии (диалог) исключительно во время судебного заседания. Он достаточно ритуализирован, регламентирован и структурирован.

Многие исследователи явления под судебным дискурсом понимают «вербально-знаковое выражение процесса коммуникации в ходе судебного процесса, которое рассматривается в социально-историческом, национально-культурном, конкретном ситуативном контексте с учетом характеристик и намерений коммуникантов, имеющее целью разрешение правового конфликта и изменение правовой ситуации» [5].

Судебный дискурс состоит из множества компонентов. Он включает в себя следующие виды: дискурс судей, отдельно рассматриваются дискурсы обвинения и защиты, устная речь в соответствующих судебных учреждениях в целом, а также отрывки заседаний суда [6].

Стоит отметить, что в судебном дискурсе статусные роли очень четко распределены. Так, за каждым из участников процесса закреплены определенные функции и роли в соответствии с нормами данного института.

В данном виде дискурса можно выделить основных участников, обязательных для каждой его реализации:

1) лидер – Судья, который также является своего рода арбитром между сторонами; Судья, наделенный правом принимать решения и контролировать ход заседания, занимает доминирующую позицию во время судебного процесса;

2) аудитория, не имеющая права принимать решения; причем, она подразделяется на 2 группы: агенты (прокурор, адвокат) и клиенты (подсудимый, свидетель), представляющие, соответственно, постоянный и переменный круг лиц.

Принято выделять 2 типа судебного дискурса:

1) совещательный (имеет место при рассмотрении дел присяжными, анализе точек зрения (позиций) сторон третьей, непредвзятой стороной);

2) состязательный (реализуется в отстаивании сторонами (обвинение и защита) своих точек зрения, зависит от того, насколько хорошо представители обеих сторон владеют тактиками и техникой ведения дела; изобилует речевыми штампами и клише, содержит оценки и вопросительные предложения).

Особого внимания заслуживают особенности аргументации в данном виде дискурса, поскольку в рамках судебного заседания она имеет специфические, характерные черты, поэтому, говоря об аргументации в судебном дискурсе следует отличать такие понятия, как «стратегия» и «речевая тактика».

Стратегия включает в себя планирование действий и последовательности доводов, направленных на убеждение присяжных в невиновности подсудимого (в т.ч. опровержение аргументов обвинения). Она характеризуется гибкостью и динамикой [10].

Учеными выделяется пять основных коммуникативных стратегий: коммуникативная стратегия самозащиты, обвинения, защиты, нападения и психологического воздействия (В.С. Григорьева, М.А. Гладко, О.В. Климович) [3; 4; 7].

Речевая стратегия напрямую связана с решениями, выносимыми судом. Поэтому так важен верный выбор одной из них.

В то время, как речевая тактика – это непосредственное программирование речевых действий в определенной последовательности. Иными словами, это подбор таких языковых средств, которые бы способствовали достижению поставленной стратегической цели. Именно от них зависит эффективность осуществляемой тактики.

Ее суть – направить коммуникацию в нужное, выгодное русло или изменить оценку относительно ее предмета.

Как уже было сказано ранее, судебный процесс напрямую связан с аргументацией. Наиболее ярко это можно проследить в выступлении адвокатов.

В речевом поведении адвоката, направленном на защиту интересов его клиента (подсудимого), воплощается стратегия защиты – набор речевых действий, используемых для того, чтобы доказать невиновность подсудимого, либо для уменьшения его ответственности. Так, речь стороны защиты гораздо свободнее обвинительной речи.

Речь адвоката представляет собой четко выстроенную систему аргументов, с помощью которых достигается убеждение. Они могут быть представлены логическим доказательством, воздействием на аудиторию эмоционально, обращение к разуму, интеллекту, ценностям остальных участников процесса, умением вызвать нужные эмоции в аудитории.

Эмоциональные апелляции реализуются в речи адвоката в 3 основных ее частях: обращении, воззвании и заключении. Обращение направлено в первую очередь на то, чтобы привлечь внимание слушателей и склонить их на свою сторону, заразить их эмоциями и интересом. Цель воззвания и заключения – оставить настолько глубокий эмоциональный след в сознании присяжных и слушателей, чтобы это в полной способствовало принятию нужного адвокату решения в отношении подсудимого. Так, образуется так называемый «эффект края» [7], основанный на психологических наблюдениях: лучше всего запоминается информация, находящаяся в начале и в конце высказывания.

Цель оратора в данном случае – склонить большее количество аудитории к своей точке зрения, к своей позиции. Для этого его речь должна быть отчетливой, ясной, последовательной, полной (те же требования применяются и к рациональности аргумента, как описывалось ранее: он должен быть обоснован, достоверен, надежен), так что слушатель не может не согласиться с аргументами адвоката в силу их логичности. В таком случае выступающий уже будет апеллировать к разуму при помощи использования имен, ссылок на закон, чисел, подробностей. Достоверности также придает использование имен собственных, числительных. Все это апелляции к объективному положению вещей. Использование всех слов в прямом значении, а именно: использование книжной лексики (17,5 %), юридических терминов (45 %, примеры: взятка, следствие, дело, эксперт), способствует большей точности речи и аргументов. В эту группу лексических средств можно также отнести юридические клише (19,1 %): принимая во внимание, рассмотрение дела, а также общественно-закрепленные формулы: собственная неосторожность, употребление спиртных напитков и пр.

Помимо лексических средств и апелляций к объективному положению вещей воздействие осуществляется через апелляции к очевидным вещам, к здравому смыслу, к логике и к истинности [7].

Выбор лексики очень важен для создания наиболее выигрышной картины происшествия для подсудимого. Вот какой пример в этом отношении приводит М.И. Хвесеня: «Сын стал стучать кулаком в дверь туалета, ломился туда силой. Ему удалось приоткрыть дверь и через образовавшуюся щель просунуть туда руку. Вот туда уже просунулось плечо, часть груди» [3].

Посредством такого описания адвокат вызывает в сознании присяжных достаточно яркий наглядный образ. В данном случае наблюдается апелляция к ситуативным характеристикам явления, реализуемых в еще одной части речи адвоката: повествовании [7].

Здесь особенно важны слова, обозначающие реально существующие предметы и действия, т. е. существительные (предметы действительности: пистолет, стол, части тела: рука, кулак) и глаголы, преимущественно обозначающие движение: идти, подбежать. Глаголы служат опорными точками и создают ощущение динамичности повествования, его натуральности. Именно они сообщают основную информацию.

Подобным образом в рамках апелляций к истинности, знанию влияние на слушателя оказывают целые группы слов:

1) оценочные прилагательные, выражающие истинность: верный/неверный, ошибочный, правильный/неправильный;

2) глаголы чувственного восприятия: видеть, слышать; заставляют задуматься о существовании того или иного явления по принципу: «я видел, значит это существует», так достигается согласие слушателя с оратором; такая лексика также связана с восприятием реально существующих объектов; особое место в этом ряду занимает глагол помнить, осуществляющий акцентирование оратором значимых фактов или мыслей;

3) слова с так называемым «портретным значением» [1; 2; 3], стимулирующие зрительные впечатления; они описательны, высоко изобразительны: со звериным лицом, пальцы захрустели, нож давил; они позволяют войти в сферу перцептивных переживаний другого человека, прочувствовать их; чаще это используется для передачи отрицательных эмоций, например, для погружения в состояние страха, вызванного физической болью; также для создания отрицательных эмоций используется группа прилагательных-синонимов, ядром которых является прилагательное «безжалостный».

Рациональные прилагательные и частнооценочные этические прилагательные используются для подкрепления положительных эмоций, они указывают на одобряемые обществом вещи, качества, действия: законопослушный, честный, знающий, добрый [7].

Эти лексические средства, как правило, связаны в наиболее важными культурными ценностями: труд, семья; а также с апелляцией к уважению [7].

Так как люди связывают эту категорию прежде всего с выполнением человеком определенных действий, то и основа апелляции к уважению – глаголы физического действия: заработал, трудился (подчеркивается трудолюбие и готовность подсудимого взять ответственность за семью и выполняемую работу, а это непременно вызывает одобрение) [7].

Что же касается ценностей, то, как уже было сказано, основные из них: труд, здоровье, семья, жизнь. Ценность семьи занимает лидирующую позицию по частотности апеллирования. Ключевые слова – как правило члены семьи, часто сочетающиеся с отрицательными понятиями: горе, испытание и т. д., с целью активизировать у слушателя представление о страданиях и несчастье семьи в случае осуждения обвиняемого.

Апелляция к здравому смыслу также связана с достоверностью данных, понятием пользы. Осуществляется в 3 основных вариантах:

1) сослагательное наклонение (позволяет рассмотреть ситуацию с позиций здравого смысла);

2) долженствование (увеличивает доказательность аргумента);

3) кванторные слова: все, каждый (при этом эти слова не количественно оценивают, а дают оценку количества; утверждения, содержащие слова такого рода способствуют его принятию слушателями как факта действительности; поскольку слушатель убеждается в существовании некоего количества людей, действующих так же, как подсудимый, это автоматически превращает его действия

в общепринятые, в какой-то степени оправдывают его, производят эффект правдоподобности слов говорящего.

Существуют также и универсальные истины, к которым адвокат апеллирует для того, чтобы подчеркнуть, что вердикт выносится в соответствии с принципом справедливости, законом, что главная цель заседания суда – поиск истины. При этом истина для стороны защиты состоит в вынесении оправдательного приговора. На практике апелляция к такого рода ценностям происходит через следующие лексические единицы: закон, истина, справедливость; это, как правило, ценностно-значимые существительные, используемые в сочетании с другими лексемами и словосочетаниями: служение (закону), главенствующая роль (истины, закона, справедливости) и т. д.

Все это способствует достижению главной цели защиты – смягчение ответственности обвиняемого посредством внедрения аудитории в мир подсудимого для того, чтобы слушатели прожили фрагмент из его жизни.

Если говорить об особенностях тактик защиты, отличающих непосредственно западный менталитет, то можно выделить следующие черты: американские юристы в частности неохотно идут на компромиссы, как правило, требуя полного отрицания вины подсудимого; финальная речь изобилует апелляциями к здравому смыслу, западные адвокаты часто прибегают к дискредитации доводов и показаний свидетелей обвинения; в своей речи они делают основной упор на конечное торжество закона, а не на моральные нормы, которые отодвигаются на второй план и уже не являются основой аргументации.

Следует также добавить, что большое количество исследователей явления (М.И. Хвесеня, О.В. Климович, М.А. Гладко и др.) придерживаются именно такой классификации тактик речи адвоката, основанной на апелляциях к разным уровням человеческого сознания [3; 7; 10].

Однако, не стоит забывать, что помимо речи адвоката в зале судебного заседания особый вес имеет и речь обвинителя, который тоже пытается склонить аудиторию к своей точке зрения.

Так, при создании психологического портрета подсудимого прокурор, как правило, используют его отрицательную характеристику. Э.Ш. Никифорова в своей статье дает следующий пример: «When you look at these pictures, ladies and gentlemen, you see rage. You see fury. You see overkill.» [8, с. 100; 9]

В нижеприведенном высказывании мы наблюдаем ряд кратких структурно идентичных повторяющихся предложений, содержащих эмоционально окрашенные слова, которые, в свою очередь, являются синонимами, но в данном контексте явно служат для усиления оказываемого эффекта.

Таким образом, мы наблюдаем апелляцию к здравому смыслу, что является неотъемлемой чертой западного менталитета в этой сфере.

Достаточно часто используется критика стороны защиты. Для того, чтобы подорвать ее стратегию в речи прокурора появляются просторечные слова, вызывающие определенный спектр эмоций, необходимый для осуществления воздей-

ствия на присяжных в нужной мере, усиленные повторяющимися параллельными конструкциями. Достаточно часто применяется апелляция к справедливости: к так называемым «правилам джентльмена» или «правилам честной игры».

Такой ход со стороны обвинения получил название тактики дискредитации.

В целом, тактики и стратегии, и защиты, и обвинения очень похожи, только имеют противоположные цели: первая – добиться оправдательного приговора для подсудимого, вторая – добиться обвинительного вердикта.

Итак, особенность кино- или телетекста состоит в том, что он сопровождается визуальным рядом. Помимо эмоционального состояния говорящего можно наблюдать и бессловесную реакцию слушающего, что важно для данного исследования, поскольку в какой-то мере появляется возможность наблюдать степень воздействия той или иной тактики в залах судебного заседания на изменении эмоционального состояния присяжных, агентов судебного дискурса и публики в зале.

Поскольку текст в данном случае представлен аудиорядом, мы можем также проследить все изменения интонаций и постановку пауз в речи, жестов, используемых ораторами для усиления производимого эффекта на публику.

В соответствии с описанными выше особенностями тактик и стратегий, применяемых в суде, в кино- и телетекстах были выбраны отрывки заключительной, вступительной речей адвокатов и прокуроров, а также их обращение к присяжным в ходе судебного заседания и допроса свидетелей.

В качестве такого отрывка была взята заключительная речь адвоката Аттикуса Финча из фильма, снятого по одноименной книге Харпер Ли «Убить пересмешника» (1962).

Итак, первое, с чего адвокат начинает свою речь – полное отрицание существования не просто вины обвиняемого, а самого повода вынесения дела в суд: «...this case should never have come to trial». К тому же мы видим употребление сослагательного наклонения, которое, как говорилось выше, является апелляцией к здравому смыслу, используемой для того, чтобы показать присяжным дело с другой точки зрения, с позиций здравого смысла.

Еще несколько примеров использования сослагательного наклонения, употребленного для тех же целей, можно найти ниже: «Confident that you, gentlemen, would go along with them...; The witnesses for the State...have presented themselves to you...in the cynical confidence that their testimony would not be doubted.»

Отрицание наличия повода к заведению уголовного дела подкрепляется и далее, когда адвокат говорит об отсутствии каких-либо медицинских свидетельств, указывающих на совершение убийство именно подсудимым.

Далее по тексту мы встречаем еще одно проявление этой тактической линии: «The defendant is not guilty...» Однако, возникает вопрос кто же тогда виновен? Поэтому, предложение заканчивается: «... but somebody in this courtroom is».

В такой бескомпромиссности и категоричности адвоката можно узнать отличительную черту американских юристов, которые пытаются не просто смягчить вину подсудимого, но полностью снять с него ответственность за совершение преступления.

«Mayella Ewell was beaten savagely» – адвокат снова вызывает в воображении слушателей яркую картину происшедшего. Эти слова можно отнести к группе слов с портретным значением, поскольку они имеют высоко изобразительную природу и стимулируют зрительные впечатления.

Относительно главного свидетеля обвинения адвокат говорит следующее: «I have nothing but pity in my heart, she is the victim of cruel poverty and ignorance.» Это чувства, которые, вероятно, испытывают все сидящие в зале, и адвокат подчеркивает, что тоже разделяет их, что делает его чуть ближе к публике. Однако, как он заявляет далее: «My pity doesn't extend so far as to her putting a man's life at stake...» И далее следует довольно длинная, но яркая психологическая характеристика девушки с объяснением каждого мельчайшего мотива ее поступка, которая говорит явно не в ее пользу. Так, от жалости к бедной девушке, испытываемого всеми, адвокат умело смещает фокус внимания зрителей на нее саму, ее психологический портрет, содеянное. Что, несомненно, заставляет аудиторию посмотреть на нее другим взглядом, находящимся дальше их чувства сострадания к жертве.

В речи адвоката очень часто встречаются прямые обращения к залу, в частности к присяжным: «Now I say “guilt”, gentlemen,...; the witnesses for the State have presented themselves to you, gentlemen, to this court...; confident that you, gentlemen, would go along with them...; and which is, in itself, gentlemen, a lie...; now, gentlemen, in this country...; I am confident that you, gentlemen, will review the evidence...». Такие общепринятые обращения с использованием формы вежливости создают атмосферу беседы с залом, снижая, при этом, уровень неприязни и враждебности. К тому же имитация диалога с залом – характерная черта американских юристов, пытающихся, таким образом, уменьшить дистанцию между выступающим и аудиторией. Это позволяет сделать слушателя более восприимчивым к речи оратора. Своеобразная диалогичность поддерживается вопросами, на которые оратор сам же и дает ответ, привлекая, таким образом, особое внимание к своим словам. В данном примере мы находим 2 таких вопроса: «But what was the evidence of the offense? Now, what did she do?» Это позволяет аудитории с легкостью следить за логикой изложения говорящего: сами задаваясь этим вопросом, они тут же получают уже готовый логичный, рациональный ответ, с которым сложно не согласиться.

Еще один прием, который несколько раз встречается в данной заключительной речи – повторяющиеся конструкции: «She tempted a Negro. She was white and she tempted a Negro; Now, gentlemen, in this country, our courts are the great levelers. In our courts, all men are created equal; In the name of God, do your duty. In the name of God, believe... Tom Robinson. » В отрывке также есть пример одновременного параллельного употребления сразу нескольких таких конструкций: «Confident that you, gentlemen, would go along with them...on the assumption – the evil assumption – that all Negroes lie, all Negroes are basically immoral beings, all Negro men are not to be trusted around our women. An assumption that one associates...» Благодаря повторы схожих по структуре предложений происходит усиление эффекта, производимого на адресата. Конечно, в такой речи большую роль играет правильный подбор интонации и правильная постановка пауз, что делает ее еще более выразительной.

В тексте представлен ряд апелляций к ценностям.

В этом отношении, в первую очередь, следует особо отметить следующее предложение, представленное в характеристике жертвы: «She has merely broken a rigid and time-honored code of our society – a code so severe that whoever breaks it is hounded from our midst as unfit to live with; No code mattered to her before she broke it.» Во-первых, мы наблюдаем очень яркую апелляцию к ценностям, а именно – к ценности истины, справедливости и даже морали (a code of our society). Как говорилось выше, это одна из универсальных ценностей, используемой юристами, ведь главная цель заседания суда – поиск истины, справедливости, а она осуществляется через закон, кодекс, мораль. Этот кодекс не случайно наделяется эпитетами time-honored и rigid, и не случайно адвокат говорит о НАШЕМ обществе (our society). Так, ему удастся представить себя и присяжных членами единой общности людей, кодекс (закон, моральные ценности) которого прошли проверку временем. Такой прием называется глобальным комплиментом, обращенным, в данном случае, ко всей нации. Чувствуя себя причастным к чему-то очень благородному и справедливому, присяжный, возможно, почувствует в себе желание противостоять личности, нарушающей этот благородный кодекс и не соблюдающей общепринятые моральные нормы.

Еще один пример апелляции к ценности закона и справедливости представлен ниже: «Now, gentlemen, in this country, our courts are the great levelers. In our courts all the men are created equal». Здесь говорящий ссылается уже не на кодекс общества, а на судебную систему в целом (хоть и не признает, что для него она является идеальной). Вновь мы видим употребление притяжательного местоимения our: our courts, our jury system. Так, адвокат противопоставляет законопослушных граждан (включая себя и присяжных) тем, кто к этой группе не принадлежит, тем, кто оказывается вне закона и морали.

Наконец, к концу речи мы видим отсылку к семье – это еще одна апелляция к ценности, но теперь ценность – семья: «Now I am confident that you, gentlemen, will review without passion the evidence that you have heard, come to a decision and restore this man to his family.» Такого рода апелляции, как говорилось ранее, являются одними из наиболее употребительных в юридической практике. Хотя упоминание о семье не сопровождается никакими отрицательными понятиями, в воображении интуитивно всплывает образ несчастных детей и жены, чей единственный невиновный ни в чем защитник сидит в зале суда по вине распрей в чужой семье и ждет своего приговора. Сама несправедливость ситуации, в красках расписанная адвокатом, подталкивает именно к такому восприятию этих слов, и ни к какому более.

Далее следует апелляция к религиозным чувствам: «In the name of God, do your duty. In the name of God, believe... Tom Robinson». Религия, как неотъемлемая часть жизни маленького городка, одна из самых важных частей его жизни, упоминается не просто так. Религия – это мораль, а мораль в данном случае – база стратегии защиты.

В качестве примера апелляции к истинности можно привести употребление оценочных прилагательных unspeakable и immoral: «She did something that in our

society is unspeakable; confident that you would go with them on the assumption...that all Negroes are basically immoral beings...» Если в первом случае это не позволяет присяжным сомневаться в природе, характере мотивов и правильности совершенного свидетелем деяния, то во втором такое употребление показывает всю грубость описанного утверждения.

Что же касается положительного эффекта, производимого использованием таких прилагательных, то он здесь тоже присутствует: «And so, a quite, humble, respectable Negro...» Мы видим какими эпитетами автор награждает подсудимого, используя понятия, указывающие на одобряемые обществом понятия, качества, действия.

Говоря о стиле речи в целом, важно упомянуть тот факт, что она изобилует юридической лексикой и юридическими клише: «medical evidence, testimony, cross-examination, take the oath, commit a crime, the chief witness for the State, victim» и т. д., что увеличивает правдоподобность и весомость приводимых аргументов в пользу невиновности подсудимого и, безусловно, оставляющие след.

Если говорить об эффекте края, который описывался в предыдущей главе, то можно сделать вывод, что в данной речи он реализуется в полной мере: яркое, даже шокирующее заявление в начале, вызывающее противоречие, воззвание и заключение очень логичные, обоснованные, не вызывающие сомнений, основательные, действительно находящие отклик у слушателя.

Таким образом, можно заключить, что в данной речи адвокатом было очень умело использовано большое количество тактических приемов, как лексических, так и синтаксических средств для того, чтобы обеспечить своему клиенту лучшую защиту. Опорой речи послужили моральные законы общества, что очень характерно для стратегии защиты. В отрывке можно найти много специфических приемов, характерных для западного менталитета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. Под редакцией В.Н. Ярцевой. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 683 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1991. 895 с.
3. Гладко М.А. Лингвистические средства реализации аргументации в судебном дискурсе // Юрислингвистика-12. 2012. С. 12–21.
4. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Т.: ТГПУ, 2007. 120 с.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ 2008. 288 с.
6. Калашникова С.В. Лингвистические аспекты стилей мышления в аргументативном дискурсе. Автореф. дисс. на соискание ученой степени к-та филолог. наук. Т., 2007. 17 с.
7. Климович О.В. Средства речевого воздействия в судебном дискурсе // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015016729?ysclid=m59gli8hsg938232526> (дата обращения: 29.12.2024).
8. Никифорова Э.Ш. Коммуникативные стратегии и тактики судебного дискурса // Вестник ЧГУ. 2012. №17. С. 100–103.
9. Никифорова Э.Ш. Основные тактики стратегии эмоционального воздействия в американском судебном дискурсе // Вестник ЧГУ. 2014. №6. С. 66–69.
10. Хвесеня М.И. Судебные речи по уголовным и гражданским делам. Мн.: Равноденствие, 2005. 181 с.

ЖИВЫЕ МЫСЛИ АРИСТОТЕЛЯ О ЯЗЫКЕ В XXI ВЕКЕ

Л. Д. Беднарская

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орёл

В статье анализируются идеи Аристотеля, высказанные им в книге «Поэтика» («Об искусстве поэзии») о системе языка. До последнего времени его мысли казались нелогичными, устаревшими, однако сейчас на фоне актуальных глубинных вопросов, не решённых до сих пор, они осознаются как системные, открывающие пути к решению проблем: Что лежит в основе коммуникации – слово, словосочетание или предложение? что первообразно – элементарное высказывание или слово-номинатив, слово-этикетка? что соединяет систему языка и речь как результат речевой деятельности? и т. д. Заветы Аристотеля живы, актуальны и для современного искусства и литературы: «образец должен стоять выше действительности».

Ключевые слова: неумирающие идеи и заветы Аристотеля, актуальные проблемы лингвистики и филологии, пути решения глобальных проблем языкознания и филологии.

Введение. С развитием лингвистики многие идеи предшественников, казавшиеся нелогичными, воспринимаются и осознаются по-новому – глубоко и системно. Это высказывания о глубинных, базовых положениях языкознания, которые остаются актуальными на протяжении многих столетий. На повестке дня актуальными остаются вопросы:

Что лежит в основе коммуникации – слово, словосочетание или предложение? Что первообразно – элементарное высказывание или слово-номинатив, слово-этикетка? Что соединяет систему языка и речь как результат речевой деятельности? С развитием лингвистической теории слияние понятий *слово – словосочетание – предложение* стало тормозом в развитии описания системы языка и последующих дифференцированных классификаций. Всегда бывает полезно обратиться к наследию древних гениев [3].

Постановка задач. Удивительно, как разум современных лингвистов, развиваясь, постепенно доходит до понимания логики величайшего ума человечества Аристотеля. То, что казалось странным и несистемным, становится логически выверенным, если понять имплицитно выраженные смыслы умозаключений гения. В книге «Поэтика» («Об искусстве поэзии»), написанной в конце жизни между 336 и 322 годами до н. э., Аристотель впервые изложил систему лингвистических, эстетических и филологических понятий, сделанных на основе вдумчивого анализа литературных произведений драмы и эпоса (эпопеи), ораторского искусства. Древнегреческая действительность предстаёт перед читателем XXI века живой, неувядающей.

Методы решения задачи. «Поэтика» дошла до нас в неполном виде, но и то, что сохранилось, несмотря на произвольные толкования потомков в разные эпохи, заставляет задуматься о сути «поэтического» творчества **в его языковом выражении**. Аристотель понимал под этим словом само словесное литературное

творчество, процесс сочинительства, а не науку о нём – саму речевую деятельность, изучение которой является одной из актуальных задач современной лингвистики. Поэтому эта книга жива до сих пор, так как «подражательное искусство» – *мимесис* – образ – процесс его творения – находится в центре внимания и по сей день, как жив до сих пор тезис Аристотеля: «*поэзия говорит более об общем, история – о единичном*». Поэзия говорит об общем через единичное. Сущность искусства слова Аристотель представлял себе живой и подвижной, отражающей живую изменчивую жизнь людей, их характеров, выражаемых с помощью языка

Анализ полученных результатов. Обратимся к главе 20 «Поэтики». Ей предшествует глава 19, в которой говорится о «*словесном выражении и области мыслей*». Оно проявляется в риторике: «*К области мыслей относится всё то, что должно быть достигнуто словом. Сюда относятся: доказательство, опровержение, возбуждение душевных движений, например, сострадания, страха, гнева и тому подобных, и сверх того, возвеличения или умаления. Ясно, что и при изложении событий должно почерпать средства из тех же самых источников, как при изложении мыслей словом, если необходимо представить эти события жалкими или страшными, великими или обыкновенными; разница заключается только в том, что действия должны быть ясны и без игры актёров, а то, что заключается в речи, должно воспроизводиться говорящим лицом и происходить помимо самой речи*».

Отсюда следует, что сущность поэтического образа должна заключаться в языковой структуре и содержании произведения, поэтому в главе 20 Аристотель обращается к толкованию компонентов системы языка, на основе которой строится поэтическая речь. Он предлагает стройную систему единиц языка – прообраз современной системы, выстраивает её «снизу» так, как мы её изучаем сегодня – от фонемы до текста, но живёт язык «сверху» – в тексте. Такую схему предлагает В.В. Бабайцева [2, с. 62]:

| Подход «снизу» | Подход «сверху» |
|---|---|
| Сложное синтаксическое целое (текст) | Сложное синтаксическое целое (текст) √ |
| Сложное предложение | Сложное предложение |
| Простое предложение | Простое предложение и предикативные части сложного |
| Словосочетание | Сочетания слов, в том числе и словосочетания |
| Словоформа | Член предложения |
| Лексема (слово) | Лексема |
| Морфема | Морфема |
| Фонема | Фонема |

Аристотель выделяет следующий порядок «элементов речи»: *звук, слог, союз, имя, глагол, член, предложение*, даёт определения понятиям о звуке, слоге, союзе, члене, имени, глаголе и флексий имен и глаголов. Очередность представленного им списка «элементов речи» кажется странной, но на самом деле она глубоко логична и системна. Внимание Аристотеля обращено к структуре единицы языка, уже начиная со «слога».

Изучение системы языка начинается с фонетики: *«Основной звук – это звук неделимый, но не всякий, а такой, из которого естественно появляется разумное слово. Ведь и у животных есть неделимые звуки, но ни одного из них я не называю основным. А виды этих звуков – гласный, полугласный и безгласный»*. Аристотель указывает на главный отличительный признак звука речи, *«из которого естественно появляется разумное слово»* – это смысловоразличительные звуки, он членит звуки речи (фонемы) на гласные, полугласные и безгласные: *«Гласный – тот, который слышится без удара (языка); полугласный – тот, который слышится при ударе (языка), например, Σ и Ρ; а безгласный – тот, который при ударе (языка) не дает самостоятельно никакого звука, а делается слышимым в соединении со звуками, имеющими какую-нибудь звуковую силу, например, Γ и Δ»*.

Полугласными и безгласными он называет звонкие и глухие согласные, давая понятие об их артикуляции: *«Эти звуки различаются в зависимости от формы рта, от места (их образования) густым и тонким придыханием, долготой и краткостью и, кроме того, острым, тяжелым и средним ударением. Подробно-сти по этим вопросам следует рассматривать в метрике»*.

Смысловоразличительные звуки речи составляют слоги: *«Слог есть не имеющий самостоятельного значения звук, состоящий из безгласного и гласного или нескольких безгласных и гласного. Так, ΓΑ и без Ρ слог и с Ρ слог: ΓΡΑ. Но рассмотрение различия слогов также дело метрики»*.

Обращаем внимание на слова: *«не имеющий самостоятельного значения звук»*, значит, уже зарождалась мысль о «самостоятельном значении звука-слога» в составе слова – о морфеме. Звуки-слоги похожи на союзы, а древние союзы, и сочинительные и многие подчинительные, тоже состояли из одного слога, поэтому за слогом следует союз: *«Союз – это не имеющее самостоятельного значения слово, которое [не препятствует, но и не] содействует составлению из нескольких слов одного имеющего значение предложения. Он ставится и в начале, и в середине, если его нельзя поставить в начале предложения самостоятельно, например, μέν, ἤτοι, δέ. Или – это не имеющее самостоятельного значения слово, которое может составить одно имеющее самостоятельное значение фразу (предложение) из нескольких слов, имеющих самостоятельное значение»*. Подчинительные союзы тогда только зарождались из наречий и местоимений, как в современном языке.

Речь уже идёт о структуре – о предложении и даже тексте, если союз ставится в начале предложения, но главное – то, что члены – это *«слова, имеющие самостоятельное значение»*, Аристотель мыслит их как члены, составляющие структурно-семантическое единство «фразы»: *«Член – не имеющее самостоятельного значения слово, которое показывает начало, или конец, или разделение речи, например, το ἀμφί, το περί и др. Или – это не имеющее самостоятельного значения слово, которое [не препятствует, но и не] содействует составлению из нескольких слов одного имеющего значение предложения, ставящееся обыкновенно и в начале, и в середине»*.

Члены предложения выражаются не словарными лексемами, а формами частей речи – именами и глаголами, поэтому они идут следующими «элементами речи»: *«Имя – это сложное, имеющее самостоятельное значение, без оттенка времени,*

слово, часть которого не имеет никакого самостоятельного значения сама по себе». «Глагол – сложное, самостоятельное, с оттенком времени слово, в котором отдельные части не имеют самостоятельного значения так же, как в именах. Например, “человек” или “белое” не обозначает времени, а (формы) “идет” или “пришел” обозначают еще одна – настоящее время, другая – прошедшее». Называя «член» как часть речи, Аристотель осмысливает её как компонент предложения. Интересно, что имени даётся отрицательное определение по сравнению с глаголом, значит, глагол как текстообразующая часть речи находится в центре внимания Аристотеля.

Аристотель пишет именно о словоформах, образующихся с помощью флексий: *«Флексия имени или глагола – это обозначение отношений по вопросам “кого”, “кому” и т. п. Или – обозначение единства или множества, например, “люди” или “человек”. Или – отношений между разговаривающими, например, вопрос, приказание: “пришел ли”? или “иди”. Это глагольные флексии, соответствующие этим отношениям».* Лингвистическая мысль вернулась к этой проблеме только к началу XX века: учение о грамматической форме слова подробно раскрыто Ф. Ф. Фортунатовым и его последователями в Московской синтаксической школе.

Впервые у Аристотеля появляется понятие/термин *отношения*, которые объединяют «элементы речи» с помощью флексий в единство предложения. О синтаксических отношениях системно заговорил только Ф.И. Буслаев в середине XIX века, а по-настоящему на них стали теоретически опираться только не ранее второй половины XX века (В.В. Бабайцева и др.). И наконец Аристотель пишет о предложении: *«Предложение – сложная фраза, имеющая самостоятельное значение, отдельные части которой также имеют самостоятельное значение. Не всякое предложение состоит из глаголов и имен. Может быть предложение без глаголов, например, определение человека, однако какая-нибудь часть предложения всегда будет иметь самостоятельное значение [например, в предложении “Идет Клеон” – слово “Клеон”]».*

Предложение он понимает как высказывание, живущее в речи, для него оно неразрывно связано с текстом: *«Слово бывает единым в двояком смысле: когда оно обозначает единство или соединение множества. Например, “Илиада” – единое, как соединение множества, а “человек” – как обозначение одного предмета».*

В другой редакции перевода читаем: *«Предложение бывает одно в двух случаях: или если оно означает одно, или от соединения много в одно, например, «Илиада» есть единое благодаря соединению, а определение человека – благодаря тому, что обозначает одно».* Таким образом, термин *предложение* пока обозначает и предикативную структуру в современном понимании, и текст художественного произведения.

Основываясь на языковом выражении текста, в главе 25 «Слово-образ. Метафора» Аристотель анализирует современные ему художественные произведения, он пишет о волшебной всеохватности образа: как в малой сценке можно увидеть глубину характеров персонажей, их жизненный путь и судьбу, их прошлое и будущее. Аристотель пишет о том, что поэт должен быть верен изображаемой «натуре»: *«Так как поэт есть подражатель, так же как живописец или какой-нибудь иной*

создающий образы художник, то ему всегда приходится воспроизводить предметы каким-нибудь одним из трех способов: **такими, каковыми они были или есть; или такими, как их представляют и какими они кажутся; или такими, каковы они должны быть.** А выражается это или разговорной речью, или глоссами и метафорами».

Аристотель указывает, что в самой поэтике бывают двоякого рода ошибки: одни «по существу», другие – «случайные». Например, «если какой-нибудь поэт правильно наметил изобразить какой-нибудь предмет, но не мог этого сделать по слабости поэзии, то в этом вина самой поэзии. Но если он сделал ошибку оттого, что наметил что-нибудь неправильно, напр., коня, вынесшего вперед обе правые ноги, или допустил ошибку в каком-нибудь искусстве, напр., в медицине, или представил в любом искусстве что-нибудь невозможное, то это не может вызывать упреков по существу самого искусства». Поэтому упреки критиков в их „проблемах“ следует опровергать со следующих точек зрения. «Во-первых, по отношению к самому искусству. Говорят: представлено невозможное. Да, допущена ошибка, но (искусство) право, если оно достигает своей цели. Ведь цель достигается, если таким образом оно делает ту или иную часть рассказа более потрясающей. Пример – преследование Гектора. Однако, если была возможность достигнуть цели лучше, или не хуже и согласно с требованиями по этим вопросам искусства, то ошибка допущена неправильно. Вообще невозможное необходимо ставить в связь с целью произведения, со стремлением к идеалу или с подчинением общепринятому мнению».

Практическое приложение результатов. Заветы Аристотеля прямо определяют отношение наших современников к валу псевдохудожественных «произведений» постмодернизма в литературе, театре, кинематографе... «Искусство и литература выражают лицо народа», – говорят мудрые. За последние сорок лет оно сильно исказилось. Как к этому относиться, советует Аристотель: «Противоречия в рассказе должно рассматривать так же, как опровержения в диалектике, – говорится ли то же и относительно того же и так же. Поэтому и разрешать их следует, принимая во внимание то, что говорит сам поэт, или то, что мог бы предложить (всякий) разумный человек. **Но правилен упрек в неправдоподобии и изображении нравственной низости, когда поэт без всякой надобности допускает неправдоподобие, как, напр., Еврипид в „Эгее“, или низость, как в „Оресте“ (вероломство) Менелая.**

«Итак, упреки (поэтическим произведениям) бывают пяти видов: в том, что изображено невозможное, или невероятное, или **нравственно вредное, или противоречивое, или несогласное с правилами поэтики.** А опровержения, – их двенадцать, – должны рассматриваться с перечисленных точек зрения».

Выводы. Заветы Аристотеля живы, актуальны и сейчас: «образец должен стоять выше действительности». «Нравственно вредное» в постмодернизме, отрицающем нравственные ценности, низводящем до нуля и автора, и думающего читателя, вообще всякие смыслы, лежащие в основе художественного произведения, превратившего его в плоский текст, должно уйти в прошлое – оно от лукавого. Оно мешает нам жить сегодня и становится лучше.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. Об искусстве поэзии. – М.: Художественная литература», 1957. 183 с.
2. Бабайцева В. В. Языковая система как компонент структуры языка // В. В. Бабайцева. Статьи последних лет. – М.– Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. С. 61-73.
3. Беднарская Л. Д. От слова к предложению или от предложения к слову? – Орёл: Горизонт, 2024. 340 с.

УДК 81.2

ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Д. У. Бердимуратов, М. К. Мамбетназаров

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха,
г. Нукус, Узбекистан

В статье проводится сопоставительный анализ имен прилагательных на материалах английского и немецкого языков. Рассматриваются особенности применения прилагательных с учётом фонетических особенностей обоих языков. Внимание уделяется образованию имен прилагательных, а также степеням сравнения.

Ключевые слова: превосходная степень, описывающие слова, сравнительная степень, качественные прилагательные, двусложные прилагательные.

В Узбекистане уделяется огромное внимание изучению иностранных языков, и налаживаются активные контакты с зарубежными странами по привлечению носителей языка в образовательные заведения. В сравнительном языкознании существуют много актуальных и интересных тем, которые требуют отдельного и разностороннего изучения. Некоторые исследователи затрагивали актуальные вопросы касательно сопоставительного изучения и исследования частей речи. Стоит отметить, что части речи составляют большой раздел языкознания. Среди них особое место занимают имена прилагательные и их еще называют в языке как «описывающие слова». В языкознании имена прилагательные составляют большое количество по сравнению с другими частями речи. Имя прилагательное вызывает большой интерес, и оно играет в предложении большую роль.

Имя прилагательное – это часть речи, которая обозначает признак предмета. Основные свойства имен прилагательных – их падеж, род и число, связанные с существительными и их образование от других частей речи (например, от существительного) и с помощью приставок и суффиксов. В предложении определения чаще всего выражены прилагательными [1, с. 30]. Как правило, имя существительное выступает как определяемое, а имя прилагательное определяет существительное, то есть обогащает его.

Знаменитый русский ученый-энциклопедист, основоположник Московского государственного университета, Михаил Васильевич Ломоносов написал «Российскую грамматику» (1755 г., публикация 1757 г.). Содержание книги делится

на шесть направлений: о человеческом слове в целом, о чтении и правописании русском, о родах имен и склонениях, о спряжении глаголов, о служебных частях речи и о сочинении частей слова. В данной книге рассматриваются также имена прилагательные.

Исследователь А.К. Карпов отмечает: «...Известно, что первоначально они входили в состав существительных и склонялись как существительные. Затем произошел процесс их сращения с местоимениями, которые стали выполнять функции окончаний. Долгое время окончания полных прилагательных были подвержены фонетическим колебаниям, происходило их постепенное слияние, сращивание с производящей основой. Например, форма дательного падежа мужского рода ед. числа претерпела следующие изменения: *добруему*→*добруюму*→*доброму*...» [2]. С исторической точки зрения такие изменения происходили и в английском и немецком языках.

Имена прилагательные бывают простые и производные по составу. Производные прилагательные образованы от других частей речи с помощью суффиксов и приставок в английском языке. Например: *-able, -ible*: *acceptable* – приемлемый, *divisible* – делимый; *-ant, -ent*: *confident* – уверенный, пользующийся доверием, *innocent* – невинный; *-al*: *industrial* – промышленный, *central* – центральный; *-ic*: *poetic* – поэтический, *periodic* – периодический; *-ish*: *childish* – ребяческий; *warmish* – тепловатый *-ive*: *native* – родной, *effective* – эффективный; *-ful*: *careful* – заботливый, *beautiful* – красивый; *-less*: *harmless* – безвредный, *fearless* – бесстрашный; *-ous*: *ambitious* – целеустремленный, *generous* – щедрый; *-y*: *windy* – ветреный, *lucky* – удачный; а также префиксы *in-*: *inaccurate* – неточный; *ineligible* – неприемлемый, *un-*: *uncomfortable* – неудобный, *unusual* – необычный. В английском языке есть и прилагательные, которые оканчиваются на суффиксы *-ing* и *-ed*. Например: *understanding* – понимающий, *loving* – любящий; *frightened* – испуганный, *excited* – взволнованный.

We have to wear formal clothes at work. – Мы должны носить на работе униформу.

The central nervous system controls many vital functions in the body. – Центральная нервная система контролирует много жизненных функций тела.

И в немецком языке существуют прилагательные, которые образуются от других частей речи. Например: суффиксы, такие как *-bar*: *essbar* – съедобный, *offenbar* – очевидный, *wunderbar* – чудесный; *-en/-ern*: *golden* – золотой, *hölzern* – деревянный, *eisern* – железный; *-haft*: *heldenhaft* – героический, *mannhaft* – мужественный, *riesenhaft* – огромный; *-ig*: *dortig* – тамошний, *hiesig* – местный, *gestrig* – вчерашний; *-isch*: *irdisch* – земной, *malerisch* – художественный, *russisch* – русский; *-lich*: *möglich* – возможный, *fröhlich* – веселый, *begreiflich* – понятный; *-los*: *sinnlos* – бессмысленный, *heimatlos* – не имеющий родины, *arbeitslos* – безработный; *-sam*: *einsam* – одинокий, *ratsam* – целесообразный, *biegsam* – гибкий [3, с. 53].

Dieser Pilz ist essbar. – Этот гриб съедобен.

Der goldene Tempel sieht wunderbar aus. – Золотой храм выглядит красиво.

Качественные прилагательные имеют три степени сравнения: основная форма прилагательного, сравнительную и превосходную форму. Степени сравнения прилагательных в английском языке могут быть образованы тремя способами: а) прибавлением окончаний *-er*, *-est*; б) путем прибавления слов *more*, *most* к основной форме и в) образованием степеней сравнения от разных корней.

В отличие от английского языка, в немецком языке сравнительная и превосходная степень прилагательного образуются только путем прибавления окончаний *-er*, *-(e)st*. К примеру: *langweilig* – *langweiliger* – *langweiligste* (скучный – скучнее – скучнейший), *erreichbar* – *erreichbarer* – *erreichbarste* (доступный – доступнее – самый доступный), *langsam* – *langsamer* – *langsamste* (медленный – медленнее – самый медленный).

В обоих языках есть определённые фонетические правила, регулирующие присоединение суффиксов. Например, если прилагательное оканчивается на *-e* немое, то при прибавлении суффиксов *-er*, *-est* в английском языке буква *-e* выпадает: *large* – *larger* – *the largest* (большой – больше – самый большой). В немецком языке прилагательные, которые оканчиваются на *-er* и *-el*, в сравнительной степени утрачивают букву *-e*, например: *dunkel* – *dunkler* – *dunkelste* (темный – темнее – самый темный).

Чтобы образовать сравнительную степень прилагательного в немецком языке, добавим *-er* к прилагательному. При этом, гласные чаще всего получают умлаут. Например: *einfach* – *einfacher* (простой), *stark* – *stärker* (сильный), *lang* – *länger* (длинный).

Das war viel einfacher für dich. – Для тебя это было намного проще.

В сравнительной степени также используются конструкции: *so ... wie*, *genauso ... wie*, *nicht so ... wie* в нулевой и слово *als* «чем» (англ. *than*) [4, с. 53].
Например:

Sie ist so gut wie ihr Bruder. – Она такая же хорошая, как её брат.

Er war genauso glücklich wie ich. – Он был таким счастливым, как я.

Sie ist nicht so alt wie du. – Она не так старая, как ты.

В немецком языке превосходная степень образуется с помощью присоединения суффикса *-st* к основе прилагательного. Как и в сравнительной степени, гласные могут получать умлаут. Прилагательные, которые оканчиваются на *-t*, *-z*, *-tz*, *-sch*, *-ss*, *-ß*, а также на *-eu*, *-au*, добавляют перед *-st* букву *-e*. Например: *einfach* – *der einfachste*, *lang* – *der längste*, *stark* – *der stärkste*, *stolz* – *der stolzeste*, *süß* – *der süßeste*, *frisch* – *der frischeste*, *schlecht* – *der schlechteste*, *neu* – *der neueste*, *schlau* – *der schlaueste*.

Für dieses Rezept braucht man das frischeste Obst. – Для этого рецепта нужны самые свежие фрукты.

Ich brauche die neueste Ausgabe des Wörterbuchs. – Мне нужно новейшее издание словаря.

В английском языке имена прилагательные употребляются с другими конструкциями как *so+adj+that*, *so+many/much+noun+that*, *such+a/an+adj+singular noun+that*, *such+adj+plural noun+that*, *adj+enough*, *too+adj*, *too+many/much+noun*.

Конструкции “so+adj+that”, “so+many/much+noun+that”, “such+a/an+adj+singular noun+that”, “such+adj+plural noun+that” используются для показания результата какой-либо ситуации или действия. *So* (настолько, такой/-ая/-ое/-ие) после себя требует прилагательное и слово *that* (что) и также необходимо *many/much+noun* в другом случае. Например:

The movie was so interesting that I couldn't stop watching it. – Фильм был настолько интересным, что я не мог оторваться от экрана.

There were so many people at the party that we couldn't find a place to sit. – На вечеринке было так много людей, что мы не могли найти место, чтобы сесть.

It was such a beautiful day yesterday that we decided to go for a walk. – Вчера был такой красивый день, что мы решили прогуляться.

They had such great ideas that the project was a huge success. – У них были такие замечательные идеи, обеспечившие проекту огромный успех.

Вместе с тем существует еще несколько конструкций, таких как *adj+enough*, *too+adj*, *too+many/much+noun*, которые употребляются в ином значении. Конструкция *adj+enough* используется для указания на результат какой-либо ситуации или действия, где имеет место достаточное количество или же отсутствие чего-либо, например:

He is clever enough to think and realize everything that happens around him. – Он достаточно умен, чтобы думать и осознать все, что происходит вокруг него.

А конструкции *too+adj*, *too+many/much+noun* используются для описания чего-либо, что имеется в большем количестве, чем нужно и дает предложению отрицательное значение. К примеру:

This coffee is too hot to drink. – Кофе слишком горячий, чтобы пить.

There are too many people in this room. – В этой комнате слишком много людей.

I have too much work to do. – У меня слишком много работы.

Таким образом, как видно из вышеприведенных примеров, следует быть внимательным в употреблении имён прилагательных и их степеней сравнения. Следует учитывать фонетические и морфологические нормы, действующие в английском и немецком языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпенко Е.В. Английский язык в схемах и таблицах. – М.: Эксмо, 2012. – 192 с.
2. Карпов А.К. Имя прилагательное в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова / Нижневартковский филологический вестник. 2018. №2. С. 4-13.
3. Wilson P.G. Teach yourself German. – London: The English Universities Press Ltd., 1950 (first printed). P. 244.
4. Collins H. Collins German Grammar. – Glasgow: HarperCollins, 2007. P. 103.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЖАРНОГО В СКАЗКЕ А. Н. ТОЛСТОГО «ПРОЖОРЛИВЫЙ БАШМАК»

Е. Н. Бондаренко

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва

Статья посвящена особенностям языковой личности пожарного в сказке А. Н. Толстого «Прожорливый башмак». В произведении пожарный предстаёт не просто как профессионал, чья основная деятельность сводится к тушению пожаров, а как герой, восстанавливающий устойчивый миропорядок, оживляющий объекты действительности и оказывающий помощь всем нуждающимся. Автор описывает пожарного как представителя «Красного Креста», наделённого социальным иммунитетом; хладнокровную и бесстрашную личность, быстро реагирующую на изменения окружающей среды, отличающуюся решимостью и гуманистической позицией, не зависящей от взглядов и поступков человека.

Ключевые слова: языковая личность, пожарный, профессиональные установки, А. Н. Толстой, «Прожорливый башмак».

Проблема героического, как правило, связывается с понятием враждебного противостояния, войны, что определяется обществом как экстремальная ситуация [10, с. 16], при этом понятие подвига определялось способностью жертвовать собой на поле брани, умирать во имя идеи, гибнуть, уничтожая врага, и всё это в контексте боевых действий [10, с. 16-17]. Однако подобная интерпретация феномена исключает повседневный аспект реализации подвига, обусловленный достижением высшего блага для общества, чего-то полезного и ценного, приводящего к истинному бытию, когда героическое ассоциируется с возможностью сохранить подлинное существование, его смысл в мирных реалиях [6, с. 87-88]. Иными словами, понятие экстремальности расширяется до любого события, нарушающего привычный ход жизни, что обуславливает разнообразие проявлений категории героического.

Многоаспектность данного феномена отражается в сказке А.Н. Толстого «Прожорливый башмак», опубликованной во втором номере журнала «Галчонок» в 1911 году (Цитируем по: Толстой, А.Н. Прожорливый башмак [Текст]/ А.Н. Толстой. Прожорливый башмак: Сказки. М.: Издательство «Малыш», 1991. С. 3-9. Далее в тексте в круглых скобках будут указываться только страницы). Отличаясь инфернальной тематикой и ироничным отражением оживающей действительности [2, с. 28-29], произведение посвящено проблеме «войны», только игрушечной, когда игрушки сражаются с чудовищем [3, с. 161]: герои сказки А.Н. Толстого противостоят «страшной картинке», на которой «нарисована рожа с одними руками» (с. 5), при этом каждый из них действует в соответствии со своим предназначением и возможностями (солдаты во главе с генералом штурмуют комод, лошадь, защищаясь, встаёт на дыбы, башмак, износившись до дыр, просит поесть каши, метафорически поглощая опасность, вызывающую суматоху, нестабильное военное положение и т.д.).

Таково и поведение пожарного, выступающего во всех описывающих его эпизодах как охранитель и созидатель естественного порядка вещей. Все его появления в сказке отражают профессиональные установки, обозначающие типичные характеристики языковой личности пожарного в русской лингвокультуре. Первоначально автор сообщает читателю, что в углу детской стоит ящик с куклами, паровозом и «пожарным с бочкой» (с. 3): уже здесь особенность игрушки не сводится к функции двигающейся в руках ребёнка марионетки, напротив, фигурка обладает инструментарием в виде частей пароконного хода, обязательным атрибутом которого являлась металлическая бочка. В современных реалиях подобный комплект соответствовал бы пожарной машинке с куклой, то есть взаимодействие осуществляется не с неживым предметом, а с объектами, олицетворяющими человека и его профессиональное орудие, хотя на тот момент в качестве аналога могла быть представлена модель пожарной повозки. Наличие одухотворённой фигуры определяет её ключевую роль в спасении людей и предметов материального мира: здесь нет места самоуправляемым инструментам и даже их природным воплощениям, принятие решений остаётся за личностью, что подтверждает её установку на смелость и быстроту в нахождении идей по спасению и их реализации. Не случайно жизнь игрушки осуществляется в действии: если куклы Танька и Манька просто развлекаются ездой на паровозе, то «пожарный катит бочку» (с. 5), что прямо отражает род его трудовой деятельности, а точнее – и есть сама деятельность.

Совершение этой деятельности проистекает в любых условиях, так определяется ещё одна профессиональная установка – бесстрашие, проявляющееся в спокойствии и хладнокровии, в современных реалиях называемое умением реагировать на чрезвычайную ситуацию. Испытывая страх от своей незащищённости перед рожей, герои сказки предаются отчаянию и панике – «<...> только пожарный с бочкой ничего не испугался, он был «Красный Крест» – и его не трогали» (с. 7). Частица «только» подчёркивает исключительность поведения игрушки, отделяет её от остальных, актуализируя различия между её действиями и поступками других, при этом отмечая типичность ситуации, где каждому понятна особенность реакции пожарного в силу статуса «социально защищённого лица».

Обозначением статуса в данном случае выступает указание на отношение пожарного к организации «Красный Крест», ассоциирующейся с оказанием помощи жертвам войны [4, с. 109], а шире – спасением жизни человека, столкнувшегося с любым стихийным бедствием [5, с. 127]. В реальности пожарная служба не была связана с деятельностью обозначенного общества, а связывалась с иным гражданским проектом «Голубой крест», чья работа заключалась в помощи пожарным и их семьям, причём помощь носила материальный характер, то есть акт милосердия состоял в финансовой поддержке пожарных, а не медицинском содействии [8]. По этой причине упоминание «Красного Креста» как организации, от чьего имени действует пожарный, можно назвать фактической ошибкой, однако верность реалиям в данном случае не является существенной, поскольку подобное описание в некотором смысле выступает логичным, ибо актуализирует

значение созидательной деятельности пожарной службы, её основную направленность, заключающуюся в спасении человеческой жизни. Миссия пожарного позиционируется как преодолевающая любые геополитические и культурные границы, что наделяет его социальным иммунитетом, неприкосновенностью. Отсюда проистекает профессиональная установка на гуманность и беспристрастность, выражающаяся в оказании помощи нуждающимся, независимо от их пола, расы, институциональной (классовой) принадлежности, а также мировоззрения. В контексте сказки спасёнными пожарным может оказаться любой – от лошади с чулком вместо головы до страшной рожи, с которой вступают в бой игрушки. Это влияет и на характеристику образа: мужество и бесстрашие подкрепляется неприкосновенностью, принятием любой стороной конфликта, что, кстати, характерно и для сегодняшнего дня (ведомство МЧС, пожарная охрана встречают симпатию у различных слоёв населения [1, 7]).

Мысль о спасении жизни в любых условиях продолжается писателем дальше, когда действия пожарного позиционируются как профессиональные, но вместе с тем абсолютно не связанные с пожаром, его тушением и т.п. Окончание конфликта, когда башмак проглотил рожу, знаменует восстановление устойчивого миропорядка: «Увидев это <башмак проглотил рожу>, пожарный с бочкой подкачался ко всем раненым и убитым и стал поливать их водой. От пожарной воды ожили генерал, и солдаты, и пушки, и собаки, и куклы, у медведя зажила лапа, дикая лошадь перестала брыкаться и опять проглотила чулок, а комар слетел с карниза и затрубил отбой. И все живо прыгнули по местам» (с. 9).

В данном случае пожарный совершает волшебные действия, к которым практически сводится его предназначение: оживление окружающих, их возвращение к повседневному мирному бытию с помощью чудодейственного средства – «*пожарной* воды» (курсив мой). Характерно, что вещество, необходимое человеку для жизни и даже выступающее как условие поддержания жизни, называется не «живой» или «мёртвой» водой, объединенной признаком «целительства», положительным влиянием на здоровье и жизнь человека [10, с. 99, 100], а получает номинацию «пожарной». Так подчёркивается профессиональная роль героя сказки, обозначается её суть, а в контексте представленных рассуждений – установка на «оживление (исцеление)». Следовательно, деятельность пожарного не ограничивается тушением пожаров, более того, она и состоит в большей мере из других действий героя – созидание витальности в самом широком смысле: речь идёт не о локальной помощи, скорее сходной с медицинской, а о восстановлении миропорядка повседневности, в котором нет места опасностям, inferнальным силам зла, нарушению стабильного течения жизни, её спокойного продолжения. Таким образом, пожарный в сказке предстаёт как «реставратор» устойчивого мироустройства, восстанавливающий бытие таким, каким оно должно быть в русской лингвокультуре.

Представленные в сказке профессиональные установки определяют характеристики языковой личности пожарного на мотивационно-прагматическом уровне, где профессиональная деятельность оценивается не столько в утилитарных рамках, сколько в контексте человеческого предназначения. Это означает,

что в сказке А. Н. Толстого «Прожорливый башмак» пожарный описывается не как лицо, занимающееся исключительно тушением пожаров, а как герой-«ре-ставратор» устойчивого миропорядка, отличающийся смелостью, решительностью, быстротой реакции, хладнокровием, наделённый (защищённый) социальным иммунитетом, обладающий гуманистической позицией в отношении любого, нуждающегося в помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большинство россиян довольны работой специалистов МЧС России. URL: <https://mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/1440624?ysclid=m6awong5me331066612> (дата обращения – 24.01.2025).
2. Головин В.В. Журнал «Галченок» (1911-1913) как литературный эксперимент // Детские чтения. 2014. Т. 6. № 2. С. 23-37.
3. Захаров К.А. Революция игрушек. К историографии сказочных восстаний // Детские чтения. 2017. Т. 12. № 2. С. 160-172.
4. Коновалова А.С., Кебадзе О.Г. Перспективы взаимодействия МЧС России и международного движения Красного Креста и Красного Полумесяца // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2013. № 1. С. 108-115.
5. Малахов И.С. Международный комитет Красного Креста и гуманитарное действие // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 3. С. 127-132.
6. Миронов А.С. Ценностная сущность русского героического эпоса: проблемы и перспективы исследования // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 3. С. 84-99.
7. МЧС и образ спасателя // База данных ФОМ. URL: <https://bd.fom.ru/report/map/dd023825?ysclid=m6awoby1pc368447550> (дата обращения – 24.01.2025).
8. Новичкова Н.Ю. О развитии общественной инициативы по оказанию помощи пожарным служителям в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Костромского государственного университета. 2014. № 7. С. 117-119.
9. Сенявская Е.С. Проблема героических символов в общественном сознании России: уроки истории // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2002. № 1. С. 16-22.
10. Чжан Ц. Репрезентация и содержание концепта *вода* в фольклоре (на материале народных русских сказок А.Н. Афанасьева) // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2022. № 4. С. 95-101.

АКСИОГЕННЫЕ МАРКЕРЫ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЖЕНЩИНЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

С. В. Булаева

Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, г. Москва

В статье рассматриваются аксиогенные маркеры средневековой немецкой женщины на материале книги Карла Вайнхольда «Немецкие женщины в средние века» и анализируются ценностнопорождающие ситуации, содержащиеся в поэтических произведениях, мифах, легендах и исторических свидетельствах Тацита.

Ключевые слова: лингвокультурология, аксиогенные маркеры, концепт, женщины средневековой Германии

Цель данной научной статьи – выделить аксиогенные маркеры для получения характеристики немецкой женщины, жившей в средние века, ее значимости в обществе, определяя, основываясь на фрагментах текста книги Карла Вайнхольда, изданной в 1851 году, ценностную картину мира, свойственную народу Германии, проанализировать, с какими общественными, религиозными и моральными кодексами она соотносится.

Карл Вайнхольд основывает повествование не только на научном знании, в частности, исторических выдержках из работ Тацита, но также рассматривает мифы, поэмы, легенды, которые являются аксиогенными (ценностнопорождающими). В нашей работе мы будем использовать лингвокультурный подход для анализа концептов как базовой единицы культуры с точки зрения их аксиологического (ценностного) компонента.

Вслед за В.И. Карасиком под аксиогенными ситуациями мы понимаем референтные ситуации, которые осмысливаются в виде концептов квантов переживаемого знания и объективируются в семантике слов и фразеологизмов, в высказываниях, определенных сюжетах и жанрах речи. Аксиогенные события вербализуются в специально созданных для этого жанрах речи легендах, притчах, пословицах, анекдотах и описаниях случаев из жизни фактических и фикциональных [1, с. 65].

О значимости женщины в жизни немецкого мужчины мы узнаем с первых страниц книги Карла Вайнхольда «Немецкие женщины в средние века». В предисловии к изданию 1851 года автор делится с читателем замыслом своего труда, который стал данью уважения к женщинам, которые его воспитывали, поддерживали и любили. Немецкие женщины, по мнению Вайнхольда, «смогут сделать немецких мужчин лучше и спасти историю не с помощью навыков амазонок, а благодаря силе благородных сердец и покоряющей женственности» [2, с. 6]. Многие женщины поддерживали Карла в работе, помогали найти литературные подтверждения (доказательства), а вот от некоторых мужчин, несмотря на просьбы, он не получил ни одного ответа.

Карл Вайнхольд решил написать книгу в 1847 году, работая приват-доцентом в университете в Галле. Работа шла быстрым темпом, но ее ход прервала болезнь и два переезда – сначала в Бреслау, а затем на Пасху 1850 года в Ягеллонский университет в Краков. Однажды в доме произошел пожар, и только благодаря счастливой случайности «Женщины» уцелели. Таким образом, по словам автора, работа над этим изданием началась на реке Зале, продолжилась на Одере и закончилась на Висле, а издана на Дунае. Карл Вайнхольд в своем труде тщательным образом исследовал скандинавские законы, которые северные германцы использовали в своей жизни, к такому выводу также пришли Гримм, Дальман и Вильд [2, с. 3].

В начале было слово. Там, где молчат летописи и документы, там глаголет слово, каждый звук несет духовный смысл, а заимствованные слова свидетельствуют о том, что народу не было свойственно. И то, как германцы называли своих женщин, свидетельствует об их представлении и отношении к ним.

В готском языке мы встречаем два родственных слова *quinô*, что означает „Weib“ («женщина», «жена»), и *quêns* - „verheiratete Frau“, («замужняя женщина»). Их исконное значение сводится к материнскому предназначению и оба можно перевести как „Gebärin“ – «роженица», разница заключается лишь в том, что семантика первого слова отражает человеческое существо, предназначенное для продолжения рода, а второго указывает на успех деторождения и официального становления в качестве супруги, что также отразилось в средневерхненемецком слове „kone“, которое является родственным славянскому «жена». Также в германских языках мы встречаем слова „wip“, „Weib“ и „frouwa“ („freuja“) [2, с. 9].

Согласно одной средневековой легенде, слово „Weib“ обязано своим происхождением королю Франции Випрео. Примечательно, что в немецком языке оно имеет средний род и исконное значение „das Bewegliche“ – «подвижная» или „das Gewandte“ – «изворотливая», «находчивая», «умелая». Для концепта „Frau“ в первую очередь характерно значение „Herrin“ – «госпожа», но также „die frohe“ – «веселая», «радостная» и „erfreuende“ – «радующая». Долгое время слово „Frau“ сохраняло за собой значение „Herrin“, которое в 13-ом веке расширилось до „vornehmes Weib“ – «благородная женщина», не зависимо от того, состояла она в браке или нет [2, с. 10].

Таким образом, когда немецкий миннезингер Вальтер фон дер Фогельвейде в характерной для куртуазной лирики форме «обмена» (беседы между дамой и рыцарем), изображающей прощание влюбленных на рассвете, восклицает: «О госпожа, прости! Я твой, в твоей я власти. Оставь же подозренья и мне уйти позволь!» [3, с. 8] или восхваляет немецких женщин, это означает, что в Германии женщины считались лучше, чем где-нибудь в другом месте. Он также возвышает немецких женщин низкого происхождения над иностранными благородными представительницами женского пола.

Так «Ивейн, или рыцарь со львом» в рыцарском романе Кретьена де Труа отказывается жениться на благородной девушке, объясняя это тем, что она достойна иметь в супругах «господина» „eine Frau müsse einen Herren haben“.

В настоящее время слово „Weib“ не имеет отношения к женщине знатного происхождения, а также редко используется его вариант „Eheweib“ «супруга», в то время как „Frau“ приобрело дополнительную коннотацию. В древнесаксонском языке мы встречаем родственное слово „frou“, которое отсылает нас к латинскому „femina“, коррелирующее с древнескандинавским „feima“, что означало „sich schämen“ – «стыдиться». Таким образом, слово „Frau“ означало во времена средневековья «стыдливая», «застенчивая», «скромная», «благоденная».

Рассмотрим этимологию слова „Braut“ („brût“) – «невеста». Можно предположить, что оно произошло от „briuwen“ – «варить пиво», другими словами, „etwas anstiften“ – «подстрекать к чему-либо», „bereiten“ – «готовить», «приготовить». Древнесаксонское слово „frî“, имеющее общие корни с „frouwa“, означало „die freie“, „die schöne“ «свободная», «красивая». [2, с.13]

В скальдической поэзии появилось правило, согласно которому все названия женского костюма и украшения преобразовывались в поэтические эпитеты для воспевания женщины. В качестве примеров Карл Вайнхольд приводит следующие: Brûdr – „das vermählte Weib“ («замужняя женщина»), Jnôt – „eine kluge Frau“ («умная женщина»), drôs – „eine sanfte und ruhige“ («кроткая и тихая») Jvarri – „eine pralerische und hochmütige“ («величественно надменная»), rîstill – „eine männliche“ («мужественная»), Jaeta – „eine Strohwitwe“ («соломенная вдова»), haell – „die Witwe eines gewaltsam getöteten“ («вдова насильственно убитого супруга»), kerlingar – „die alten Weiber“ («старая вдова»), maer – „die Jungfrau“ («дева»). Древнескандинавскому „maer“ соответствуют готические „mavi“ и „magaths“, древневерхненемецкое „magat“ и англосаксонское „mâgdh“, от которого, судя по всему, произошло слово „Mädchen“ – «девочка» [2, с. 13].

Имена собственные также имели значения: Lîba – „die lebendige“ («живая», «полная жизни»), Swinda – „die starke“, „rasche“ («сильная», «проворная»), Scônea – „die schöne“ («красивая»), Bertha – „die glänzende“ («блестящая»), Heidr – „die heitere“ («радостная»), „strahlende“ («сияющая»).

Многочисленные словообразования с компонентом „Glanz“ («блеск») свидетельствуют о признании природной женской красоты: Bertila, Bertwina – „Glanzfreundin“ («блестящая подруга»), Berthilt, Bertgildis, Bertcunda – „Strahlenkampf“ («лучезарная борьба»), Bertramna – „Glanzrabe“ («блестящий ворон»), Bertfrida, Bertwara – „die eisenglänzende“ («сверкающий железом»), Madalberta – „die redegänzende“ («красноречивая»), Lotberta – „die ruhmglänzende“ («сияющая славой») [2, с. 15].

От слова „Sonne“ («солнце») происходят следующие имена: Sôlveig, Sôlvôr, Sôlsêpia, Sonnoveifa, Sunnihilt, от слова „Tage“ («день»): Tagani, Tagalint, Dagrûn, Liobtaga, от слова „Osten“ («восток»): Ostbirc, Ostogin, Osterhilt, от „Schnee“ («снег»): Snêoburc, Snêofridr, Snêwitken, от „Eise“ («лед»): Isgerdr, Isgildis, Isila, от „Eisen“ («железо»): Isinpirht, Isanpurc, Isanrût, и им всем противопоставляется только Erpha – „die dunkle“ («темная») [2, с. 16].

В 13-м веке женщин сравнивали с цветами (розами, тюльпанами), потому что люди были ближе к природе, которая представляла собой не засохшие гербарии, а создание высших сил, нечто божественное. Но у германцев мы редко находим

такие женские имена, как Роза или Лилия, что более свойственно грекам и славянам, хотя можно предположить, что в именах кобольдов и чертей угадываются женские имена, которые произошли от названия трав и цветов.

От слова „Tier“ («животное») произошли имена Teorfwind, Teorpurc, Tiurhilt, Deorowara, от „Schwan“ («лебедь») – Svana, Swanburc, Swanagart, которыми обычно называли стройных светлых девушек [2, с. 17]. Существует ряд средневековых имен, в семантике которых угадывается «змея» (Schlange) и которые трактовали как «загадочная», «обладающая волшебной силой», «сильно обхватывающая, обнимающая».

Использование германцами слова „Ermantint“, что означает «большая змея», возможно символизирующая то же существо, что и в мифе о мировом змее (Мидгардском черве), согласно которому змей вырос таким огромным, что опоясал всю землю и вцепился в свой собственный хвост, за что Ёрмунганд получил прозвище «Змея Мидгарда» или «Мирового змея». В реальности речь идет о сети вулканов, опоясывающих почти всю землю по линии тихоокеанского хребта, что позволяет предположить о знакомстве верхненемецких племен с этим мифом. Таким образом, можно сделать вывод о том, что знания о мире и его изучение являлись аксиогенными концептами для немцев в средние века.

К ценностнопорождающим можно отнести ситуацию с понятием „Hexe“ («ведьма»), ставшим общеупотребительным в 16 и 17 веках. Слово „Hexe“ происходит от средненемецкого „hâzus“, „hâzusa“ (полное „hagazussa“, „hegezisse“), в средневерхненемецком „hekse“, „hexse“, „hexe“ и образовано от корня прилагательного „haga“, что означало „klug“. Таким образом „ведьмой“ в средние века называли умную, хитрую (лукавую) женщину. Если принять во внимание родственность слова с существительным „has“, означавшим „Wald“, „Hain“ («лес», «роща», «лесок»), то понятие «ведьма» на немецком следует трактовать как „Waldweib“ - «лесная дева» [2, с. 79].

Первой значимой духовной предсказательницей Германии была святая Хильдегарда Бингенская, умная и образованная женщина, которая является автором девяти книг, в том числе, по физике, зоологии, ботанике и минералогии. Хильдегарда известна своими пророчествами и состояла в переписке с королями Конрадом III и Фридрихом I Барбароссой, а также со многими папами римскими, в том числе Евгением III, который высоко оценил изданные ею труды.

Средние века не оставили свидетельств о том, что женщины занимались поэзией, за исключением следующего произведения, авторство которого приписывают одной молодой баварской монахини:

Dû bist mîn, ih bin dîn.
des solt dû gewis sîn.
dû bist beslozen
in mînem herzen,
verlorn ist das sluzzellîn:
dû muost ouch immêr darinne sîn

Ты мой, а я твоя,
И в этом у тебя не должно быть
сомнений.
Ты заперт в моём сердце,
А ключик потерян.
Ты должен в нем остаться навсегда.
(перевод наш, С.Б)

Резюмируя вышеизложенное, можно постулировать, что в средние века в Германии ценились в обществе такие женские качества как красота, кроткий нрав, благородное поведение, верность мужу и семейным традициям, ум женщины и ее образованность.

Как проходило детство средневековой женщины в Германии? Карл Вайнхольд отмечает, что рождение девочек в семье не приносило большой радости, особенно если в ней не было сыновей или их было мало. Доказательством этому является описание жития святого Людигера. Его мать сразу после рождения оказалась в опасности, потому что ее бабушка была вне себя от ярости, узнав о рождении очередной внучки, и приказала ее утопить. Сострадательная соседка вовремя достала мать святого из воды, скрылась с ней в доме и смазала ей губы медом. Так ребенок был спасен, потому что принял пищу, в этом случае, согласно закону, его было запрещено убивать. На севере Германии нельзя было убивать крещеных детей, а также тех, кому дали имена.

Сразу после рождения ребенка обливали водой и дарили подарки. Обычно это делал самый знатный благородный мужчина из собравшихся. Иногда детей отдавали на воспитание родственникам или друзьям, например, дочь короля Эйрика Хордаланского Гайда росла в семье богатого крестьянина. Если мальчиков развивали физически и обучали обращению с оружием, то девочкам передавали знания работы с рунами и приобщали их к тайным искусствам [2, С. 81].

Среди детей были распространены такие игры как „Blinde Kuh“ («слепая корова» – игра в жмурки), игра в кости, которую любили, несмотря на запреты в монастырях, а также шахматы. Епископ Вибальд из Камбре изобрел в 10 веке британский церковный вариант игры в кости, где величины на костях обозначали христианские добродетели – любовь, вера, целомудрие и пр.

Говоря о положении женщин в обществе, следует отметить, что в средние века они находятся в тени мужчин. Тацит в «Германии» („Germania“) пишет о том, что в мирное время зимой мужчины после долгого сна пробуждались и сразу принимали теплую ванну. Купание, причем совместное, как отмечает Тацит, представляло собой особенное удовольствие, хотя церковь выступала против этого уже в 745 году. В монастырях, в больших квартирах и в маленьких домах существовали ванны [2, с. 349]. После водных процедур главы семьи принимали пищу, а затем занимались своими делами или шли на охоту, а распитие напитков могло растянуться до ночи. Женщины на протяжении долгого времени до начала 12 века, когда случилась общественная революция, выполняли роль прислуги.

То, чего касалась рука чужого мужчины, женщина не должна была трогать. Существовал также очень строгий запрет носить мужскую одежду. Так, в поэме о трех княжеских дочерях, которые оказались на острове грифонов, речь идет о деве Кудруне (Гудрун), которая отказывается брать у Гервига и Ортвина их пальто, несмотря на сильный мороз, потому что никто не должен видеть на их теле мужскую одежду [2, с. 162].

Для выхода женщин в свет также существовали некоторые правила: им нельзя было делать ни слишком большие, ни слишком маленькие шаги, они должны были ходить неслышной походкой и не вести себя вызывающе. В стихах, посвященных

женщинам, их изысканный внешний вид сравнивали с гладким опереньем ястребов, воробьев или попугаев. Существовали нормы, согласно которым женщина должна была удерживать шнурок, находящийся на пальто в области груди, большим пальцем левой руки, а двумя пальцами правой руки придерживать его под грудью. Во время сидения ноги нельзя было скрещивать. Если мужчина входил в помещение, женщина должна была встать с кресла, даже если это была влиятельная королева.

Женщины в средние века должны были обладать знаниями о лечебных свойствах растений, камней и других материалов, владеть навыками хирургической помощи. Поскольку болезни в то время считались германцами, как и многими другими народами, воздействием нечистой силы или гневом богов, то женщины должны были уметь начертать руны, знать заговоры и молитвенные формулы, в которых они обращались к богам.

Каждая женщина должна была уметь шить, известно, что в 11 веке своим портняжным искусством была прославлена некая Матильда. Слава о владении искусством шитья и вышивания немецкими и английскими женщинами распространялась далеко за рубежом.

Цезарь и Тацит свидетельствуют о том, что средневековые немецкие граждане не стремились рано заводить семьи. Для молодых людей считалось постыдным до двадцати лет вступать в отношения с девушками. Однако существуют записи о браках, заключенных в раннем возрасте, например, Анна Штример из Нюрнберга в 14 лет вышла замуж, в 16 родила первого ребенка, а в следующие 9 лет родила 8 детей [2, с. 295].

Подведем итоги. В проанализированных нами в книге Карла Вайнхольда аксиогенных ситуациях в виде мифов, легенд, поэтических произведений, исторических очерков, филологических исследований выявлены формы запрета и правила поведения средневековой женщины в Германии, которые отражают ее второстепенную роль по сравнению с мужчинами, и в связи с этим отсутствие возможности в полной мере развить свои способности, а в некоторых случаях даже остаться в живых после рождения. В этот исторический период времени женщина занимала в обществе положение прислуги, ее главными задачами были рождение детей, владение навыками врачевания и швейного дела и обладание знаниями целительства. Мужчины ценили в женщине такие качества как красоту, кротость, благородство, веселый нрав, находчивость и послушание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карасик В. И. Аксиогенная ситуация как единица ценностной картины мира // Политическая лингвистика. 2014. № 1 (47). С. 65-75.
2. Вайнхольд К. Немецкие женщины в средние века. Вена: Издательство Карла Герольда, 1851, 388 с. *Die deutschen Frauen in dem Mittelalter. Ein Beitrag zu den Hausalthertümern der Germanen.* Von Karl Weinhold. Wien. Verlag von Carl Gerold. 1851, 505 S.
3. Вальтер фон дер Фогельвейде. Стихотворения. Издание подготовили В.В. Левик, В.Б. Микушевич, Б.И. Пуришев, Д.Л. Чавчанидзе. М.: Наука, 1985, 388 с.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ: ОДНО- И ДВУСИТУАТИВНЫЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Т. В. Бурдаева

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В предлагаемом исследовании речь идет о синтаксических концептах, средствами репрезентации которых выступают сложноподчиненные предложения. На примере концептов объектность и каузальность выявляется их структура по признаку одно- или двуситуативности. Для достижения поставленной цели используется метод когнитивно-прагматического ситуативного моделирования.

Ключевые слова: синтаксический концепт, сложноподчиненное предложение, объектность, каузальность, односитуативный, двуситуативный.

Проблема синтаксических концептов в последние десятилетия вызывает интерес лингвистов, о чем свидетельствует ряд работ [5; 10; 9; 8; 11]. В этих работах исследуется сущность и структура синтаксического концепта, выявляются средства его репрезентации. Однако, анализ средств репрезентации синтаксических концептов проводится исключительно на материале простого предложения, что не дает полного представления о синтаксических концептах, репрезентированных другими единицами синтаксического уровня.

Считается, что синтаксические концепты относятся к группе многомерных грамматических концептов [1], средствами репрезентации которых могут выступать как простые, так и сложные предложения. Под синтаксическим концептом мы понимаем «единицу знания о мире, репрезентируемую структурной моделью предложения (простого или сложного), которой присваивается некое типовое значение, выражающее определенные семантические отношения между описываемыми событиями» [3, с. 825]. В отличие от структуры концепта, репрезентированного простым предложением, у которого структура определяется наличием модели предложения, пропозиции и денотативной ситуации, структура концепта, вербализованного СПП, намного сложнее и многограннее. Следует отметить, что речь идет, прежде всего, об элементарном СПП, состоящем из одного главного предложения и одного придаточного предложения.

У СПП также выделяется синтаксическая модель типа $S - P \dots, \text{Kon } S - P \dots$, где S – субъект, P – предикат, а Kon – союз, союзное слово или относительное местоимение. Что касается пропозиции, то в СПП, вероятно, выделяется не одна и не две пропозиции, а целый пропозициональный комплекс [4], что можно отнести к теме отдельного исследования, не входящей в круг наших интересов в настоящей работе. Кроме того, синтаксический концепт может выражать целый ряд ситуаций, именуемых как «когнитивно-прагматические ситуации» [7], которые дефинируются нами как «конструктивные когнитивно-семантические еди-

ницы, в которых типизируются способы представления связей объектов мысленного отражения с их языковым выражением в соответствии с задачами, определяемыми коммуникативным регистром» [2, с. 50].

Гипотеза нашего исследования основывается на идеях, выдвинутых Г.А. Волохиной и З.Д. Поповой [5; 9], которые полагают, что СПП разных типов могут содержать один или минимум два синтаксических концепта, заключенных в структурной схеме главной части. Придаточная часть лишь способствует вербализации этого концепта, детально описывая одну из позиций соответствующего высказывания. При этом понятие концепта отождествляется с понятием ситуации. Иными словами, можно утверждать, что СПП одного типа выражают только одну когнитивно-прагматическую ситуацию, а СПП других типов могут выражать, напротив, две или более ситуаций.

В связи с изложенной гипотезой *цель* исследования видится в выявлении одно- или двуситуативных синтаксических концептов, репрезентированных СПП в современном немецком языке. В *задачи* исследования входит: 1) определить структуру синтаксических концептов по признаку одно- (дву-) ситуативности и 2) выявить факторы для установления одно- и двуситуативных концептов. *Материал* исследования был отобран методом сплошной выборки в количестве 400 СПП (441 придаточных предложений) из оригинальных немецких журнальных статей железнодорожной тематики (2000–2017 гг.).

Структуру синтаксического концепта возможно определить исходя из формальных (структурных), семантических, прагматических и когнитивных свойств СПП, репрезентирующего данный концепт. Эти свойства реализуются в следующем: а) подчинительная связь, 2) наличие коррелятов в главном предложении, 3) лексическое наполнение, 4) иллокутивная самостоятельность/несамостоятельность придаточного предложения, 5) тема-рематическое членение.

Средством выражения подчинительной связи служит союз, союзное слово или относительное местоимение, которые могут выступать только как формальный элемент в СПП или же нести смысловую нагрузку, определяющую семантику всего СПП. По наличию коррелятов в главном предложении определяется, насколько тесной может быть связь главного предложения с придаточным и, соответственно, имеет ли придаточное предложение иллокутивную самостоятельность или не имеет таковой. В свою очередь, иллокутивность придаточного предложения может быть выражена с помощью предиката, наделенного фактивностью (убежденность в истинности высказывания). В зависимости от расположения главного и придаточного предложения в составе СПП актуализируется его тема-рематическое членение, что позволяет распознавать информацию, уже известную или новую, наиболее важную.

Учитывая перечисленные свойства, покажем на примерах СПП с объектными придаточными и СПП с придаточными причины, объективирующих синтаксические концепты ОБЪЕКТНОСТЬ и КАУЗАЛЬНОСТЬ, соответственно, какова их структура. Использование принципа когнитивно-прагматического ситуативного

моделирования, предполагающего анализ СПП на основе выделения когнитивно-прагматических ситуаций [7], позволит установить, какие ситуации и сколько ситуаций реализуются в рамках данных концептов.

Важная особенность СПП с объектными придаточными заключается в выражении косвенного высказывания информативно-оценочного типа. Главное предложение образует модусную рамку, в которую включается, подобно интертексту, информация, передаваемая придаточным предложением. Косвенность приобретает статус разновидности персонализирующей модально-прагматической суперструктуры, с помощью которой релятивируется информация, содержащаяся в придаточном предложении. Модально-прагматическая установка на информирование, свойственная обычному информативному речевому акту, понижается в ранге за счет подчинения релятивирующей иллокуции главного предложения. Тем самым обычный информативный акт превращается в косвенный информативно-оценочный [6, с. 4].

В классификации З.Д. Поповой, СПП с объектными придаточными относятся к следующему типу: А думал, что Б; *A том, который Б* [9]. Этот тип включает в себя СПП с присловными придаточными, которые с позиций теории синтаксических концептов несут один синтаксический концепт или одну ситуацию:

- (1) *Ein Novum der Strecke besteht darin, dass es keine Lichtsignale gibt* (Bahn Extra 2016, № 1, S. 18);
- (2) *Außerdem kritisieren VCD und NABU, dass die EU bisher keine Marktöffnung und für die Schiene keinen fairen Wettbewerb durchgesetzt hat* (Verkehrsmanager 2011, № 1, S. 16);
- (3) *Wie die neuartigen Triebzüge in der Praxis abschneiden, wird man nach jetzigem Stand ab Ende 2017 sehen* (Bahn Extra 2016, № 1, S. 29).

В (1) заключается когнитивно-прагматическая ситуация, выражающая представление информации, то есть сообщается о нововведении на пути в виде отсутствия светофоров; союз *dass* является лишь формальным элементом связи между главным и придаточным предложением, что могло бы стать поводом к характеристике объектного придаточного предложения как иллокутивно самостоятельного. Однако, в главном предложении предикат, определяемый глаголом *bestehen*, имеет коррелят *darin* в форме местоименного наречия, благодаря которому обуславливается более тесная связь между главным и придаточным предложениями, а иллокутивная сила переходит на главное предложение, в котором выделяется только одна ситуация.

Во (2) также дается представление информации: содержится критика в адрес Евросоюза по поводу непроведения им некоторых мероприятий на железной дороге; информативно-оценочный компонент демонстрирует предикат главного предложения *kritisieren*, который является переходным глаголом и требует после себя объекта в аккузативе, что означает также, как и в (1), тесную связь главного и придаточного предложений между собой. Соответственно, выделяется только одна ситуация.

Когнитивно-прагматическая ситуация в (3), выражающая перспективное планирование или прогнозирование, в которой присутствуют ожидания по поводу работы новых моторвагонных поездов; футуральная направленность в главном предложении проявляется не только в форме сказуемого в футуруме (*wird... sehen*), но и в непосредственном указании на временной период (*ab Ende 2017*). Препозиция объектного придаточного указывает на его сильную зависимость от главного, что не может обеспечить первому иллокутивную самостоятельность. Поэтому и в этом примере СПП заключает в себе только одну ситуацию.

Специфика СПП с придаточными причины, объективирующих синтаксический концепт КАУЗАЛЬНОСТЬ, состоит в том, что оно относится к обстоятельному типу в структурно-семантической классификации СПП [13; 12]. Это означает, что придаточное предложение всегда содержит какое-то обстоятельство, указывающее на причину, обоснование события, представленного в главном предложении. Согласно вышеупомянутой теории синтаксических концептов З.Д. Поповой у СПП с придаточными причины выделяется, как правило, не одна ситуация, а минимум две, и этот тип СПП характеризуется как: А, потому что Б, оттого что А, Б [9]. Предлагаем обозначить ситуацию, которая выражает все СПП, как *сверхситуацию*, а ситуации главного и придаточного – как миниситуации.

Репрезентация синтаксического концепта КАУЗАЛЬНОСТЬ заключается в развертывании событий либо от аргумента к факту (начальный уровень), либо от факта к аргументу (высший уровень), что обуславливается местоположением придаточного предложения относительно главного, семантикой союзов *weil* и *da*, модальной функцией, формой предиката. Подчеркнем, что придаточные предложения с союзом *weil* выражают иллокутивную силу главного предложения, а придаточные с союзом *da* рассматриваются как «достаточное условие» для пропозиции главного предложения [14, S. 151]. Союзу *da* приписывается свойство «затекстовой информации», то есть ситуация, которая выражается в придаточном, связана с предыдущим контекстом, и интерпретатору информации предстоит ознакомиться с этой информацией или он может быть уже знаком с данной информацией. Рассмотрим следующие примеры:

- (4) *Höhere Lärmschutzwände könnten die Kläger nicht beanspruchen, weil ihre im Einwirkungsbereich von Bahnübergängen gelegenen Grundstücke nicht vollständig geschützt werden könnten und die Mehrkosten unverhältnismäßig wären* (Bahn-Report 2016, № 6, S. 11);
- (5) *Weil beide – DB und Industrie gleichermaßen – ohne einander die gewaltigen Herausforderungen nicht meistern werden können, arbeiten sie an der Erforschung der Lösungswege eng zusammen* (Verkehrsmanager 2010, № 5, S. 5);
- (6) *Bei den Lärmberechnungen habe der sogenannte Schienenbonus noch berücksichtigt werden dürfen, da das Vorhaben vor dessen Abschaffung planfestgestellt worden sei; andernfalls wäre ein viel umfangreicherer Lärmschutz nötig geworden* (Bahn-Report 2016, № 6, S. 11);
- (7) *Da es sich um ein abstraktes Gefährdungsdelikt handele, sei eine tatsächliche Unterbrechung des Kraftwerkbetriebes keine Voraussetzung für eine Strafbarkeit, so das OLG in letzter Instanz* (Bahn-Report 2017, № 2, S. 14).

В (4) представлена сверхситуация, характеризующаяся невозможностью жалующихся требовать более высокие защитные ограждения в силу того, что их требования не могут быть выполнены полностью; в обоих предложениях эпистемическое употребление модального глагола *können* в конъюнктиве II указывает на гипотетическую невозможность совершения описываемых действий. В главном предложении миниситуация – невозможность действия – объясняется реальной причиной, обоснованием, изложенными в придаточном предложении как оценка невозможности действия.

Сверхситуация в (5) сообщает о необходимости совместной работы компании «Немецкие железные дороги» и промышленности. Однако, необходимость не выражается эксплицитно, она следует из контекста, из обоснования, которое приводится в придаточной части (невозможность работать друг без друга). Нетипичная препозиция придаточного предложения с союзом *weil* акцентирует внимание на том, что сообщаемая информация имеет разъяснительный характер, обуславливая причину-разъяснение того, почему компания «Немецкие железные дороги» и промышленность работают вместе. Миниситуация в главном предложении проявляется в необходимости совместной работы компании и промышленности. А миниситуация придаточного предложения выражается в невозможности самостоятельной работы компании и промышленности.

Логическая причина, вытекающая из рекомендации к принятию во внимание так называемого «рельсового бонуса» при расчетах шума согласно плану, характеризует сверхситуацию в (6); модальный глагол *dürfen*, являющийся частью предиката в главном предложении, указывает на рекомендацию. Выражение косвенной речи подчеркивается употреблением конъюнктива I в обеих частях СПП. Миниситуация в главном предложении содержит, таким образом, рекомендацию к принятию во внимание, придаточное причины указывает на состояние (положение дел).

В (7) сверхситуация информирует о вынесении Высшим земельным судом решения об отсутствии причин для наказуемости за деликт абстрактной опасности; форма предиката в конъюнктиве I указывает на информацию, передаваемую автором со ссылками на другой источник. Миниситуация сообщения (представления информации), реализуемая в придаточном предложении с союзом *da*, актуализируется за счет лексического наполнения – конструкции *es handelt sich um ...*, вводящей в тему сообщения. Результат (вынесение решения), о котором сообщается в главном предложении, рематизируется как следствие казуированного события.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что СПП, представляя собой цельную единицу, выражает только один синтаксический концепт. Однако, в зависимости от типа СПП, он может реализовываться в одной ситуации или двух и более ситуациях. Выражая косвенное содержание информативно-оценочного типа, СПП с объектными придаточными содержит один концепт – концепт ОБЪЕКТНОСТЬ, и является моноситуативным, то есть в его структуре выделяется одна когнитивно-прагматическая ситуация. Напротив, СПП с придаточными причины

репрезентирует концепт КАУЗАЛЬНОСТЬ и характеризуется двуситуативностью, то есть выражает две миниситуации, включающихся в одну сверхситуацию. Описание структуры синтаксических концептов дает возможность выстраивать их типологию, что имеет важное значение для развития теории синтаксических концептов и когнитивной лингвистики, в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. 236 с.
2. Бурдаева Т. В. Когнитивно-прагматическое ситуативное моделирование сложноподчиненного предложения (на материале немецкого научного текста) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 2. С. 50-63.
3. Бурдаева Т. В. Принцип иерархичности в репрезентации синтаксического концепта КАУЗАЛЬНОСТЬ (на материале немецкого научного текста) // Когнитивные исследования языка. 2023. Вып. № 4 (55). С. 825-829.
4. Виноградова С. Г. Сложное предложение как формат языкового знания: интерпретационный аспект // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 3 (040). С. 10-18.
5. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж: ИСТОКИ, 2003. 192 с.
6. Гундарева Е.С. Сложноподчиненное предложение с придаточным объектным в единстве синтаксиса и прагматики (на материале немецкоязычной прозы): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2002. 136 с.
7. Кострова О.А. Продолженная синтаксическая форма в контактной коммуникации. Самара: Изд-во Саратов. ун-та Самар. филиал, 1992. 144 с.
8. Кузьмина С.Е. Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта: Дис. ... док. филол. наук: 10.02.04. Нижний Новгород, 2015. 499 с.
9. Попова З.Д. Синтаксическая система русского языка в свете теории синтаксических концептов. Воронеж: ИСТОКИ, 2009. 209 с.
10. Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. 166 с.
11. Цыганская О.Г. Синтаксический концепт как когнитивная модель репрезентации пропозиции и структурной схемы простого предложения (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. Ставрополь, 2019. 177 с.
12. Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bd. 4. 5., völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage (Hrsg. u. bearbeitet von G. Drosdowski ...). Mannheim: Dudenverl., 1995. 864 S.
13. Flämig W. Grammatik des Deutschen. Berlin: Akademieverl., 1991. 640 S.
14. Pasch R. Adverbialsätze – Kommentarsätze – Adjungierte Sätze. Eine Hypothese zu den Typen der Bedeutungen von *weil*, *da* und *denn* // Linguistische Studien 194: Wortstruktur und Satzstruktur. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, 1989. S.141-153.

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ПРИНЦЕССЫ ДИСНЕЯ

Ю. В. Веденёва, А. А. Тараканова

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва, г. Самара

Данная статья посвящена дискурсивному анализу речевого портрета принцессы Белоснежки на материале мультипликационного фильма студии Walt Disney Pictures «Белоснежка и семь гномов» («Snow White and the Seven Dwarfs»). Цель настоящей работы заключается в изучении и попытке систематизации языковых средств, использованных при создании речевого портрета принцессы Белоснежки. В рамках исследования были проанализированы основные лексические и синтаксические приемы речевого портретирования, раскрыто их значение для создания и передачи художественного образа в мультипликационном дискурсе.

Ключевые слова: речевой портрет, речевая характеристика, мультипликационный дискурс, языковые средства.

Введение. Дискурсивный подход, ознаменовавший собой новое направление в изучении лингвистических проблем, позволяет комплексно изучать коммуникативную траекторию языковой личности, поскольку «дискурс предстает как макроединица речевого континуума, отражающего речевое поведение носителей языка [1, с. 217]. Речевой портрет с позиций дискурсивного анализа исследуется как результат коммуникативного взаимодействия в условиях социума и представляет собой сложное многомерное образование, в основе которого лежит способ восприятия и конструирования картины мира, обусловленный психологическими особенностями конкретной личности, с одной стороны, и внешними социальными обстоятельствами, отражающими групповое понимание и интерпретацию явлений окружающей действительности, с другой стороны. По справедливому замечанию исследователей И.В. Савиной и И.Б. Кривченко, «речевая деятельность во многом носит индивидуальный характер, однако, есть и языковые особенности, характерные для определенной группы» [2, с. 162].

Постановка задачи. Детальное, хорошо продуманное формирование речевого портрета является неотъемлемым компонентом процесса создания художественного образа. Очевидной является важность выбора лингвистических средств в произведениях, созданных специально для детей, поскольку они выступают как средство воздействия на подрастающее поколение. Так, современное мультипликационное искусство не только развлекает зрителя, но и обладает мощным прагматическим потенциалом, благодаря которому формируются основы рационального и чувственного постижения мира, а его основная функция может быть определена как «когнитивно-эстетическая, прагматически ориентированная на передачу уникального переживания автора и получение эмоционального отклика со стороны реципиента» [3, с. 157]. На наш взгляд, обращение к мультипликационному дискурсу является актуальным, поскольку «данный

дискурс репрезентирует вопросы современного мира, а также формирует его «менталитет» [4, с. 175].

Особой симпатией у зрительской аудитории по всему миру пользуются мультипликационные фильмы, созданные компанией Walt Disney Pictures. Персонажи анимационных фильмов, появившиеся на свет благодаря киностудии, получили мировую известность и не теряют своей популярности на протяжении десятилетий. Одними из наиболее популярных и любимых персонажей стали принцессы Диснея (Disney Princesses), «рожденные» в тринадцати полнометражных мультипликационных фильмах компании за почти столетний временной промежуток. Объектом изучения в данной работе является речевой портрет Белоснежки (Snow White), принцессы Диснея, украсившей собой первый полнометражный проект студии - мультфильм «Белоснежка и семь гномов» («Snow White and the Seven Dwarfs»), выпущенный в 1937 году.

В основе сюжета истории, представленной в мультипликационном фильме «Белоснежка и семь гномов» («Snow White and the Seven Dwarfs»), лежит одноименная сказка братьев Гримм, которая претерпела небольшие изменения. Злобная королева завидует нереальной красоте своей подростковой падчерицы и принимает решение избавиться от нее. Согласно жестокому плану королевы, охотник должен убить Белоснежку в лесной чаще, однако тот сжалился над доброй девушкой и оставляет ее в живых. Принцесса находит приют в доме семи добрых гномов, которым она становится доброй подругой, сестрой, помощницей.

Анализ полученных результатов. Анализ речевого портрета персонажа предполагает комплексную характеристику единиц одного или нескольких уровней языка (чаще всего синтаксического и лексического уровней) [5, 203]. К отличительным особенностям лексического оформления речи Белоснежки можно отнести немаркированность используемых слов и выражений. Данные лексические единицы стилистически нейтральны, не подчеркивают классовой/сословной принадлежности героини. В речи Белоснежки не используются фразеологические единицы и стилистические приемы, в основе которых лежат образная и оценочная составляющие:

*I'm wishing (I'm wishing)
For the one I love
To find me (to find me)
Today (today)
I'm hoping (I'm hoping)
And I'm dreaming of
The nice things (the nice things)
He'll say (he'll say).*

Совокупность речевых характеристик Белоснежки совпадает с идеальным образом девушки прошлого столетия – спокойная, вежливая, беспрекословно исполняющая просьбы окружающих, хозяйственная:

And if you let me stay, I'll keep house for you. I'll wash and sew and sweep and cook...

Характеру девушки также уделяется немалое внимание, поскольку именно доброжелательный нрав помогает расположить к ней других людей. Девушка отличается добротой и участием, благодаря чему с легкостью устанавливает прекрасные доверительные отношения с окружающими - животными и птицами, гномами, принцем, и даже палачом:

What's the matter? Where's your mama and papa? Why, I believe you're lost. Oh, please don't cry.

Bless the seven little men who have been so kind to me...and...and may my dreams come true. Amen.

Подобный выбор лингвистических средств представляется абсолютно логичным, поскольку характеризует Белоснежку как простую девушку, лишенную снобизма и напускного величия. Общение не составляет для Белоснежки труда: она легко находит общий язык с другими героями сказки и умеет быть благодарной в сложившихся непростых обстоятельствах. Принцесса не подчеркивает свое знатное происхождение, не требует особого отношения к себе, которое положено ей по праву рождения в королевской семье.

Синтаксическое оформление речи Белоснежки демонстрирует определенные характерные черты, которые также способствуют адекватной передаче и интерпретации образа героини. Большая часть предложений, из которых строится речь принцессы, имеют простую грамматическую структуру, не перегружены второстепенными членами:

I know. We'll clean the house and surprise them. Then perhaps they'll let me stay.

It's past bedtime. Go right upstairs to bed.

Stop that, stop this. Go away, go away.

Нередко в речи Белоснежки встречаются эллиптические конструкции, характерные для устной речи в целом:

What's the matter, cat got your tongue?

Grimhilde: It's a magic wishing apple. - Snow White: A wishing apple?

Использование неосложненного синтаксиса придает живость и динамичность повествованию, способствует полноценной передаче основной идеи мультипликационного фильма.

Отличительной чертой синтаксического оформления речи героини является частотное употребление междометий: *Aw, did you hurt yourself? / Oh, I feel strange / Oh, Dopey / Oh, you must be Grumpy*, что помогает охарактеризовать ее как тонкую, чувственную и впечатлительную натуру. По мнению Н.В. Паниной, «жизнь человека без эмоций не представляется естественной, она противоречит коммуникативной природе социальной реальности, ведь эмоции представляют собой внутренний язык, который позволяет людям обмениваться реакциями, выражающими значения объектов мира для них» [6, 219]. Использование междометий в речи Белоснежки способствует трансляции эмотивной и фатической функций. Чувство эмпатии к окружающим составляет основу мировоззрения принцессы, она не может оставаться безучастной к происходящим вокруг нее событиям, разделяя как приятные радостные моменты с окружающими, так и огорчения.

Выводы. Таким образом, в ходе анализа речевого портрета принцессы Белоснежки, проведенного в рамках настоящего исследования, был выделен ряд отличительных признаков на разных языковых уровнях. Особенности организации лексического и синтаксического уровней речевого поведения героини способствуют полноценной передаче художественного образа, созданного мультипликаторами Walt Disney Pictures.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Седов К.Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика. Саратов: «Наука». 2009. Вып. 6. Жанр и язык. С. 210-223.
2. Савина И.В., Кривченко И.Б. Речевой портрет подростка в кинофильме “The Last Song” // Международный научно-исследовательский журнал. №9 (111). Ч. 3. С. 162-165.
3. Черкунова М.В. Дискурсивный потенциал стилистических приемов в малоформатных жанрах современной англоязычной сетевой литературы // Язык в пространстве и времени. Самара. 2021. С. 154-165.
4. Горохова Ю.В. Лингвокультурологические особенности репрезентации американского мультипликационного дискурса // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 3 (38). С. 174-182.
5. Захарова Ж. А. Особенности создания речевого портрета персонажа // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики в контексте современных исследований. Н. Новгород. 2017. С. 199-206.
6. Панина Н.В. Лексико-грамматический арсенал политической коммуникации // Личность и общество в современном цивилизационном пространстве: язык и политика. 2021. № 4. С. 217–226.
7. https://www.scripts.com/script/snow_white_and_the_seven_dwarfs_18388

УДК 81.111:004.738.5

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НОРМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Е. Н. Лобанова, А. Е. Кравцов

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск

В статье исследуется формирование новых грамматических норм в современном английском языке под влиянием Интернет-коммуникации. Целью работы является анализ изменений в синтаксисе, пунктуации и морфологии, вызванных общением в Интернете. Объектом исследования выступает современный английский язык, а предметом – его трансформация под воздействием онлайн-коммуникации. Новизна работы заключается в систематизации и описании влияния интернет-среды на грамматические структуры английского языка. Рассматриваются ключевые изменения, такие как сокращение слов, упрощение синтаксиса, использование эмодзи, а также новые правила пунктуации. Анализируются социальные и культурные аспекты этого процесса, включая роль молодежи, интернет-сообществ и глобализации в развитии языка

Ключевые слова: интернет-коммуникации, английский язык, грамматические нормы, социальные сети, мессенджеры, правила, культура общения

В наше время английский язык набирает все большую и большую популярность. Английский – это язык политики и экономики, учебы и развлечений, путешествий и бизнеса, музыки и искусства. Нас повсюду окружает английский язык, он плотно проник в нашу повседневную жизнь. Стоит только выйти на улицу: в большом мегаполисе или маленьком районном центре, как видишь надписи на английском. Это и наименования компаний, фирм и организаций, рекламные объявления, курсы и прочее. На дверях магазинов и фирм таблички, уведомляющие о том, что «открыто» или «закрыто» – на английском языке [9].

Сегодня около 5,35 миллиарда человек по всему миру пользуются Интернетом, что составляет 66,04% населения планеты, и значительная часть этого взаимодействия осуществляется на английском языке. Только в Соединенных Штатах насчитывается около 311 миллионов пользователей [1]. Мессенджеры, социальные сети, форумы и блоги являются основными каналами общения, что оказывает заметное влияние на традиционные языковые нормы.

В эпоху цифровых технологий Интернет стал главным пространством общения, изменяя языковые нормы. Английский, как ведущий язык онлайн-коммуникации, подвергается трансформациям. Эти изменения в языке связаны с социокультурными процессами, такими как глобализация и цифровизация, и могут служить показателем трансформации общества в целом. Понимание этих изменений поможет лучше понять современные тенденции в коммуникации и общественных отношениях.

Рассмотрим роль английского языка как основного средства общения в Интернете.

Английский язык является самым распространенным языком в Интернете. Он используется в 25,9% всех веб-страниц. Большинство технической документации, исследований и онлайн-ресурсов создается на английском языке [2]. Его роль как лингва франка в глобальной сети обусловлена рядом факторов.

1. Историческое влияние.

Поскольку многие технологии и первые веб-сайты были разработаны в англоязычных странах, английский стал основным языком Интернета. Эта тенденция продолжает сохраняться и в настоящее время [3].

2. Глобальное распространение.

Английский язык используется не только носителями языка, но и людьми, для которых он является иностранным.

3. Универсальность и адаптивность.

Английский язык хорошо приспособлен к цифровому общению благодаря своей гибкости и способности к заимствованиям.

4. Коммерческая и академическая сфера.

Большинство крупных компаний, социальных сетей, поисковых систем, академических ресурсов и успешных стартапов используют английский язык в качестве основного. [4].

5. Межкультурное общение.

Благодаря своему статусу глобального языка, английский служит мостом между различными культурами.

В итоге, роль английского языка в интернет-коммуникации не ограничивается его использованием как средства передачи информации. Он становится активным участником формирования новых грамматических норм, создавая предпосылки для дальнейших языковых изменений, как в цифровой, так и в оффлайн среде.

Цель данного исследования заключается в выявлении и описании новых грамматических норм, которые формируются в современном английском языке под влиянием интернет-коммуникации.

Исследование базируется на анализе языковых изменений в интернет-коммуникации. Объектом является современный английский язык, предметом – его грамматические трансформации.

Были использованы следующие методы:

- метод сплошной выборки – анализ сообщений из соцсетей, мессенджеров, форумов;
- контекстный анализ – изучение социальных и культурных факторов влияния;
- сравнительно-сопоставительный метод – выявление различий между традиционными и новыми языковыми нормами;
- лингвистическое описание – систематизация новых конструкций.

Работа опирается на понятия грамматической нормы (совокупности правил языка), узуса (речевых практик носителей) и языковой вариативности в условиях цифровой среды.

Структурные языковые изменения под влиянием Интернет-коммуникации

Интернет-коммуникация – это процесс обмена информацией, мыслями и идеями между людьми через Интернет-каналы, такие как социальные сети, мессенджеры, форумы, блоги и электронная почта [5]. Этот тип коммуникации отличается высокой скоростью, краткостью и адаптивностью, что сильно влияет на языковые формы.

Интернет-коммуникация включает в себя как синхронные (чаты, мессенджеры), так и асинхронные формы (форумы, электронная почта), что в свою очередь накладывает отпечаток на используемые грамматические конструкции, пунктуацию и выбор лексики.

Под влиянием интернет-коммуникации в современном английском языке происходят значительные изменения. Они касаются упрощения синтаксиса, модификации использования пунктуации и создания новых морфологических форм. Рассмотрим эти виды более детально.

Что касается синтаксических изменений, к ним в первую очередь относится упрощение структуры предложений. В Интернете, особенно в мессенджерах и социальных сетях, наблюдается тенденция к сокращению и упрощению синтаксических конструкций. Например, многие предложения в чатах строятся без использования вспомогательных глаголов или подлежащего:

Are you coming to the party? (Традиционная форма) / *You coming?* (интернет-форма).

Подобное упрощение объясняется стремлением к более быстрой и лаконичной коммуникации. Упрощенные предложения передают ту же информацию, но требуют меньше времени для написания и восприятия.

Вариантом упрощения синтаксической структуры является опущение глаголов-связок. Чаще всего это затрагивает глагол *to be*, как представлено в примере ниже:

I'm tired. (Традиционная форма) / *Tired.* (интернет-форма)

Теперь рассмотрим изменения в пунктуации. Пользователи часто игнорируют традиционные правила пунктуации, особенно в неформальной переписке. Это включает в себя отсутствие точек в конце предложений и использование пробелов вместо запятых. Примеры:

I can't believe it, that's amazing! (Традиционная форма) / *cant believe it thats amazing* (интернет-форма);

-: I'll be there at 5 PM. (Традиционная форма) / *I'll be there at 5* (Интернет-форма)

Избыточное использование знаков препинания. В Интернете часто встречается чрезмерное использование восклицательных знаков или многоточий для усиления эмоций. Примеры:

That's amazing! (Традиционная форма) / *That's amazing!!!!* (интернет-форма) / *Wow!!! That's crazy!!!!* (интернет-форма)

Многоточие используется в качестве инструмента для передачи эмоциональной неопределенности или намека на продолжение мысли. Примеры:

Maybe we should...?

I guess we'll see what happens...

Эти изменения возникают из-за стремления к краткости и эмоциональности сообщений, что особенно важно в условиях быстрого темпа интернет-общения.

Также существуют и морфологические изменения, такие как слияния слов и сокращения. Интернет-общение стимулирует использование сокращенных форм слов и словосочетаний, таких как "gonna" (going to), "wanna" (want to), "kinda" (kind of). Это происходит как для ускорения набора текста, так и в силу того, что такие формы являются частью разговорного языка. Пример:

I am going to talk to him tomorrow. (Традиционная форма) / *I'm gonna talk to him tomorrow.* (интернет-форма)

Эти фор¹мы перешли из разговорного языка в интернет-общение и стали нормой в неформальных контекстах.

Создание новых слов и акронимов. Интернет стал источником появления множества новых слов и сокращений, таких как "LOL" (laughing out loud), "BRB" (be right back), "OMG" (oh my God). Эти аббревиатуры широко используются в повседневной коммуникации и даже проникают в устную речь [7]. Примеры:

That's hilarious! (Традиционная форма) / *LOL!* (интернет-форма);

NTMU = nice to meet you;

HRU = how are you;

NP = no problem.

¹ Instagram – социальная сеть, признанная в России экстремистской.

Примеры были отобраны методом сплошной выборки из сообщений в соцсетях, мессенджерах и на форумах. Сравнительно-сопоставительный метод позволил выявить изменения.

Примеры основаны на реальном языковом материале и подтверждают влияние интернет-коммуникации на грамматические нормы английского языка.

1. Социальные сети (Twitter, Instagram¹).

Платформы, такие как Twitter, где количество символов в посте ограничено, активно способствуют сокращению грамматических структур. Посты часто лишены традиционной пунктуации и включают аббревиатуры и эмодзи как часть текста. Примеры:

Can't wait for tomorrow!!! Gonna be epic 🔥🔥🔥;

I'm so excited for this event, it's going to be amazing! (Традиционная форма) / *Can't wait for the event!!! 😊🔥* (интернет-форма).

Пример использования эмодзи для замены слов:

I'm feeling really happy today! (Традиционная форма) / *Feeling 😊 today!* (интернет-форма).

Стоит отметить, что эмодзи стали важной частью интернет-коммуникации и часто заменяют целые слова, фразы или даже выражают эмоции, которые ранее передавались с помощью сложных синтаксических конструкций. Они используются как дополнение или альтернатива словам, особенно для усиления эмоционального содержания сообщения. Эмодзи позволяют сократить текст, при этом передавая те же смыслы и эмоции [10].

2. Мессенджеры (WhatsApp, Facebook Messenger²).

В чатах, где переписка ведется в реальном времени, упрощение синтаксиса и использование сокращений наблюдается повсеместно. Например, пользователи часто игнорируют глаголы и подлежащие. Пример: *Meeting you at 5? – Yeah, be there.* Для сравнения:

Are you free to meet at 7 PM? (Традиционная форма) / *Free at 7?* (интернет-форма).

3. Форумы и блоги.

На форумах или в блогах можно встретить гибридные формы языка, где неформальные конструкции сочетаются с более формальной лексикой. Здесь допускаются сокращения, но структура предложения чаще сохраняется в более традиционной форме, чем в чатах или мессенджерах. Примеры:

TBH, I don't think it's gonna work out that way...;

In my opinion, this product has several advantages over its competitors (Традиционная форма) / *IMO, this product is way better than others* (интернет-форма).

Влияние на формальные и неформальные языковые регистры

Интернет-коммуникация активно влияет на неформальные языковые регистры, создавая гибридную форму языка, которая сочетает в себе черты как письменного, так и устного общения. Упрощение синтаксиса, создание новых грамматических форм, сокращение и отсутствие пунктуации – все это характерно для

неформального интернет-языка. Это как раз наблюдается в чатах, комментариях, мессенджерах.

Хотя язык в Интернете преимущественно влияет на неформальные регистры, его элементы постепенно проникают и в формальные контексты. Это особенно заметно в деловой и академической переписке, где некоторые сокращения и новые грамматические формы начинают использоваться для ускорения и упрощения общения. Это происходит, например, в деловых электронных письмах, во внутренней переписке в компаниях, неформальных презентациях.

Однако в большинстве формальных контекстов (например, в академических статьях, официальных документах) сохраняются традиционные грамматические нормы и интернет-формы считаются недопустимыми.

Социально-культурные факторы влияния на грамматические изменения

Грамматические изменения в современном английском языке, вызванные интернет-коммуникацией, тесно связаны с социальными и культурными факторами. Влияние Интернета распространяется не только на язык, но и на общественные нормы, культуру общения и восприятие языка как живого и динамичного явления. Рассмотрим некоторые важные социальные и культурные аспекты этих изменений.

1. Молодежь как двигатель языковых изменений. Молодое поколение, активно использующее Интернет, играет ведущую роль в формировании новых грамматических норм. Оно воспринимает цифровую среду как основную площадку общения, где важны краткость, скорость и эмоциональная выразительность. Это приводит к упрощению синтаксиса и использованию неформальных конструкций, таких как "*u coming?*" вместо "*Are you coming?*".

2. Влияние глобализации. Интернет объединяет людей разных культур, что приводит к заимствованиям и адаптации грамматических норм. Например, появление гибридных языков, таких как Spanglish, изменяет структуру предложений и закрепляет неформальные выражения в интернет-общении. Эти процессы усиливают языковую вариативность и способствуют проникновению неанглоязычных элементов в язык.

3. Роль социальных групп и субкультур. Языковые изменения также зависят от интернет-сообществ. К их числу относятся геймеры, блогеры и фанаты поп-культуры. Эти группы создают специфический сленг и новые грамматические конструкции, которые затем становятся частью широкой коммуникации. Например, термины "AFK" (away from keyboard) и "GG" (good game) изначально использовались в игровой среде, но со временем стали широко применяться за ее пределами.

4. Интернет-культура как фактор распространения. Мемы, видеоролики и тренды оказывают значительное влияние на язык, популяризируя определенные конструкции и лексические единицы. Например, фразы "I can't even" или "But that's none of my business" закрепились в Интернете как языковые формы, передающие определенные эмоции и контекст [6].

Грамматические изменения в современном английском языке под влиянием интернет-коммуникации являются частью глобального языкового развития. Исследование показало, что основные трансформации касаются упрощения синтаксиса, изменений пунктуации и распространения новых морфологических форм. Эти изменения наиболее заметны в неформальной переписке, но постепенно начинают проникать и в формальные регистры общения.

Результаты анализа подтверждают, что интернет-коммуникация ускоряет языковые изменения, способствуя появлению гибридных форм общения, сочетающих традиционные и новые языковые нормы. В частности, сокращенные конструкции, замена слов эмодзи и специфическая пунктуация становятся устойчивыми элементами цифровой речи.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с анализом влияния этих изменений на академический и профессиональный английский язык. Также важно изучить, какие из новых норм закрепятся в языке на длительный период, а какие останутся временным явлением интернет-коммуникации.

Таким образом, интернет-коммуникация не только изменяет грамматику английского языка, но и формирует новые языковые практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сколько людей пользуются Интернетом в 2024 году (глобальные данные) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.demandsage.com/internet-user-statistics/> (Дата обращения: 10.01.2025)
2. 10 самых распространенных языков, используемых в Интернете: полный обзор (2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://rocketperevod.ru/10-samyh-rasprostranennyh-yazykov-ispolzuemyh-v-internete-polnyj-obzor/> (Дата обращения: 10.01.2025)
3. Почему большинство языков программирования на английском языке? [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/q/question/pochemu_bolshinstvo_iazykov_na_angliiskom_f1665ba8/ (Дата обращения: 10.01.2025)
4. Почему успешные стартапы выбирают английский как основной язык (2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/ZrJb3YnKi0TUnaHS> (Дата обращения: 10.01.2025)
5. Интернет-коммуникации: новые типы и уровни общения (2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://sales-generator.ru/blog/internet-kommunikatsii/> (Дата обращения: 10.01.2025)
6. # Kermit that's none of my business meme [Электронный ресурс]. URL: <https://au.pinterest.com/ieyesharoberts/kermit-thats-none-of-my-business-meme/> (Дата обращения: 10.01.2025)
7. Особенности общения на английском в Интернете [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-language.ru/articles/vocabulary/osobennosti-obshheniya-na-angliiskom-v-internete/> (Дата обращения: 10.01.2025)
8. Лингвистические особенности англоязычной Интернет-коммуникации 2022г. (на материале современных социальных сетей) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-osobennosti-angloyazychnoy-internet-kommunikatsii-na-materiale-sovremennyh-sotsialnyh-setey/viewer> (Дата обращения: 10.01.2025)
9. Роль английского языка в современном обществе [Электронный ресурс]. URL: <https://school-science.ru/5/3/34707> (Дата обращения: 20.02.2024)
10. Лазарева М.В., Терехин И.Н. О влиянии сети Интернет на современный английский язык. Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, 2022.

ЗНАЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОТРАСЛИ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ПЕРЕВОЗОК

А. П. Кузьмина, А. М. Кузьмина

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В данной статье раскрывается важность изучения английского языка специалистами в области железнодорожных перевозок и востребованность знания английского языка в отрасли логистики и железнодорожных перевозок. Авторы объясняют популярность английского языка в сфере транспортных перевозок развитием новых технологий, ростом роли международного сотрудничества, в том числе увеличением количества клиентов из разных стран, использующих английский язык как язык международного общения. Кроме того, авторами предлагаются стратегии по увеличению уровня владения английским языком для специалистов в железнодорожной сфере вместе с доказательствами того, что изучение английского языка в отрасли транспорта и железнодорожных перевозок помогает сделать отрасль конкурентоспособной и реализовать подход максимальной ориентации на клиента.

Ключевые слова: английский в сфере железнодорожных перевозок, английский для железнодорожников, роль иностранных языков в железнодорожной сфере, английский в логистике.

Процесс глобализации современного общества, который начался достаточно давно, характерен появлением универсального средства общения, доступного каждому его участнику. Этим средством стал английский язык, признанный международным инструментом общения в разных сферах жизни людей независимо от того, в какой стране они находятся.

В данном исследовании владение английским языком рассматривается как важный фактор развития и увеличения эффективности функционирования отрасли железнодорожных перевозок в рамках упомянутого процесса глобализации современного мира, процесса, который не останавливается под влиянием каких-либо факторов, а только растет, охватывая все новые и новые сферы человеческой деятельности.

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на различные социальные предпосылки, международное общение не прекращает наращивать темпы. Мир без общения между представителями разных стран трудно представить. Во многом это произошло благодаря стремительному развитию технологий, появлению все более широких возможностей для осуществления такого общения.

На сегодняшний день английский язык стал своеобразным мостом между специалистами в сфере логистики из разных стран, что касается не только железнодорожных перевозок, но и других сфер, таких как авиация и автомобильные перевозки. Сущность самого процесса перевозок есть коммуникация, взаимодействие между представителями разных культур и разных стран, носителей разных языков.

Для удобства осуществления взаимодействия между представителями разных стран в различных сферах жизни, английский язык стал использоваться для

оформления ряда документов, в том числе и связанных с транспортом. Это позволяет осуществлять более эффективные перевозки и избежать недопонимания и ошибок в процессе транспортировки грузов и пассажиров.

Многие учебные заведения, как государственные, так и разнообразные частные курсы, осуществляющие обучение в сфере железнодорожного транспорта, предлагают своим абитуриентам обучение на английском языке и английскому языку. Высшие учебные заведения плотно включили в свои учебные планы дисциплины, связанные с изучением иностранного языка, которым чаще всего выбирается английский, язык известный как инструмент международного общения.

Сегодняшним успешным специалистам в сфере логистики необходимо владеть английским языком и это происходит по ряду причин. Они должны уметь разбираться в иностранной литературе, программном обеспечении на английском языке, часто должны владеть разговорным английским для ведения телефонных переговоров и осуществления успешной коммуникации с клиентами и партнерами по бизнесу, должны иметь доступ к обновляющейся информации, которая часто поступает именно на английском языке [1].

Многие специалисты, изучающие отрасль железнодорожных перевозок, сегодня подчеркивают важность владения английским языком для современного специалиста особенно из-за необходимости освоения новейших разработок в данной сфере, чтобы быть в курсе всего, что происходит в мире и влияет на процесс обслуживания пассажиров и перевозки грузов.

Трудно отрицать, что бизнес не в состоянии претерпевать успешное развитие изолированно от развития сферы перевозок, а для бизнеса именно английский язык является коммуникационным мостом между его (бизнеса) участниками. Большинство документации в условиях ведения деловых отношений с зарубежными компаниями ведется на английском языке, даже если речь не идет о партнерских отношениях с представителями англоговорящих стран. Таким образом, в условиях цифровизации и раздвигания границ между бизнес-партнерами участие в конкурентной борьбе без знания английского языка невозможно [2].

Именно поэтому важно понимать, что ряд международных организаций использует английский язык как основной и международный, а английский язык официально используется на 113 территориях, позволяя осуществлять успешную международную коммуникацию [3].

Рассмотрим для наглядности сферу безопасности, которая является одним из самых важных компонентов железнодорожных перевозок. Для предотвращения аварий и происшествий на железных дорогах необходимо четкое соблюдение ряда международных стандартов безопасности и международных правил и регламентов, для знания которых необходимо владение английским языком. Это как раз один из примеров взаимодействия и его важности для представителей разных стран и культур вовлеченных в процесс грузоперевозок.

Кроме того, внедрение высокоскоростных поездов различного типа, автоматизированных систем управления, внедрение нового программного обеспечения, необходимость строительства новейших железнодорожных линий - все это дик-

тует необходимость овладения современным человеком, работающим на железной дороге, английским языком, на котором сегодня излагается большинство необходимой современному специалисту информации по любым профессиональным вопросам.

Нельзя не упомянуть что знание английского языка необходимо в крупных компаниях, где работают представители разных стран, для лучшей коммуникации между сотрудниками, устранения недопонимания и барьеров в общении. Иными словами, для создания максимально комфортных рабочих условий и дружелюбной атмосферы на рабочем месте, что, несомненно, является благоприятным фактором для увеличения показателей производительности труда.

Наконец, нельзя отрицать, что для удобства иностранных туристов английский язык используется на железной дороге повсеместно. Все объявления, расписания, информационные табло и справочные услуги сегодня дублируются на английский язык на всех железнодорожных вокзалах, поездах и информационных порталах связанных с железными дорогами, руководствуясь потребностями пассажиров из разных стран и делая процесс перевозок пассажиров максимально удобным. Все это позволяет российским железнодорожным компаниям стать конкурентоспособными в условиях современного рынка и привлекательными для иностранных туристов, улучшая имидж компании и способствуя увеличению деловых связей, особенно это важно в связи с тем, что крупные международные железнодорожные компании, такие как Eurostar, Thalys и Amtrak, активно используют английский язык в своей деятельности.

Важно также помнить, что множество международных конференций и семинаров, посвященных железнодорожному транспорту, проводятся на английском языке. Это создает платформу для обмена знаниями и опытом среди специалистов отрасли, способствуя инновациям и развитию новых технологий. Таким образом, использование английского языка способствует созданию консорциумов и как следствие позволяет осуществлять эффективный обмен знаниями и инновациями.

Однако на сегодняшний день существует ряд проблем, связанных с осуществлением общения на английском языке в отрасли железнодорожных перевозок. Не все сотрудники железной дороги владеют английским языком в должной степени. Для преодоления этой проблемы необходимо разработать ряд мер, которые помогут заполнить существующие пробелы в знании и владении таким важным инструментом международной коммуникации как английский язык

Именно поэтому, для преодоления языковых барьеров и достижения лучших результатов функционирования отрасли, необходимо развивать инфраструктуру для дальнейшего обучения английскому языку сотрудников железных дорог. Это должно происходить в нескольких направлениях и стратегии обучения разных специалистов должны, соответственно, различаться.

Во-первых, руководствуясь принципом преемственности в образовании, важно продолжать изучать общий базовый английский, а также вводить изучение профессионального английского в рамках программы обучения в высших

учебных заведениях, функция которых на сегодняшний день заключается в ориентации на потребности работодателя, который полностью заинтересован в получении на выходе из высшего учебного заведения максимально качественных специалистов, ориентированных на работу в отрасли железных дорог и способных в будущем стать профессионалами своего дела.

Во-вторых, для повышения квалификации сотрудников необходимо создать программы для обучения английскому языку на рабочих местах, в рамках железнодорожных компаний, с учетом специфики работы обучаемого и исходя из потребностей работодателя. Что могло бы позволить более качественно обучить сотрудников именно тому уровню владения языком, который необходим на каждом конкретном рабочем месте. Более того, обучение чему-либо в рамках рабочего процесса очень часто психологически воспринимается людьми легче и происходит эффективнее. Реализуется принцип осознанности, с опорой на полученный в работе опыт и с пониманием всех перспектив, которые может открыть перед специалистом владение английским языком.

Говоря об обучении на рабочих местах, следует отметить и необходимую дифференциацию в выборе средств обучения и образовательных программ в зависимости от сферы, к которой принадлежат обучающиеся.

К примеру, обучение проводников международных рейсов должно быть ориентировано на приобретение навыков повседневного общения, ведения диалогов с клиентами, этикета общения с ними и решения конфликтных ситуаций в процессе работы. Что же касается, например, специалистов сферы безопасности или технического персонала, им необходимы как навыки общения и делового взаимодействия, так и навыки работы с текстами для того, чтобы быть в состоянии понимать профессиональную литературу и различные инструкции. Делопроизводителям необходимо уметь разбираться в документации, а специалистам, занимающим руководящие должности необходимо иметь навыки общения на разных уровнях, поэтому необходимо обучаться как профессиональным реалиям на английском языке, так и приобретать глубокие познания в области этикета и ведения деловых переговоров.

Важно также понимать, что воспитывая в рамках учебных заведений среднего и высшего звена специалистов для работы в отрасли железнодорожных перевозок, важно формировать у будущих специалистов сознание того, что изучение иностранных языков необходимо в приобретаемой ими профессии. Они должны четко понимать, зачем овладевают английским языком, как его знание может помочь им в будущем и как оно может отразиться на их успешности в рамках выбранной карьерной линии.

В заключение можно сказать, что роль изучения английского языка для сферы перевозок, логистики, особенно железнодорожных перевозок, очень велика. Владение английским языком как инструментом международного общения выводит сотрудников железнодорожных компаний на совершенно иной, более высокий уровень профессионального мастерства. Позволяет осуществлять более эффективный процесс работы отрасли железных дорог и, главное, позволяет реализовывать основную функцию любой отрасли логистики, то есть

осуществлять связь и взаимодействие между разными сторонами, вовлеченными в процесс транспортировки, другими словами, осуществлять связь непосредственно между грузоотправителем и грузополучателем.

Подобная связь и определяется как услуга, качество которой определяет ее востребованность на рынке, а как следствие и получение максимальной прибыли, которая является целью организации любого бизнеса. Именно поэтому инвестиции в обучение сегодняшних специалистов английскому языку необходимы. Это обучение даст возможность железнодорожным перевозчикам осуществлять достойную конкуренцию другим видам транспорта и реализовывать наиболее качественное обслуживание, соответствующее всем мировым нормам и требованиям и стандартам, существующим в рассматриваемой сфере бизнеса на сегодняшний день.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тюрина В.В. On the Role of the English Language for Specialists in the Field of Transport Logistics (2020). Общество с ограниченной ответственностью “Логистика+”
<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-rol-i-angliyskogo-yazyka-dlya-spetsialistov-v-oblasti-transportnoy-logistiki>
2. Зернова И.Р. The Role and Place of Global English in the Modern World (2020). Казанский национальный исследовательский технологический университет
<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-inostrannyh-yazykov-i-sovremennoy-logistike/viewer>
3. Спиряева С.В. English for Specific Purposes (1987) Вестник Московской международной академии <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-globalnogo-angliyskogo-v-sovremennom-mire>

УДК 65-05

СТИЛИ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ ДЛЯ БИЗНЕСА: СХОДСТВА, РАЗЛИЧИЯ И ОСОБЕННОСТИ

А. П. Кузьмина, А. Д. Чернышева

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В данной статье рассматриваются основные стили общения, используемые бизнесом в социальных сетях, анализируются их особенности и ключевые факторы, определяющие успешность взаимодействия с аудиторией. Особое внимание уделено исследованию различных подходов к коммуникации и их адаптацию под возможные платформы и целевые группы, а также их роль в достижении стратегических целей. Таким образом, данное исследование направлено на выявление лучших практик бизнес-общения в социальных сетях, что является актуальным в условиях стремительного развития цифровой среды.

Ключевые слова: социальные сети, стили общения, бизнес-коммуникации, маркетинг, цифровой маркетинг, целевая аудитория, контент-стратегия.

Социальные сети стали неотъемлемой частью современной жизни, оказывая значительное влияние на развитие бизнеса. Они предоставляют компаниям уникальную возможность прямого контакта с потребителями, позволяя выстраивать доверительные отношения, повышать узнаваемость бренда и увеличивать продажи. Однако успех в использовании социальных сетей во многом зависит от

выбора правильного стиля общения, соответствующего целям бизнеса и ожиданиям целевой аудитории. В данной статье мы рассмотрим основные стили общения в социальных сетях, их сходства и различия, а также выделим ключевые особенности бизнес-общения в цифровом пространстве.

В настоящее время каждая компания имеет свой корпоративный сайт, который позволяет потенциальным клиентам ознакомиться с информацией о компании, ее деятельности, а также узнать о предлагаемых продуктах и услугах и оценить ценовую политику. При этом многие компании также активно привлекают клиентов через социальные сети.

Стиль общения выступает в роли устойчивого способа коммуникативного поведения человека, включающий в себя деловые и личные отношения, лидерство, способы принятия и реализации решений, избирательные способы психологического воздействия на людей и разрешения межличностных и деловых конфликтов. Следует отметить, что стиль общения сформировавшейся и устойчивой личности свидетельствует об уровне коммуникативной компетентности конкретного человека. Общеизвестно, что особое влияние на стиль общения человека оказывает профессиональная деятельность, требующая интенсивного и разнообразного общения. Поэтому можно говорить о типичных стилях общения учителей, врачей, руководителей, тренеров, следователей и других организованных профессий, характерных для данной личности.

Многообразие стилей общения, используемых бизнесом в социальных сетях, объясняется важностью учета стратегических целей компании и особенностей восприятия информации разными группами целевой аудитории. Каждый стиль обладает особыми качествами, определяющими его результативность в контексте определенной коммуникационной стратегии [1]. Подбор оптимального стиля общения определяется множеством критериев, включающих степень формальности, уровень эмоциональной вовлеченности, образовательные запросы аудитории, а также форму и условия взаимодействия на каждой отдельной платформе.

Формальный стиль общения основывается на использовании официального языка, соблюдение норм грамматики и стилистики. Данный стиль широко используется при взаимодействии с профессиональной аудиторией, например, в корпоративных блогах. Формализм создает ощущение надежности и компетентности.

В отличие от формального стиля, неформальное общение основывается на применении разговорного языка, использовании смайликов, мемов и других элементов, свойственных повседневному общению. Такой подход способствует созданию дружеской атмосферы, делает общение более простым и понятным. Этот стиль особенно востребован среди молодой аудитории и активно используется на платформах вроде Instagram и TikTok*.

Эмоционально насыщенный стиль ориентирован на установление глубокой эмоциональной связи с аудиторией. Компании прибегают к использованию вдохновляющих историй, трогательных сообщений и ярких визуальных образов, чтобы пробудить у пользователей сильные чувства и усилить их приверженность бренду. Этот стиль находит широкое применение на таких платформах, как Pinterest.

Образовательный или информационный стиль сосредоточен на передаче полезных сведений и обучении аудитории. Он оказывается полезным для компаний, предлагающих сложные товары или услуги, нуждающиеся в пояснении. Контент такого рода может включать вебинары, учебные видеоролики, статьи с практическими советами и рекомендациями.

Интерактивный стиль предполагает активное взаимодействие с аудиторией посредством опросов, конкурсов, челленджей и иных форм участия. Этот подход стимулирует рост активности подписчиков и усиливает их интерес к бренду.

Прямой продающий стиль ориентирован на стимуляцию продаж путём подчеркивания преимуществ товаров или услуг, эксклюзивных предложений и акций. Применяется на всех платформах.

Такое разнообразие стилей общения имеют между собой как сходства, так и различия.

Общая цель для всех видов общения в социальных сетях заключается в привлечении внимания аудитории, повышение узнаваемости бренда и увеличение продаж [2].

Кроме того, каждый стиль должен адаптироваться под специфику платформы для максимально эффективного информирования целевой аудитории

Также необходима регулярность публикации контента для поддержания уровня интереса аудитории.

Отличия стилей общения отображают такие факторы как тон общения, тип контента и целевая аудитория.

Формальный стиль выделяется своей официальностью и отсутствием жаргонных выражений, в отличие от неформального. Эмоциональный стиль направлен на вызывание чувств у аудитории, в то время как образовательный фокусируется на передаче знаний.

В зависимости от выбранного стиля также изменяется и характер публикуемого контента. К примеру, для образовательного стиля характерны объемные тексты с детальным разбором тем, в то время как для эмоционального стиля ключевыми становятся яркие визуальные элементы и емкие фразы.

Выбор стиля общения определяется характером вашей целевой аудитории. Так, молодому поколению ближе неформальный и интерактивный подход, а профессионалам, напротив, подойдут формальный и образовательный стили.

Общение бизнеса в социальных сетях обладает рядом уникальных характеристик, которые отличают его от традиционных методов маркетинга и связей с общественностью [3]. Эти особенности включают высокую степень персонализации, важность визуальной составляющей, необходимость быстрой реакции на обратную связь, а также кросс-платформенную стратегию и регулярный мониторинг аналитики.

Социальные сети открывают возможности для разработки персонализированного контента, который способен находить отклик у определённых сегментов аудитории. Такая адаптация контента способствует укреплению доверия и улучшению взаимоотношений с клиентами.

Значительную роль в социальных сетях играют визуальные материалы [4]. Качественные фотографии и видеоролики способны повысить уровень вовлечённости и привлечь внимание к бренду.

Своевременная реакция на комментарии и сообщения пользователей демонстрирует внимание к их мнению и готовность оперативно решать возникающие вопросы. Это важно для формирования позитивного имиджа компании.

Применение разнообразных стилей общения на различных платформах позволяет расширить охват аудитории и обогатить контент. Важно учитывать, что каждая платформа обладает собственной спецификой и требует индивидуального подхода.

Постоянный анализ эффективности публикаций и рекламных кампаний даёт возможность оценить действенность использованных стилей и тактик, а также внести необходимые коррективы в стратегию продвижения.

Выбор стиля общения в социальных сетях для бизнеса зависит от множества факторов, включая целевую аудиторию, цели кампании и характеристики самой платформы. Комбинирование различных подходов позволит вам достичь наилучших результатов и построить крепкие отношения с вашими клиентами. Эффективное использование социальных сетей требует гибкости и готовности адаптироваться к изменениям в поведении аудитории и тенденциях цифрового рынка.

Кроме того, необходимо принимать во внимание культурные особенности аудитории, поскольку разные регионы и страны могут иметь свои предпочтения в отношении тона и формата общения. Например, в некоторых культурах ценятся формализованные и уважительные обращения, тогда как в других приветствуется более непринужденный и дружеский тон.

Также стоит отметить, что успешное ведение социальных сетей требует регулярного мониторинга обратной связи и проведения анализов данных. Это позволяет своевременно реагировать на изменения предпочтений аудитории и корректировать стратегию в реальном времени. Таким образом, гибкость и способность быстро адаптироваться к новым условиям являются ключевыми факторами успеха в управлении социальными сетями для бизнеса.

*Meta признана экстремистской организацией в России; Instagram**, продукт компании Meta*, которая признана экстремистской организацией в России

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинец, А. В. Коммуникационные стили / А. В. Блинец. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (65). – С. Т.2. 11-12. – URL: <https://moluch.ru/archive/65/10829/> (дата обращения: 17.02.2025).

2. Д. А. Шевченко SMM (Маркетинг в социальных сетях): стратегия и тактика / Д. А. Шевченко // Практический маркетинг. – 2022. – С. 3-9.

3. Ю.Н. Слугина Маркетинговые коммуникации в социальных сетях: проблемы и перспективы / Ю.Н. Слугина // Финансы: теория и практика. – 2015. – С. 130-134.

4. Барина, О. И. Влияние визуального контента в социальных сетях на восприятие информации / О. И. Барина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 7 (402). – С. 261-263. – URL: <https://moluch.ru/archive/402/88832/> (дата обращения: 17.02.2025).

ПИСЬМО-КОМПРОМИСС КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВИД ПИСЬМА В ПРАКТИКЕ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Е. Ю. Логинова, Д. М. Карно

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В статье рассматривается вопрос о возможности выделения нового вида делового письма, не нашедшего себе места в имеющихся отечественных классификациях и являющегося альтернативой для существующих на сегодняшний день известных видов писем. На основе анализа ряда текстов, используемых в практике деловой переписки, приведены обоснования выделения, перечислены особенности, обозначены преимущества и практическая значимость письма-компромисса.

Ключевые слова: служебное (деловое) письмо, классификация, письмо-компромисс.

Служебное (или деловое) письмо – обобщенное название широко применяемого вида официальных документов, служащих средством общения различных организаций по поводу осуществляемой ими деятельности. К категории служебных писем относится также переписка между частными лицами и организациями, если содержание ее касается взаимных интересов [3, с. 1]. Деловое письмо остается одним из основных средств связи организаций, предприятий, учреждений с внешним миром. По данным В.Ф. Янковой, деловая переписка занимает значительное место (до 80%) в документообороте любой организации [6]. Она «позволяет установить достаточно прочные связи с деловыми партнерами, ...обеспечить достижение необходимого оборота и высокого уровня эффективности предприятия, фирмы» [1, с. 272], является не только средством взаимодействия в бизнесе, но и сильным рычагом воздействия одних его субъектов на другие [5, с. 61].

Служебные письма применяются для решения многочисленных оперативных вопросов, возникающих в управленческой деятельности, отсюда вытекает разнообразие содержания писем: запросы, уведомления, приглашения, претензии, изменения, уточнения, задания, сообщения, разъяснения, напоминания, подтверждения, рекомендации, предложения, замечания, просьбы, требования и т.п. [4]. Перечни деловых писем можно найти в учебниках, пособиях, научных работах. На основе анализа работ отечественных исследователей, в которых даются различные классификационные признаки, авторы приходят к выводу, что исчерпывающей непротиворечивой классификации деловой переписки пока не существует [2, с. 101]. Все виды классификации носят в основном теоретический характер [3, с. 1]. Состав этих перечней примерно одинаковый, за небольшим исключением. В основу классификации могут быть положены разные признаки. Так выделяют письма по целевому (мотивирующему, тематическому) признаку, по функциональному признаку, по сфере применения, по признаку адресата, по структурным, композиционным признакам, по форме отправления. А также выделяют письма по степени доступности, по срокам исполнения, по объему, по

виду содержащейся в них информации, по комплектности, по информационному поводу для подготовки и т.д.

Использование различных видов деловых писем обусловлено возникновением определенных производственных ситуаций, вызывающих необходимость в переписке. В процессе деловой коммуникации нередки случаи, когда возникают противоречия между субъектами взаимодействия, которые необходимо разрешить. В этом большую роль играет стремление субъектов достичь компромисса и наличие навыков определения стратегии и тактики для реализации данного намерения в жизни. Данный способ разрешения конфликтов, достижения соглашения путем взаимных уступок при столкновении интересов можно использовать через посредство деловой переписки. При этом, несмотря на многообразие деловых писем, в составе имеющихся на сегодняшний день классификаций такого вида, как письмо-компромисс, в специальной отечественной литературе мы не встречали. Поэтому на данный момент его можно рассматривать как альтернативу некоторым – уже имеющимся, традиционным – видам писем, с которыми у письма-компромисса есть общие признаки. Другое название, которое может носить такого рода письмо, – стимул, так как содержит побудительный элемент, вызывает заинтересованность, подталкивает к определенным действиям через создание благоприятных условий, выдвижение выгодных предложений.

На наш взгляд, выделение вида письма, о котором идет речь, можно считать оправданным. Далее приведем аргументы в пользу своей точки зрения.

Начнем с примеров.

Пример 1.

Дорогие коллеги!

Мы благодарим вас за обращение и понимаем важность восстановления служебного автомобиля для работы вашего филиала. Мы хотели бы обсудить общие перспективы повышения эффективности работы, включая предполагаемые затраты на починку. Наше текущее финансовое положение требует обоснованных и выгодных инвестиций.

Мы предлагаем следующий подход: мы будем готовы выделить средства на ремонт автомобиля вашего филиала только в случае успешного выполнения определенного плана, который охватывает ключевые показатели производительности и достижение целей филиала. Такой подход поможет нам убедиться в эффективном использовании выделенных средств и возврате инвестиций.

Мы уверены, что совместными усилиями мы сможем добиться успеха и обеспечить необходимую поддержку для развития вашего филиала. Мы готовы обсудить этот план подробнее на предстоящем совещании.

С уважением,

[Имя отправителя]

Пример 2.

Уважаемые коллеги!

Благодарим вас за инициативу по обновлению офисного оборудования. Мы понимаем, как важно обеспечить комфортные условия для вашей работы. Однако в текущих условиях мы вынуждены подходить к распределению ресурсов с особой осторожностью.

Мы предлагаем следующий компромисс: мы готовы рассмотреть закупку нового оборудования при условии выполнения плановых показателей за текущий квартал. Это даст возможность более уверенно обосновать необходимость инвестиций.

Мы верим в ваш профессионализм и готовы обсудить детали этого предложения на следующей встрече.

*С уважением,
[Имя отправителя]*

Пример 3.

Уважаемая команда!

Спасибо за ваше предложение увеличить бюджет на маркетинг. Мы согласны, что это может позитивно отразиться на привлечении новых клиентов.

В то же время, учитывая текущую финансовую обстановку, предлагаем следующий подход: увеличение бюджета возможно при условии предоставления плана с прогнозируемыми результатами (увеличение продаж, рост конверсии и т.д.) и успешной реализации первой фазы кампании в рамках текущих ресурсов.

Давайте обсудим ваш план на предстоящей встрече. Уверены, что вместе мы сможем достичь амбициозных целей.

*С уважением,
[Имя отправителя]*

Анализ целевых, содержательных, композиционных особенностей данных примеров позволяет сделать определенные выводы и сформулировать некоторые положения об особенностях писем-компромиссов (стимулов).

По сути, письмо-компромисс – это гибридный вид делового письма, направленный на:

- мотивацию адресата к выполнению определенных условий, предлагая взамен ресурс, поддержку или другие блага;
- построение взаимовыгодных отношений между сторонами, где каждая сторона понимает, что ее усилия принесут результаты.

Основная цель данного вида письма – стимулировать действия адресата через обоснованное предложение, которое отвечает его интересам, но при этом требует выполнения условий.

Основными содержательными компонентами письма-компромисса являются:

- 1) мотив: указание на актуальную ситуацию, проблему или потребность адресата;
- 2) предложение: четкое описание ресурса, который будет предоставлен (финансирование, помощь, поддержка);
- 3) условие: конкретные показатели эффективности, которых адресат должен достичь, чтобы получить предложенное;
- 4) стимулирование: подчеркнуть выгоды от выполнения условий как для адресата, так и для компании;
- 5) заключение: призыв к диалогу или обсуждению деталей.

Структура письма-компромисса может включать в себя следующие компоненты:

1. Приветственная часть: формулировка уважительного обращения и краткая благодарность за усилия или вклад адресата.

2. Постановка проблемы: указание на важность текущей ситуации и потребность в ее решении.

3. Описание предложения: четкое указание на ресурс или поддержку, которую адресат может получить; уточнение условий, при которых ресурс будет предоставлен.

4. Обоснование: причина, по которой выполнение условий важно для компании и самого адресата; влияние выполнения условий на общий успех.

5. Заключение: призыв к обсуждению деталей или поддержке инициативы, выражение готовности к сотрудничеству.

Практическая значимость письма-компромисса:

- Для внутреннего использования: повышение эффективности работы филиалов, отделов или сотрудников.
- Для внешней коммуникации: построение более доверительных и продуктивных отношений с партнерами, клиентами или подрядчиками.
- Для стратегического управления: рациональное выделение ресурсов компании, что способствует их окупаемости.

В качестве обоснования применения писем-компромиссов можно назвать их положительный эффект с точки зрения

1) коммуникации: опираются на принципы взаимовыгодного общения и прозрачности; позволяют избежать конфликтов, предлагая компромисс вместо односторонних требований;

2) мотивации: предполагают использование так называемого метода «кнута и пряника», состоящего в разумном, адекватном ситуации совмещении различных способов воздействия или стимулирования; при этом адресат получает не только выгоду, но и чувство вовлеченности;

3) управления: представляют собой элемент управления по результатам, где четкие цели стимулируют действия; позволяют компании рационально распределять ресурсы, увязывая их с результативностью.

Таким образом, к преимуществам письма-компромисса относятся:

1. Гибкость: подходит для разных ситуаций (внутренних и внешних).
2. Прозрачность и конкретность: условия прописаны четко, что снижает вероятность недоразумений и укрепляет взаимное доверие.
3. Мотивация: способствует вовлечению и ответственности адресата.
4. Перспектива: создает условия для достижения поставленных целей.
5. Эффективность: способствует повышению эффективности работы, позволяя добиться результатов с минимальными затратами ресурсов.

Некоторые признаки письма-компромисса (стимула) можно обнаружить в известных на сегодняшний день и применяемых в практике деловой коммуникации видах писем: запросах, предложениях, претензиях, мотивационных письмах. Далее покажем отличия письма-компромисса от перечисленных видов деловых писем:

- От письма-запроса: вместо прямой просьбы здесь предлагается взаимовыгодное условие.
- От письма-предложения: упор делается не только на выгоду, но и на стимулирование действий адресата.
- От письма-претензии: оно формулируется позитивно, акцентируя внимание на решении, а не на проблеме.
- От мотивационного письма: оно конкретно и ориентировано на достижение измеримых результатов.

Обобщая сказанное, в качестве обоснования выделения и использования писем-компромиссов можем привести следующие доводы.

1. В таких письмах адресанты придерживаются принципа компромисса и взаимной выгоды. Основной акцент делается на том, чтобы обе стороны получили пользу. Предложение условий, связанных с выполнением плана, мотивирует адресата согласиться на предложенные рамки.

2. Письмо затрагивает мотивы, важные для субъектов деловых отношений: улучшение условий работы, повышение эффективности и достижение целей.

3. Такие письма направлены на управление ожиданиями. Четкое указание на необходимость достижения измеримых результатов помогает установить прозрачные и понятные ожидания.

4. При применении такого рода корреспонденции работают принципы SMART для постановки задач. Предложенный план должен быть конкретным, измеримым, достижимым, реалистичным и ограниченным по времени. Это повысит вероятность согласования.

5. Письмо-компромисс позволяет производить анализ затрат и выгод. Упоминание эффективности и возврата инвестиций помогает показать, что организация принимает решения, исходя из рациональных экономических соображений.

В заключение хотелось бы отметить, что мы готовы согласиться с точкой зрения И.А. Игнатова и И.А. Тюкавиной, которые считают, что для того чтобы со-

здать правильную классификацию, необходимо в первую очередь выявить предназначение каждого вида письма, т.е. специфические функции письма [2, с. 109]. Именно данное соображение было основным при выделении нами письма-компромисса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игебаева Ф.А. Служебная переписка в деловой коммуникации / Ф.А. Игебаева. Текст: электронный // NovaInfo, 2016. № 42. С. 271-273. URL: <https://novainfo.ru/article/4639> (дата обращения: 06.02.2025).
2. Игнатов И.А., Тюкавина И.А. Классификационные признаки делового письма как особой разновидности управленческих документов // Вестник Коми республиканской академии государственной службы и управления. Теория и практика управления. 2022. № 1 (35). С.101-109.
3. Курс повышения квалификации/профессиональной переподготовки «Основы делопроизводства и секретарское дело». Модуль 9. Организационно-распорядительная, организационно-правовая, информационно-справочная документация / автор-составитель А.Ю.Фирсова. URL: https://specialitet.ru/lekcyyi/odsd/lekcyyu_modul_9_vopros_4.pdf?ysclid=m6ttevqzk9443736458 (дата обращения: 06.02.2025).
4. Назарова А.Л. Электронное учебное пособие по дисциплине «Документационное обеспечение управления». URL: <https://dou.cdouaprk.ru/>.
5. Рубцова Е.В. Особенности деловой корреспонденции и ее роль в современном обществе // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. №1 (30). С. 61-64.
6. Янковая В.Ф. Деловая переписка: учеб.-практ. пособие. М.: ВНИИДАД, 2007. С. 26-27.

УДК 81'4

СГЕНЕРИРОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ж. Н. Маслова, А. А. Нельин

Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I,
г. Санкт-Петербург

В статье предпринята попытка обозначить особый статус сгенерированного текста. Автор использует понятие нейротекст для обозначения такого рода текстов. В статье утверждается, что нейротекст имеет типологические отличия, которые формируются на этапе его порождения. Теоретические вопросы иллюстрируются примером сгенерированного текста на заданную тему и текстов, написанных людьми.

Ключевые слова: анализ, бот, генерация, лингвистика, нейросеть, текст, теория текста

На современном этапе развития технологий довольно широко используется генерация текста с помощью нейросетей. Данные тексты существуют не для узкоспециальных целей, а активно включены в социальную жизнь людей. Например, в журналистике сложилась традиция автоматизации ряда работ, которые ранее выполнялись людьми в качестве профессиональных задач (анализ данных,

фактчекинг). Многими крупными агентствами искусственный интеллект используется для создания заметок в тех областях, где допускается высокая степень формализации (спорт, финансы, погода) [1].

Так как область применения сгенерированных текстов расширяется, возникает проблема научного осмысления данного феномена. Существуют ли типологические различия между искусственным текстом (в рамках данного исследования будет использоваться термин «нейротекст») и «человеческим»? Каковы особенности функционирования и ограничения нейротекста, накладываемые источником происхождения? Таким образом, необходимо выделить нейротекст в отдельный объект филологического исследования.

Нейротекст обладает необходимыми признаками объекта: он существует не только как явление, но и процесс (процесс производства текста), нейротекст служит источником проблемной ситуации и существует независимо от исследователя.

Анализ нейротекста необходимо начинать с уточнения понятия. Существующие определения текста акцентируют внимание на различных свойствах текста в зависимости от подхода к его исследованию. Текст понимается как последовательность предложений или как целостное единство. Следует признать, что «исходным положением в анализе текста является признание его некоей сущностью, имеющей самодовлеющий характер, но подчиняющейся общим закономерностям построения речевого произведения в его завершенности» [2, с. 6].

В классической работе «Текст как объект лингвистического исследования» И.Р. Гальперина содержится следующее определение: «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 18]. И если нейротекст можно характеризовать такими категориями, как информативность, членимость, интеграция, завершенность, то вопрос об особенностях модальности, континуальности, когезии, ретроспекции, проспекции нейротекста нуждается в дополнительном исследовании.

Важным моментом является то, что нейротекст не является результатом речетворческого процесса. На наш взгляд, это можно рассматривать как группировку ключевой информации по теме и оформление в текст в соответствии с правилами языка и сделанным запросом (промптом). Отправной точкой создания нейротекста является «техзадание», которое несет признаки индивидуальности, но далее на качество текста в гораздо большей степени влияют технические особенности нейросети/бота, ресурсная база, степень обученности и т.п. Если в техническом развитии наблюдается создание технологий, которым делегировано право создания текста и происходит процесс объективации, то в исследовательской парадигме за последние полвека фокус смещается от изучения текста как языковой структуры к его лингвокогнитивной основе.

Таким образом, обзор подходов к изучению феномена текста указывает не только на сложность самого объекта исследования, а также на его непосредственную связь со структурами человеческого сознания [3, 4]. Показательно, что во второй половине XX в. стали развиваться подходы к анализу текста, акцентирующие данную связь. Например, в рамках когнитивно-психологического направления текст рассматривается как языковое образование, постоянно возникающее и заново существующее только в сознании носителей языка, отправителей и получателей текстов [5, S. 134].

Понятие внутренней формы текста подчеркивает важность процесса порождения текста: «истинная связность, целостность текста базируется именно на основе внутренней формы, т.е. мыслительного содержания, а внешние их признаки – лишь частичная их экспликация на поверхностном уровне» [6, с. 31-33]. В рамках коммуникативно-прагматического направления «исходной точкой анализа текста является не его синтаксическая структура, а лежащая в его основе деятельность» [3, с. 384].

В этом случае одной из приоритетных задач дальнейших исследований видится изучение мыслительных стратегий, «отпечатка человеческой мысли», языковой репрезентации эмоций, одним словом, всего того, что позволяет видеть в тексте порождение человеческого сознания. Одновременно с этим возникает вопрос о том, существуют ли свойства текста, которые невозможно воспроизводить в процессе генерации. На данный момент нейросети уже успешно справляются с освоением эмоций [7], по нашему мнению, недостижимым на современном этапе для искусственного интеллекта является создание выводного знания. Однако изучение особенностей работы человеческого интеллекта в языковой деятельности с привлечением сгенерированного текстового материала является ценной научной перспективной.

В рамках данного исследования был проведен эксперимент по созданию нейротекста на основе бесплатных нейросетей (ChatGPT), был сгенерирован текст, описывающий осень как природное явление, и затем этот текст был проанализирован нейросетями. Стоит отметить, что, в отличие от нейросетей в Telegram, в браузерных версиях есть более строгие ограничения: объем, количество запросов (намного меньше), массивовка платного бота под бесплатного, шанс попадания на вирусный сайт.

В результате был получен следующий текст:

Золотая осень – время перемен, окрашивающее мир в теплые, насыщенные тона. Воздух становится прохладнее, свежесть утра бодрит, а солнце, хоть и не такое жаркое, как летом, дарит мягкое, ласковое тепло. Листья деревьев, словно по волшебству, меняют свой зеленый наряд на багряный, золотистый, оранжевый и коричневый, создавая неповторимые пейзажи.

Леса и парки превращаются в сказочные королевства, где шуршание опавшей листвы под ногами создает умиротворяющую музыку. Прогулка по осеннему лесу – это настоящее наслаждение: можно вдохнуть аромат влажной земли и опавших листьев, любоваться яркими красками и слушать тишину, изредка нарушаемую криком пролетающей птицы или шелестом ветра.

Дни становятся короче, а вечера длиннее. Время для уюта и тепла в доме. За окном может бушевать ветер или моросить мелкий дождь, а в доме тепло, горит камин или свечи, и можно с удовольствием читать книгу, пить горячий чай или просто наслаждаться тишиной.

Осень – это не только пора увядания, но и пора сбора урожая. Яблоки, груши, тыквы, грибы – все это дары осени, радующие нас своим изобилием и вкусом. Это время для уютных посиделок с друзьями и семьей, для приготовления вкусных пирогов и варенья.

Осень – это пора размышлений и погружения в себя. Ее тишина и спокойствие располагают к созерцанию и анализу прошедшего года. Она учит нас ценить красоту простых вещей, наслаждаться моментом и готовиться к новому циклу жизни.

Самый общий анализ показывает наличие традиционных для описания осени элементов: смена цвета листвы, изменения погоды, время урожая. Включение человека в описание происходит за счет упоминания соответствующих видов деятельности: *прогулка, чтение книги, посиделки с друзьями и семьей, приготовление пирогов*. В тексте присутствуют метафоры: *зеленый наряд, сказочные королевства*. В целом, текст антропоцентричен – в каждом абзаце моделируется субъективность человеческого восприятия за счет включения слов и образов, отсылающим к разным модальностям.

Аналогичная задача по написанию текста была предложена 10 испытуемым. В этой группе текстов оказались такие, где сохранялась направленность по описанию погодных и природных изменений:

Осень – это прекрасное время года, когда можно насладиться красотами природы. Это время, когда постепенно приходят холода, улетают птицы, природа как бы замирает. Она противоположна весне, но не менее красива... Хорошо прогуливаться по парку или лесу, наслаждаться природой, собирать грибы в компании друзей или семьи.

Вместе с тем были получены тексты с ярко выраженным авторским «Я», необычной структурой, непредсказуемым содержанием.

Например: *С малых лет, у каждого из нас закладывается представление о осени, как о грядущем армагедоне. Восемилетний мальчик видит, что сегодня 29 августа и ему сразу становится грустно, как и с теми, кто постарше. В этот момент, хочет задать весьма логичным вопросом: «Осень сделали ужасной люди? Или она плоха как природное явление?»* (авторская орфография и пунктуация сохранены).

Первое приближение к проблеме позволяет наметить дальнейшие пути исследования и свидетельствует о необходимости разработки специальной методики анализа текстового материала для получения адекватных результатов. В качестве предварительных выводов следует сказать, что содержание нейротекста определяется промптом и техническими возможностями нейросети/бота. Нейросети способны создавать качественные эмоционально окрашенные тексты с использованием средств художественной выразительности. На наш взгляд,

происходит создание либо «эталонного» образца, либо «типичного», часто шаблонного, образца текста по заданным параметрам. Насколько нейросети способны создавать выводное знание – вопрос научной перспективы.

При оценке текста большинство бесплатных браузерных нейросетей не умеют принимать решения и давать конкретный ответ. Нейросети анализировали предложенный текст по структуре предложений: одинаковые по длине, наличие тавтологии, переход между предложениями и т.п. Оценить текст смогли одна браузерная сеть и четыре бота, работающие с нейросетями в Telegram. При анализе сгенерированного нейросетью текста все боты, которые смогли принять решение, ответили, что он написан человеком. Аргумент одного из чатов был таким: «Этот текст выглядит как написанный человеком, потому что он содержит эмоции, описания и личные переживания, что нейросети пока не могут так точно передать». Таким образом, современные технологии дают уникальный материал для исследования природы человека и языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорокин Н.С. Роботизированная журналистика в России: есть ли перспектива // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 335-337. doi: 10.24412/1991-5497-2023-198-335-337
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования М.: КомКнига, 2007. 144 с.
3. Кондрашова Н.В. Текст как объект лингвистического исследования: обзор подходов к изучению текста // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 5 (108). С. 382-385. doi: 10.24412/1991-5497-2024-5108-382-385
4. Трунова Е. А. Малоформатный текст как объект лингвистического исследования // Русистика, №. 1. 2010. С. 49-53.
5. Nussbaumer M. Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen. Niemeyer. 1991. 329 S.
6. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. Москва: Наука, 1983. 213 с.
7. Нейросети MTS AI научились синтезировать эмоции. URL: <https://mts.ai/ru/tehnologii/nejroseti-mts-ai-nauchilis-sintezirovat-emocii/> (дата обращения: 24.11.2024).

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОГОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ В АНГЛО-РУССКОМ ДИСКУРСЕ

И. А. Мясникова

Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Исследование посвящено анализу языковых метафор, связанных с погодными явлениями, в русском и английском языках. В основу исследования положена концепция языковой картины мира, которая предполагает, что язык является одновременно отражением языковой картины мира и способом ее формирования. В исследовании подчеркивается значение природных явлений в жизни человека и отмечается, что природные явления играют важнейшую роль в формировании национальных особенностей, мировоззрения и культуры. В исследовании используется сравнительный анализ метафор с компонентами, обозначающими природные явления, на русском и английском языках с целью выявления сходств и различий в их использовании и семантике в каждой культуре. В исследовании используется комплексная методология, сочетающая описательные методы и сравнительный анализ изучения метафорических полей в обоих языках.

Ключевые слова: языковая картина мира, природные явления, метафоры.

Введение. Язык, как известно, является не только средством коммуникации, но и способом когнитивной обработки информации, в процессе которой формируются концепты – ментальные единицы, отражающие основные идеи и установки этноса. Языковая картина мира (ЯКМ) является когнитивной моделью, которая формируется посредством языка и является отражением этнокультурных представлений и ценностей этноса. Языковая картина мира формирует у носителей языка когнитивную картину мира, специфичную для их культуры [6, с. 4550]. В то же время представляется возможным утверждать, что ЯКМ является специфической моделью концептуализации, через которую язык организует и структурирует восприятие действительности, создавая основу для формирования культурных стереотипов, которые в свою очередь объективируются во фразеологизмах. Культурные стереотипы превращаются в легко узнаваемые и четко структурированные языковые единицы и содержат коллективные представления этноса.

Целью настоящего исследования является выявление универсальных и специфических характеристик метафор со средствами номинации погодных явлений в английской и русской языковых картинах мира. Цель обусловила постановку *задач*, которые включают анализ языковых метафор, имеющих в своем составе средства объективации природных явлений в русском и английском языках и их сопоставление. Для достижения цели исследования использовались описательный и сравнительный *методы*.

Фразеологизмы, содержащие культурные стереотипы, и являющиеся ключевыми носителями национально-культурных ценностей, отражают не только реальность, но и несут оценочный компонент [3, с. 63]. Осадки, в любом их виде – снег, дождь, град – используются не только для номинации природных явлений,

но и для передачи широкого спектра эмоций и для характеристики человека при использовании метафорического переноса. Метафора является инструментом концептуализации эмоций и личностных качеств через образ природных явлений. При этом следует уточнить, что множество поговорок построены на использовании метафоры помимо сравнений и гипербол.

Ключевыми концептами кластера «природные явления» в русской ЯКМ являются солнце, дождь, снег. В русском языковом сознании дождь ассоциируется с депрессией, меланхолией, особенно осенний дождь, тогда как весенний дождь, как правило, вызывает положительные ассоциации, связанные с обновлением, очищением [4, с. 38]. Включение описания осеннего дождя используется для создания атмосферы уныния, тоски: «*Осенний дождь барабанил по окнам, ветер завывал в трубах, и всё казалось таким мрачным и безнадежным*» [2, с. 57], а описание «*Свежий весенний дождь, словно смывая грязь и нечистоты, приносил с собой надежду на лучшее будущее*» [2, с. 58] несет коннотацию очищения. Следует отметить, что М. В. Домбровская [1, с. 33] в своей диссертации высказывает мнение о том, что объективация природного явления продолжает оставаться важной в языке, но постепенно уступает место метафорическому использованию для выражения абстрактных и переносных значений. Примером может служить метафора «*дождь проблем*» при описании ситуации, когда человек сталкивается с множеством проблем одновременно. «*После дождичка в четверг*» имеет значение «крайне редко, почти никогда» и является эвфемизмом для «маскировки» значения «никогда». «*Попасть под холодный дождь*» значит оказаться в неприятной ситуации.

Следующей часто используемой в метафорических конструкциях лексемой является «солнце». Солнце является важным когнитивным элементом русской языковой картины мира, выступающим основанием для множества метафорических конструкций. Векторами метафорического переноса являются:

- солнце → источник жизни (солнце воспринимается как абсолютно необходимое условие жизни): *Что мне золото – светило бы солнышко; Без солнышка нельзя пробыть, без милого нельзя прожить;*

солнце → жизненные испытания: *от солнца бегать – света не видать* (поговорка говорит о необходимости преодоления трудностей для достижения благополучия);

солнце → эмоциональное состояние: *луч надежды* (метонимия, когда часть означает что-либо целое, а данном случае луч солнца);

солнце – изменение социального статуса: *уйти с солнца в тень* (перестать быть в центре внимания, на вершине успеха);

солнце → продолжительность жизни: *закат* (окончание светового дня знаменуется угасанием дня, световой день сравнивается с жизнью, а закат – с ее окончанием).

Приведенные схемы метафорического переноса, разумеется, не отражают всего богатства метафор с компонентом «солнце».

Русский язык содержит большое количество слов, связанных со снегом: *метель, пороша, вьюга, буран, наст, поземка*. Такое разнообразие лексем для обозначения этого вида погодных явлений является легко объяснимым, если учесть, что зима в России длится почти полгода. Представления о снеге вербализуются метафорами и фразеологическими оборотами, среди которых можно назвать следующие: снег полоть (совершать бессмысленные действия); как снег в голову (обозначает внезапное, неожиданное и неприятное действие); Бабушка надвое сказала: то ли дождик, то ли снег, то ли будет, то ли нет, свидетельствующих о важности стереотипных представлений о снеге. Снег ассоциируется с печалью, покоем, смертью, тишиной:

Белизна снега, символизирующая чистоту, незапятнанность, невинность также часто используется в метафорических конструкциях: *белее снегу белого*. Седину также сравнивают со снегом: *Опечаленную голову снегом заносит, лицо, украшенное снегом бороды*. Нередко снег сравнивается с насекомыми: *Не диво в ноябре белые мухи*, где проводится параллель между снежинками и мухами.

В английской языковой картине мира центральными концептами являются концепты *wind, fog*, передающие коннотацию изменчивости и динамики. [8, с. 55]. Степень важности этих природных явлений для английской картины мира довольно высока, о чем свидетельствует частое использование обозначающих их лексем во фразеологическом фонде английского языка [5, с. 850]. Как мы помним, метафоры и фразеологизмы объединяет переносный смысл лексем, однако фразеологизмы являются устойчивыми единицами, тогда как метафоры могут создаваться спонтанно. Большинство фразеологизмов становятся метафорами при условии, что у двух явлений (или предметов), которые принадлежат к разным категориям, есть общие признаки или свойства.

С ветром сравниваются явления окружающего мира, настроение людей: *to throw caution to the wind* (действовать безрассудно или рисковать, не задумываясь о последствиях), *to catch the wind* (стремиться к достижению чего-то, что трудно или невозможно достичь); *to get wind of something* (узнать что-то по слухам, получить информацию случайно), *gone with the wind* (название известного романа «Унесенные ветром», которое подразумевает исчезнувший без следа), *wind-blown* (Взлохмаченный, растрепанный ветром). Но следует отметить, что только в английском языке существуют фразеологизмы, берущие свое начало из морского дела [7, с. 40]: *between wind and water* (в уязвимом или опасном положении, поскольку именно по линии границы воды, ватерлинии, судно является наиболее уязвимым); *in the wind's eye* (под хмельком, навеселе). В отличие от русского языка, в английском языке *wind* трактуется как дыхание: *second wind* «второе дыхание», *bad wind* «одышка».

Великобритания традиционно ассоциируется с туманом, который на английском языке звучит *fog*. Иносказательно Великобританию называют «Туманный Альбион», исходя из этого можно предположить, что туман является весьма частным природным явлением на ее территории. Поэтому неудивительно, что данная лексема входит в состав фразеологизмов, основанных на метафоре. Если

проследить трансформацию денотативного значения в переносное, можно выделить признак, который послужил основой этого переноса:

В прямом смысле выражение *able to fog a mirror* обладает значением «чуть живой», т.е. физической способности человека дышать, поскольку, как известно, зеркало «запотевают», словно покрывается туманом, если на него подышать. Переносное значение этого выражения не связано с прямым значением: человек, не отвечающий высоким требованиям, т.е. для ироничной характеристики человека, демонстрирующего формальные признаки компетентности, но не соответствующего даже минимальным требованиям стандарта. Выражение *be in a fog* (быть в растерянности) дословно ассоциируется с пребыванием в тумане, который затрудняет видимость, четкость, ориентацию в пространстве, поэтому используется для описания ситуации, когда человеку трудно принять решение, при спутанности сознания или слишком большого объема информации для усвоения.

Сопоставительный анализ выявил, что в английской ЯКМ погодные явления преимущественно ассоциируются с негативными эмоциями и событиями, для русской ЯКМ более характерно нейтральное или положительное отношение к ним. Языковые образы и метафоры дают возможность лучше понять универсальные и уникальные явления в культурных взглядах и ценностях этноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Домбровская М.В. Концепт «дождь» как компонент национальной картины мира (на материале французского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2006.
2. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание / Достоевский Ф.М.—М.:ДА!Медиа, 2014.
3. Мясникова И. А. Сходство и различие фразеологизмов с компонентом «ветер» в английском и в русском языках / И. А. Мясникова // Язык и слово : Сборник научных трудов. – Чебоксары : Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2021. – С. 62-64.
4. Мясникова И. А. Концептуализация лексемы «rain/сумър [дождь]» в английском и чувашском языках / И. А. Мясникова, Т. С. Игнатъева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2023. – № 3(120). – С. 35-41. – DOI 10.37972/chgpu.2023.120.3.005.
5. Мясникова И. А. Сравнительно-сопоставительный анализ метеонимов «snow / юр» в английском и чувашском языках / И. А. Мясникова, Е. Н. Иванова // Научно-образовательные и прикладные аспекты производства и переработки сельскохозяйственной продукции : Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 ноября 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2023. – С. 848-853.
6. Мясникова И. А. Функционирование репрезентантов природных явлений летнего времени года в языковой картине мира в английском и чувашском языках / И. А. Мясникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 12. – С. 4548-4553. – DOI 10.30853/phil20240644.
7. Федорова К.Л. Фразеологизмы с компонентами-метеонимами «Ветер» / Wind, Снег / Snow в русском и английском языках // Вестник Курганского государственного университета. 2011. №3 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-s-komponentami-meteonimami-veter-wind-sneg-snow-v-russkom-i-angliyskom-yazykah> (дата обращения 1.02.2025)
8. Частикова А. В. Этнокультурная специфика концепта "wind/wind/ветер" в английской, немецкой и русской фразеологических картинах мира / А. В. Частикова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2008. – № 9. – С. 53-60.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДИСКУРСА НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОМИКСОВ

Л. В. Николаева

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва, г. Самара

Настоящая статья посвящена изучению дискурсивных практик с точки зрения различных лингвистических школ. В рамках исследования проанализированы понятие и стратегии дискурс-анализа. В связи с тем, что дискурс представляется в качестве междисциплинарного понятия, выявляется особый тип дискурсивного пространства – художественный дискурс. Являясь элементом художественного дискурса, комикс реализует в себе основные черты анализируемого типа дискурсивного пространства, имея свои специфические характеристики и особенности.

Ключевые слова. Дискурс, дискурс-анализ, дискурсивные практики, художественный дискурс, комикс, графичекий роман, филактер.

В современно науке проявляется повышенный интерес к развитию и анализу дискурсивного пространства. Неотъемлемая ценность знания сконцентрирована на изучении дискурс-анализа не только в рамках гуманитарных наук, но и среди точных и естественных дисциплин. Современные ученые, посвятившие свои труды дискурс-анализу, акцентируют внимание на том, что преимущественное практическое использование дискурсивных практик сосредоточено в рамках лингвистических исследований в связи с тем, что именно языковое проявление реализует всесторонний потенциал применения дискурсивного анализа. Исследователи также отмечают, что дискурс-анализ приобретает наибольшее распространение среди социальных дисциплин. Несмотря на это, все же остается ряд конфронтаций, связанных с объемным охватом дисциплин и направлений в рамках дискурс-анализа, а также по причине разнообразия теоретических осмыслений и методов исследования, подразумевающих данный подход. По мнению лингвиста Сары Миллс, «область и сфераприменения данного понятия и его трактовки до сих пор неясны и не имеют единого варианта» [10, с. 37].

В современном языкознании дискурсивный анализ трактуется как научная дисциплина, анализирующая лингвокультурные показатели определенного дискурсивного пространства. Как важно заметить, дискурс-анализ подразумевает «рассмотрение дискурсивных процессов и структур, языка и мышления, социальных аспектов и проблем, связанных со значением» [9, с. 3]. Также отмечается, что данный тип анализа выступает в качестве элемента изучения взаимосвязи лингвистических особенностей с лингвокультурным обществом. Таким образом, дискурсивный анализ выступает в качестве «междисциплинарного направления для изучения дискурса» [2, с. 9].

Говоря о термине «дискурс», стоит отметить, что настоящее понятие впервые было представлено в лингвистических исследованиях во второй половине XX века. Анализируя различные языковые школы, важно заметить расхождение в трактовках анализируемого понятия. Так, ученые англо-саксонской лингвистической школы утверждают, что дискурс необходимо анализировать с точки зрения текста по причине того, что данное направление обладает всеми специфическими чертами текста. Однако позже было определено, что «дискурс – это не столько присущая тексту особенность, сколько некая стоящая за этой особенностью система, прежде всего грамматика» [3, с. 154].

Отечественные лингвисты трактуют дискурс с точки зрения тождественности текста и контекста, которые заключают в себе лингвистические и социокультурные элементы. Так, В.В. Красных трактует понятие дискурс с точки зрения: «вербализованной речемыслительной деятельности, понимаемой как совокупность процесса и результата и обладающей как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими планами» [4, с. 201]. Советский и российский лингвист Н.Д. Арутюнова дает комплексное понятие данному направлению, определяя дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1, с. 136].

В связи с тем, что понятие «дискурс» многопланово и разнообразно, а также несет в себе междисциплинарные характеристики, можно выделить различные типы дискурсивного пространства. В качестве ключевых параметров дифференциации типов дискурса выступают жанрово-стилистические особенности, прагматический потенциал текста, показательные характеристики, а также соотношение текста с определенной сферой реализации. Так, идентифицируется особый тип дискурса – художественный, который представляет собой вымышленный текст, в котором «писатель через свое произведение осуществляет попытку воздействия непосредственно на «духовное пространство» читателя как реципиента (под духовным пространством читателя мы понимаем здесь его систему ценностей, знаний, его взгляды на жизнь, чаяния и желания, личностные ориентиры) с целью воздействовать на него, внести в него некоторые изменения» [8, с. 20]. Данный тип дискурсивного пространства включает в себе специфические черты вербальной взаимосвязи между автором и читателем, которая основывается на формировании идентичности между такими специфическими параметрами, как информация различных направлений, а именно: предметная, эстетическая, образная, логическая, оценочная и эмотивная. Несмотря на объемную составляющую элементов художественного дискурса, данный тип дискурсивного пространства не может существовать односторонне. Таким образом, для полного функционирования художественного типа дискурсивного пространства необходим не только создатель текста – автор, но и реципиент – читатель. «Художественный дискурс представляет собой развернутый и крайне насыщенный смыслами полилог автора, читателя и текста, выявляющий взаимодействие авторских

интенций, сложного комплекса возможных реакций читателя и текста, который выводит произведение в пространство семиосферы (совокупность всех знаковых систем, используемых человеком, включая текст, язык, и культуру)» [7, с. 165]. Специфичной характеристикой анализируемого типа дискурса представляется исключительная оригинальность текста, сопровождающаяся интенцией автора. Создание художественного текста напрямую зависит от фантазии составителя, а также его творческого импульса. Эти черты определяют фантастическую, вымышленную направленность.

В качестве своеобразного аспекта художественного типа дискурса выступает жанровое многообразие, а также тематические и идеологические взаимосвязи. На основании этого можно сделать вывод о том, что художественный дискурс многогранен и носит междисциплинарный характер. Помимо этого, нельзя исключать культурный аспект, который накладывает отпечаток на формирование и репрезентацию текстов художественной направленности. Анализируемый тип дискурсивного пространства выступает в качестве одной из форм культуры, содержащий социокультурные специфики, этические, эстетические и эмоциональные составляющие. Культурный код, содержащийся в художественных текстах, реализуется на разных уровнях в зависимости от типа текста. Таким образом, «интерпретация таких текстов требует от читателя определенной культурологической компетенции» [6, с. 14].

Одним из примеров текстов, относящихся к художественному типу дискурсивного пространства, является комикс. Термин «комикс» появился в конце XIX века в Америке. Расцвет индустрии комикса пришелся на середину XX века. Однако в настоящее время жанр комикса не утратил своей популярности. Комикс или, как его еще называют, «графический роман» выступает в качестве особого жанра массовой культуры, заключающий в себе черты литературы и изобразительного искусства. Это жанр художественной литературы особого типа, где «содержание представлено в последовательности иллюстраций, содержащих при этом, помимо изображений, вербальное произведение, передающее диалогичное взаимодействие героев. Единство графики и текста персонажей образует при этом единство сюжетной линии» [5, с. 2].

Являясь примером текстов художественного типа дискурсивного пространства, комиксы сочетают в себе специфичные черты культурологической, социокультурной и лингвистической направленности. Реплики героев комикса представлены «живыми» выражениями, а также естественными высказываниями, что делает данный жанр художественной литературы крайне близким читателю и предоставляет широкий лингвистический потенциал для актуального языкового изучения специфики речи.

Анализируя идентичность и широкое распространение комиксов важно определить причину их популярности. Полагаем, это связано с фактом того, что комикс представляет собой упрощенную форму подачи материала и изложения текста. Читателям проще воспринимать легко читаемый текст, представленный на емком и понятном языке. Отличительной чертой комикса является наличие картинок, представляющих собой последовательно передаваемые кадры сюжета,

которые помимо картинки, содержат в себе вербальную составляющую, а именно – мысли или диалоги между персонажами, представленные в выноске – «филактере». Все эти элементы, объединенные воедино, образуют целостную контекстуальную и концептуальную связь.

Говоря о вербальной составляющей комиксов, акцентируем внимание на филактерах, заключающих в себе текст определенного рода. Для более легкого и адекватного восприятия текста, содержащегося в филактере и за его пределами, авторы не усложняют текст особым шрифтом, а напротив, используют печатные и прописные буквы одинаковой высоты. Являясь единым целым с изображением, текст также включает в себе графическую составляющую, а именно – форму и цвет. Художники зачастую используют метод леттеринга, что подразумевает графическую обработку текста. Данный способ акцентирует внимание на вербальной составляющей, помогая сконцентрировать внимание читателя на тексте, и в частности, на конкретных моментах – эмоциях героев, звуках во время диалогов или же действий:



Рис. 1



Рис. 2

Специфика языковой репрезентации в графических романах характеризуется краткостью изложения и сжатостью объема реплик по причине того, что авторы ограничены в пространстве размещения текста. Им необходимо представить на одной странице сразу несколько неотъемлемых составляющих комикса, а именно – рисунок с вербализацией героев и их окружения, а также филактер, содержащий в себе реплики героев. Синтаксическая составляющая реплик не усложнена длинными фразами, многоаспектными или сложными предложениями. Напротив, она стремится к разговорной составляющей для более простого и легкого восприятия информации читателем. Речь героев подчинена принципу диалога, а также относится к определенной ситуации, реализуемой в сюжете. Также часто встречаются звукоподражания и междометия, что придает высказываниям эмотивную окраску:



Рис. 3



Рис. 4

Проанализировав особенности художественного жанра «комикс», можно с уверенностью утверждать, что изучаемый тип дискурсивного пространства реализует в себе междисциплинарную специфику, объединяя лингвистические, культурологические, психологические и эмотивные параметры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова - М.: Языки русской культуры, 1999. - 896 с.
2. Горбунова А.Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учебное пособие / сост. А.Г. Горбунов. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 56 с.
3. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. 23. - М.: Прогресс, 1988. - С. 153-211.
4. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В. Красных. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
5. Лукиных Ю.В. Феномен комикса в контексте образовательного пространства // Russian Linguistic Bulletin. – 2022. - №4 (32). – С. 1-5
6. Нормуродова Н.З. Художественный дискурс и языковая личность в свете актуальных лингвистических направлений: парадигмы знания, основные принципы и тенденции развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. - №2. – С.12-15.
7. Олизько Н.С. Художественный дискурс как полилог автора, читателя и текста // Вестник Челябинского государственного университета. - 2011. - № 33 (248) - С. 164-166.
8. Самарская Т.Б., Мартиросьян Е.Г. Художественный дискурс: специфика составляющих и организация художественного текста // Сфера услуг: инновации и качество. – 2012. – № 10. – С. 20.
9. Hodge B. Ideology, Identity, Interaction: Contradictions and Challenges for Critical Discourse Analysis // Critical Approach to Discourse Analysis across Disciplines. 2012. Vol 5 (2). P. 1-18.
10. Mills, S. Discourse / S. Mills. - London and New York: Routledge, 2004. – 176 p.

РОЛЬ ТЕМЫ В УСТАНОВЛЕНИИ ДИНАМИЧЕСКИХ ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЕДИАТЕКСТЕ

А. Г. Пастухов

Орловский государственный институт культуры, г. Орёл

Взаимосвязь между областями знаний и возможности теоретико-методологической интеграции открывают новые перспективы для исследований текстов медиа. Освещение процессов тематизации, как основного референтного подхода в области медиаполитической коммуникации, считается одним из долгосрочных эффектов массмедиа, затрагивающие тематическую повестку, а также круг общественных проблем, отконфигурированный рамками коллективной рефлексии медиасообщения. Целью данной статьи является изучение теоретических, аналитических и прикладных аспектов тематизации в немецкоязычной медиасистеме, посредством которых происходит продвижение знания, информации и связанных с ними эффектов. В ходе формирования новой социальной среды, объектная тематизация и анализ динамических отношений представляют собой оригинальную методику изучения социально значимых рефлексий, оценок и т.п. в условиях формируемой современными медиа тематической среды.

Ключевые слова: политическая коммуникация, референция, тема, тематизация, тематическая повестка, объект, политическая agenda

Введение. «Встроенность» индивида в процесс коммуникации всё чаще связывается с рефлексиями множественных диффузий и отчасти сюрреалистических рамок медийных предложений, в основе которых лежит затрагивающее различные типы дискурса сочетание значимых логических последовательностей, а также «разноголосного» и противоречивого ансамбля продуктов медиа с целой амальгамой интенций» [5, с. 103-104]. Вот почему среднестатистического пользователя вопрос, какова *тема* медиатекста, интуитивно связывается с анализом речевого материала. При этом отдельные, даже ключевые лексемы, даже если они представлены на видном месте, в виде ярких заголовков, клишированных или устойчивых фраз, не способны сыграть той роли в отражении наиболее важных логико-понятийных категорий, которую принимает на себя медиатекст.

Обзор проблематики. Если взглянуть на традицию исследования темы медиатекста, то очевидны прежде всего акценты, касающиеся прежде всего его содержательного аспекта. Становится понятно, что этот аспект недооценивается исследователями, т.к. во многом сводится к изучению функциональных свойств текста. Термин «тема» при всей его «беспроблемности» привлекает внимание исследователей, в т.ч. в немецкоязычном пространстве. Сравн.: [18; 11]. Однако понятийный и категориальный аппарат того, что касается темы, всё ещё несовершенен, хотя известно, что всё, что угодно, может становиться предметом рассмотрения в тексте.

Попытки фиксации темы охватывают вселенную медиареальности. Абсолютно неисчислимо количество тем, транслируемых современными медиа, никак не ограничены тематически, но и не предлагают автоматически их исчерпывающую систематизацию. Гораздо важнее проанализировать акты использова-

ния медиа в плане изучения действия прагматических интенций. В ходе их реализации возникает уникальный медиатекст, происходит оригинальная рецепция и интерпретация медиасообщения, т.е. которые регулируют «объективное соотношение содержания и темы, при этом срок их действия заметно короче, чем тот временной отрезок, за который нужно оценить медиатекст» [6, с. 117].

В любой категоризации мира заключена, как известно, глобальная когнитивная функция языка. Учитывая то огромное значение, которое придаётся задаче членения, классификации, типизации, сортировки категорий в соотносимых областях медиакоммуникации или – в другой позиции – единичных текстах возникает вполне логичный вопрос в отношении их тематической связанности. Как показывают наши наблюдения, вопрос относительно привязки темы к конкретному медиатексту и механизмах, лежащих в основе этого процесса, ещё недостаточно освещён в медиалингвистике.

Категоризировать текстовую вселенную, отображаемую средствами медиа, можно на основе установления группировок сходных единичных явлений в абстрактные сущности более высокого порядка, объединяя их в рамках единой терминологии. Отслеживание новых общественно значимых тем является одной из актуальных задач анализа информации в массмедиа. Метод поиска новых тем и, что важно, дискурсных отличий на основе выявления семантически значимых элементов текстов – набора ключевых слов (КС) текущего и прошедшего периодов – способствует «получению разностного набора и соединения их (сообщений) в группировки на основе процедуры многомерного упорядочивания объектов», т.е. получения «новых» (относительно предыдущего периода) и «старых» ключевых слов [1, с. 8].

Данный подход поддерживает Е.С. Худякова, считая, что интралингвистические характеристики качественные характеристики набора ключевых слов (НКС) напрямую связаны с жанрово-стилевой типологией текстов, т.е. учёный устанавливает зависимость от того, совпадают ли наиболее нагруженные по смыслу и наиболее «типичные» единицы текста. Она считает абсолютно важным установить, для каких текстов базовые смысловые компоненты выступают основой конкретного жанра (Textsorte) и что представляют собой ключевые слова текста в соотношении с понятиями «смысл», «тема» и «ситуация» [7, с. 137-138].

Однако стремление тематически охватить и параметризовать лишь вокабуляр текста недостаточно, само по себе, т.к. лексический запас дифференцируется неодинаково – с неодинаковым абстрактным и материальным наполнением. Примером фиксации тем в немецкоязычном лингвокультурном пространстве могут служить претендующие на полноту тематические проекции лексики, принятые в двух известных словарях немецкого языка: «Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen» Ф. Дорнзайфа [14] и «Deutscher Wortschatz. Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck» Х. Верле и Х. Эггерса [13].

Так как объективно тексты (в прототипическом смысле) представляют собой семантически сложные и внутренне структурированные образования, поиск возможных типов тем для конкретного текста свидетельствует скорее в пользу неодинаковой степени распространённости типов тематического развёртывания.

(Здесь имеются в виду описательные, нарративные, аргументативные и экспликативные аспекты, а также их макроструктуры). Не следует забывать, что тема является отражением категории цельности, которая, в свою очередь, актуализируется через категорию дискретности; её практической реализацией выступает *микротема*, т.е. способ определить возможности цельности и компрессии текста [2, с. 147].

Связка «тема – содержание» естественным образом находится в фокусе анализа актуальных медиапредложений (медиатекстов). Система синтетических категорий медиаречи абстрагирует частные характеристики типа или жанра текста, так что имеет смысл проанализировать их сквозным образом в рамках однородных, но при этом повторяющихся, серийных текстов. Если обратиться к конкретной привязке темы и содержания, то окажется что всякий (медиа)жанр может быть идентифицирован на пересечении присущих только ему характеристик: (а) функции; (б) формы представления; (в) содержания. Важно понимать, какие функции текста актуализируются наиболее часто; при этом отслеживать типы сообщений и распознавать актуальные атрибутированные изменения эффективно можно лишь на основе репрезентативного массива наиболее распространённых типов медиапродуктов [15, с. 239-240].

Другая крайность – отказ от типологизации – примечательна тем, что определение термина «тема» (в отличие от термина «текст») по большей части недооценивается исследователями; некоторые из них позволяют себе довольствоваться более или менее дилетантской трактовкой. Интересно мнение П. Хельвига, который пишет по этому поводу, что на сегодняшний день «понятие темы является одним из самых противоречивых и не всегда правильно понимаемых измерений в лингвистике» [16, с. 14]. За несколько десятилетий до этого Ф. Данеш, используя инструментарий тематической прогрессии, уже пытался распространить методику, связанную с переносом темы на анализ текстов. Текст при этом рассматривается как последовательность отдельных предложений, которые не обязательно будут иметь нечто непосредственно связанное с тем, что интуитивно следует считать темой (текста). Связанная с анализом роли предложения концепция темы часто отвергается или недооценивается и в анализе структуры текста. Таким образом, градус дискуссии об определении места темы отнюдь не снижается; мы же, наоборот, хотим конкретизировать её понимание в терминологическом плане, прежде всего, как «тематической связанности» текста, и медиатекста, в частности.

О концепции «темы». В концептуальных разработках темы А. Лёчер предлагает различать три подхода. Тема, по его мнению, выступает: (1) центральным способом выражения отношения (отсылки), или сфокусированным объектом; (2) ядром информации или проблемы, или, как в некоторых случаях, (3) сомнительным или спорным *Quaestio*. Теория *Quaestio* (*quaestio* = суть спора, изучение в схоластической философии) означает вопрос, на который следует дать ответ или развернуть его непосредственно в речевом произведении (тексте) [3, с. 95]. Как основной вопрос содержания медиатекста, *Quaestio* определяет: (а) установление

предмета сообщения как темы и возможную релевантность по отношению к конкретной области знания; (b) перспективу, связанную с ней закреплённость и структуриацию имеющегося знания; (c) иерархическую организацию языковых единиц в структурах, которые раскрывают суть конкретного вопроса (*Quaestio*), а также: (d) фрагментарную организацию языковых единиц и её линейризацию. Модель *Quaestio* является гибкой в своей применимости, т.к. она не ограничена жёсткими языковыми или грамматическими разделами, направленными на выяснение и объяснение существенных отношений между рече-текстовыми сегментами, используемыми в процессе их производства [17, с. 167].

Таблица 1

«Тематические» термины (*Themenbegriffe*)

| | |
|---|---|
| Тема (Gegenstand) (I) | о чём идёт речь в тексте |
| Основная информация (II) (Kerninformation) | которую содержит текст, как он информирует об объекте |
| Вопрос (Frage) (III) | вопрос, на который в тексте даётся ответ |

Представленные в табл. 1 конституенты не в одинаковой степени востребованы в лингвистике текста, т.к. по-разному «читаются» в повседневном употреблении. П. Хельвиг решительно отверг точку зрения о том, что тема «является объектом, о котором идёт речь» [16, с. 14]. У других исследователей, например, у К. Бринкера, находим: «основное утверждение» (*Basisaussage*) и «информационное ядро» текста (*Informationskern*) несут в себе «максимально краткое изложение содержания» (*Kurzfassung des Textinhalts*) [11, с. 50]. При этом никто не отрицает важности третьего пункта, связанного с введением в текст ответа на вопрос, который ставится в начале текста (... *ein Thema im normalsprachlichen Sinn des Wortes ist etwas Fragliches, zu dem in einem Text eine Lösung gesucht wird*) [16, с. 14].

А. Лёчер [18, с. 135], напротив, не считает, что «теория вопроса» (III) П. Хельвига является признаком категорического неприятия первых двух пунктов. Скорее всего, их принятие характерно лишь для ограниченного количества типов текста: «Теории установления проблемы или постановки вопроса в качестве темы касаются, по его мнению, [только] специальных типов (жанров) текстов, да и то в обстоятельствах, когда *темы* являются оказываются непрозрачными и/или спорными» [18, с. 90].

А. Лёчер развивает этот тезис и идёт дальше: он считает дифференциацию «специальных ‘тематических’ концепций» полезной, поскольку существующие различия между текстами не должны скрываться, а «разнообразие типов (жанров) текстов в любом случае обеспечивается различиями в специфических способах «фиксации тем» [18, с. 77]. Логика подобной специализации нацелена в этом случае на «достижение однозначности, на более качественную дефинируемость понятий, на доминирование денотации, устранение неоднозначностей и коннотаций по принципу идеальной математической формулы» [4, с. 59]. Таким образом, усилия исследователей вновь обращаются к установлению некоего

«обобщённого понимания темы, которое и обеспечивает концептуальную основу идентификации проявлений темы как способа её конкретизации» [18, с. 78].

При анализе (интерпретации) текста с использованием теоретико-акционального метода в большинстве случаев мы наблюдаем «фактуальный пробел» в отношении действия (*Handlung*), что свидетельствует о желании устранить вышеуказанный «недостаток». Объединение *действия* и *текста* в единство позволяет заключить: «Тема текста – это объект, который в каком-то отношении несовершенен; ... но этот недостаток может быть устранён при его обработке (рецепции)» [18, с. 84]. Остаётся не ясным, удовлетворяет ли определение темы А. Лёчера потребностям теоретически достаточной, но при этом глобальной формулы. Ключевые и одновременно дефинитивные индикаторы темы текста отмечаются при ближайшем рассмотрении и сравнении с её «функциональным статусом». По мнению К. Адамчик, такая констатация едва ли может считаться недостатком теории: она является скорее отражением «систематической связи с логико-онтологическим статусом» текста [8, с. 212], а именно, с типами тематических объектов, которые реально играют важную роль в формировании (установлении) темы.

Тематизация. При изучении тематических группировок текстов медийной коммуникации нельзя не учитывать специфику средств их трансляции, т.е. вопросов реального предъявления тематически связанного контента. Этим целям служит *тематизация* – метод и одновременно практика создания физических и социальных сред, которые способствуют значимому, запоминающемуся и рациональному опыту общения, обычно называемому тематической средой. Тематизацию можно также определить, как создание средствами медиа особой идентичности для объекта, проявляют свои свойства через фиксацию символических процессов и значимых связей между объединяющими идеями, символами и дискурсами [9].

А. Брайман описывает тематизацию как принцип «диснеизации», что означает рекуррентное использование нарратива в любой институциональной среде. Не случайно, автор ставит медийный брендинг в один ряд с тематизацией [12], которая ранее была лишь предметом академического изучения и исходно включала в себя такие дисциплины, как планирование и управление проектами, программирование, проектирование объектов и услуг, ландшафтный дизайн, инжиниринг и строительство. Данный список вполне может быть актуализирован. Источниками тематизации выступают: место, время, музыка, кино, спорт, мода, товары, архитектура, природа, литература, мораль или философия и т.п. [9].

Медийная тематизация, с точки зрения Н. Лумана, понимается как совокупность процессов конфигурирования общественного мнения, реализуется на индивидуальном и коллективном макроуровне, а также в связи с трансляцией, которая затрагивает интересы читателей и зрителей в «политическом» обществе [19]. Как пишет А. Рохас-Кальдерон, концепция тематизации имеет двоякую природу: она отражает реальность как тематическую структуру реагирования, как попытку снижения социальной сложности. Представляет интерес и теоретико-методологическое обоснование тематизации, призванное, с одной стороны,

дополнить и интегрировать известные подходы к умеренному медиавоздействию в политической коммуникации, а, с другой стороны, изменить фокус общественного видения проблем, повлиять на процесс коллективного решения социальных ситуаций [20, с. 269].

Для объяснения вариантов развития медийных тем имеет смысл обратиться к категориям, которые более детально характеризуют «логико-онтологический статус» «объектов», включая отношения, возникающие между этими объектами. Рассмотрим непосредственных участников «производства» темы на нижеследующей схеме.

«ПРОИЗВОДСТВО» ТЕМЫ

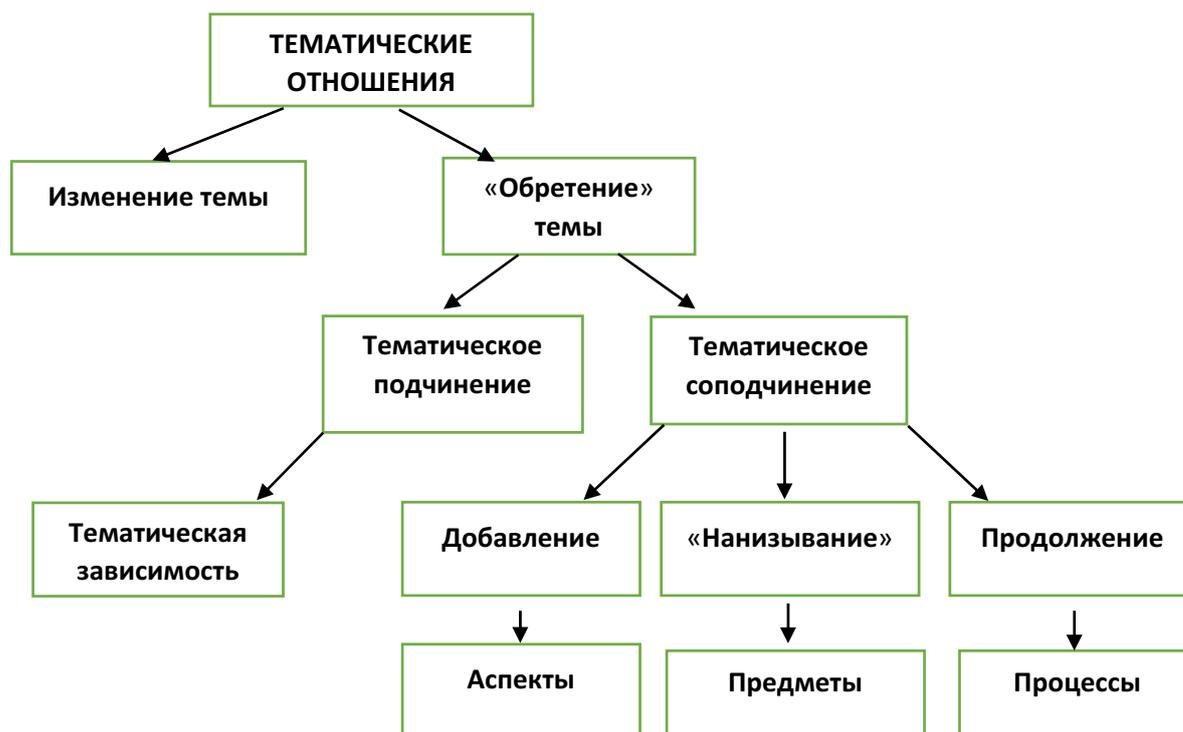


Рис. 1

На рис. 1 показаны категории, которые оказывают влияние на изучаемый объект. В динамическое движение в тексте приходят следующие параметры: процесс, событие, субъект, предмет, вещь, состояние, тезис, утверждение, суждение, высказывание и т.п. Все они вводятся в качестве описательных категорий и являются ими вплоть до использования в речи. Отношения между категориями, как объектами, не могут быть напрямую отнесены к абсолютным и идеальным возможностям установления и продвижения тем, ещё и потому, что текстовые шаблоны (*Vertextungsmuster*) сами представляют способ смешения тем. Для объяснения направления в их развитии необходимо вероятно прибегнуть к смежным категориям, т.е. дать им более точную характеристику как «логико-онтологических объектов» в широком смысле слова [21, с. 91].

Подтверждение данной мысли можно найти у Р. Богранда и В. Дресслера [10]. При объяснении когерентности авторы выводят тематическое единство текста путём описания повторяющихся единиц и трактуют текстовое содержание как сеть понятий и отношений. Примечательно, что подобная Сеть сформирована у них на базе четырёх констант – объект, ситуация, событие, действие – и 34 второстепенных. Чтобы получить представление о разнообразии логико-понятийных регистров, обратимся к данным табл. 2.

Таблица 2

ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ «ТЕМАТИЧЕСКИЕ» КОНЦЕПТЫ
(по Р. Богранду/В. Дресслеру и П. фон Поленцу)

| Beaugrande/Dressler | Polenz |
|---------------------|-----------------------------------|
| Primär | |
| Objekte | Bezugsobjekte |
| Situationen | |
| Handlungen | Handlung |
| Ereignisse | Vorgang |
| Zustand | Zustand |
| Eigenschaft | Eigenschaft |
| Spezifizierung | Gattung |
| Agens | Agens/ Agentiv/ Handelnder |
| Sekundär | |
| Handlungsgegenstand | Experiens/ Erfahrender |
| Instrument | Patiens/ Betroffener |
| Lokalisierung | Benefaktiv/ Nutznießer |
| Zeit | Affiziertes Objekt/ Betroffenes |
| Ursache | Instrument |
| Quantität | Locativ/Ort/Raum |
| Teil | Temporativ/Zeit |
| Besitzrelation | Causativ/ Ursache |
| | Quantifizierung/ Mengenbestimmung |
| | Partitiv/ Teil |
| | Possesiv /Besitz |

Даже беглое сравнение выкладок учёных показывает, что категоризация Мира осуществляется на относительно абстрактном уровне, а количество значимых и различимых объектов находится в двузначном порядке, что при всей их множественности не является неуправляемым. Какую пользу мы можем извлечь из предлагаемой идеи (условно: *двухярусного*) распределения семантических категорий? Что будет способствовать более качественной типологии тем? Как расширить предмет изучения с опорой на идеи Р. Богранда/ В. Дресслера и П. фон Поленца? Используя выведенные немецкими лингвистами категории, основным направлением разработки тем (даже в самом приблизительном виде) можно считать классификацию, которая каким-то образом связаны с ключевыми «тематическими» регистрами (см. табл. 2).

Сравнивая их, несложно заметить, что первая группа могла бы включать в себя статические «объекты» (неодушевленные предметы или объекты, живые существа, состояния и ситуации). Вторую группу составляют (опять же используя идеи П. фон Поленца) динамические текстовые «объекты» (*Ereignisse*), которые, следует отличать от процессов (*Vorgänge*) и действий (*Handlungen*). И, наконец, третью группу могли бы оформить т.н. когнитивные «объекты», которые связаны с упорядочением окружающего мира, иными словами, понятия и/или категории, которые включают в себя спорные тезисы, оригинальные высказывания, новые теории и т.п.

После того, как уникальность темы определена в достаточно грубом виде (*primär*), можно сделать вывод и в отношении подтем, посредством которых тема раскрывается содержательно, более детально, что определяется её природой и уже упомянутым выше логико-онтологическим статусом. Именно в этом месте вступает в действие второй уровень категоризации (*sekundär*), цель которого отразить как можно более широкий спектр взаимосвязей между понятиями и уровнями.

Статические объекты темы, как правило, состоят из частей, или сами являются частью большого целого. Они фиксируются в определённом месте, в определённое время, следовательно, возникает группировка текстов, которая посвящена непосредственно рефлексии статичных объектов или ответам на простейшие вопросы: *Какими свойствами обладает объект? Из каких частей состоит? Где находится?* и т.д. (См. табл. 3). Дело в том, что статические объекты очень часто обладают качеством классификатора свойств, состояний и видов. Они же могут проявляться и как компоненты динамических объектов, для которых характерно использование предикатов процессов и действий; процессы демонстрируются на статических объектах и подлежат оценке. Субъекты выступают в роли акторов, но не используют инструменты. «Предметы» действуют по определённым мотивам, преследуют цели, но не всегда способны предвидеть последствия и т.д.

В качестве последующего шага покажем, что происходит при реализации выделенных курсивом категорий Р. Богранда/В. Дресслера и П. фон Поленца (см. табл. 3). Как видим, это те же абстрактные понятия, которые хотя бы интуитивно знакомы каждому. Из этих абстрактных типов тем подтемы вполне логично артикулируются в виде вопросов, которые, предложение за предложением, раскрываются в схеме, но только при условии, если коммуникант знает, о каком типе идёт речь.

Таблица 3

ФОРМИРОВАНИЕ ПОДТЕМ

| | |
|--------------------------|--|
| Handlung | <i>Wer war beteiligt?</i> |
| | <i>Wann und wo hat sie stattgefunden?</i> |
| | <i>Wie ist es genau abgelaufen?</i> |
| | <i>Welche Motive lagen vor?</i> |
| | <i>Welche Folgen hat sie gehabt?</i> |
| | <i>Wie haben andere das gefunden und darauf reagiert?</i> |
| Wissenschaftliches Model | <i>Welche Disziplin (Subdisziplin) betrifft es?</i> |
| | <i>Welchen Gegenstand(skomplex) betrifft es?</i> |
| | <i>Von wem und von wann stammt es?</i> |
| | <i>Welche Kategorien / Begriffe umfasst es?</i> |
| | <i>In welchen anderen Modellen geht es um Vergleichbares (Vorläufer, Nachfolger)</i> |
| | <i>Welche Alternativmodelle gibt es?</i> |

Из табл. 3 мы получаем расширенный перечень категорий по принципу «Тема – Содержание». Вопросы в правой части таблицы всё ещё не очень конкретны: не понятно, о каком действии и какой модели идёт речь. Абстрактные понятия подходят для интуитивного понимания темы, если речь идёт о хорошо известном фрагменте экстралингвистического пространства (политика, спорт, путешествия, мода и т.п.), и это соответствует принципу многоуровневой классификации текстов. Но даже выделение хорошо известных абстрактных категорий отмечается высоким уровнем неопределённости, т.к. только комбинация с другими параметрами описательных измерений позволяет оптимально охарактеризовать тематически связанные типы и жанры текстов. В попытке определения темы для них существует прямая зависимость также и от ситуативного контекста.

Исключительную важность приобретает специфика картины мира, поскольку типы объектов существуют лишь в особых мирах, как-то: ангелы-хранители (мифология), садовые гномы (сказки) и т.п. Если это объекты стандартных (повседневных) миров, то вопрос заключается в том, какова в них будет пространственно-временная система координат, в частности, касающаяся понимания, находятся ли они в том же стандартном мире (в котором находится и реципиент), или же это будет совершенно новый исторический или инокультурный мир. Таким образом, сфера общения предопределяет довольно сильную привязку к темам. Поскольку сопоставимые термины функционируют как инструмент классификации в материальных, в т.ч. медийных контекстах (напр., категоризация в прессе), то они вполне соотносимы с категориями (текстового) речевого универсума, имеющего свои регулярные проекции в повседневной жизни.

Обычные предметы и акторы в равной степени подпадают в категорию объектов, и отношение между живым и неживым миром становится фундаментальным для человека. Мир людей важен ещё и поэтому, что человек сам представляет собой главную тему. В медиатексте используются разнообразные средства её оживления. Так, например, формы и способы персонализации отличают медийные тексты от научных, а в журналистике фактор человеческого интереса играет чрезвычайно важную роль как в выборе тем, так и в их интерпретации. Для сугубо абстрактных тем (напр. в философии или математике) примеры из повседневной жизни являются наиболее распространённым способом сделать тему доступной, понятной. Особенно важными в этом смысле являются отношения медиатекста с коммуникантом как с субъектом речи и с той ролью, которую они вместе выполняют. Специфика медиажанра *Bericht*, например, заключается в том, что автор выступает в качестве очевидца события, о чём она далее сообщает в публикуемом тексте.

Не стоит забывать и о роли дискурса. В нашем случае темы медиадискурса следует увязывать с их дискурсивным статусом. На интенциональном уровне это означает, что существуют многочисленные взрывоопасные (*brisant*) темы, которые затрагивают болезненные или противоречивые фрагменты языковой картины мира (напр., генная инженерия, эвтаназия и др.). Они представляют собой особый интерес для дискурс-анализа и одновременно являются пригодными для

описания повседневных взаимодействий, в частности, аргументативных стратегий (=участвующие стороны представляют разные позиции), или, когда, наоборот, необходимо избежать конфликтных взаимодействий. В некоторых случаях одни и те же темы могут приобретать особенную популярность; это происходит тогда, когда в интеракции её участники придерживаются одной точки зрения и подтверждают это посредством неоднократного повторения своей дискурсивной позиции. Но медийные «темы» могут приобретать видимую или скрытую взрывоопасность вполне индивидуально. Дело в том, что в большинстве случаев идентифицировать динамическое движение темы как взрывоопасной или табуированной не так легко. Общая фоновая классификация тем по этому критерию также не всегда возможна, особенно если отсутствует достаточный охват культурных, групповых и индивидуальных предпочтений, или когда ограничен корпус контекстов. Но то, что фактор тематической противоречивости и бризантности в медиа существует, сомнений не вызывает.

Заключение. Главной целью данной работы является переосмысление теоретического, аналитического и прикладного подходов к исследованию тематического распределения в медийной коммуникации. Посредством изучения палитры мнений различных изданий относительно проявления в них эффектов, процессов и действий акторов медийного процесса, возможно отследить всю теоретико-методологическую глубину, в то время как демонстрация публичного характера и комплексность остаются их отличительной особенностью. Не случайно, что медиакоммуникация задействует внимание политиков, общественности и других влиятельных игроков в конкурентной борьбе за внимание и влияние в медийной тематической повестке (агенде) [20, с. 269].

Само собой разумеется, что тема текстов, связанная с их функцией, регулирует общую коммуникативную ситуацию и основана на интенции участников коммуникации, что объективно ставит их в центр общественного интереса (медийная агенда) и вызывает бурную общественную дискуссию. Отмечено, что для различных жанров медиатекста характерно различное соотношение задействуемых функций. Различен и индивидуален будет также и баланс темы и содержания, темы и ситуации. В дальнейшем вероятно необходимо продолжить поиск ответов на вопрос, насколько предсказуемыми и связанными являются тема и конструктор конкретного медиажанра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Завалишин Д.А. Поиск новых тем и дискурсных изменений в текстах электронных средств массовой коммуникации // Прикладные проблемы безопасности технических и биотехнических систем. 2015. № 1. С. 8-11.
2. Ичкинеева Д.А. Тема и микротема как инструменты компрессии информации в тексте // Социо- и психолингвистические исследования. 2017. № 5. С. 146-148.
3. Пастухов А.Г. Темы и социальные топики в медиадискурсе // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. Мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. БелГУ 1-4 апреля 2014 г. / под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского, А.Г. Ходеева. Белгород: Константа, 2014. С. 93-106.
4. Пастухов А.Г. Вопросы интердискурсивности и селекция новостей // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: II Межд.

науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом» 5-7 окт. 2016 г.: сб. науч. работ / под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского. Белгород: ИД "Белгород" НИУ "БелГУ", 2016. – С. 57-67.

5. Пастухов А.Г. Медийные персонажи в фокусе: о ком пишут журналисты? // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 12 (209). – Вып. 26. С. 102-112.

6. Пастухов А.Г. Стратегический медиафрейминг и атрибутивная повестка // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 4. С. 115-129.

7. Худякова Е.С. Тема, смысл, ситуация текста и его тип // Проблемы социо- и психолингвистики. 2011. № 15. С. 136-145.

8. Adamzik, Kirsten: Textlinguistik: Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearb., aktual. u. erw. Neuauflage. Berlin; Boston: de Gruyter, 2016. 407 S. (de Gruyter Studium)

9. Åstrøm, Jonas Karlsen: Theming. In: (ed.) D.Ø. Madsen: Encyclopedia of Business and Marketing Techniques. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2024.

10. Beaugrande, Robert-Alain und Wolfgang Ulrich Dressler: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1981. 290 S. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 28)

11. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 4., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1997. 165 S.

12. Bryman, Alan: The Disneyization of Society. London: Sage Publications, 2004.

13. Deutscher Wortschatz. Ein Wegweiser zum treffenden Ausdruck (Hrsg.) Hugo Wehrle u. Hans Eggers. Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993. 821 S.

14. Dornseiff, Franz: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Wiesbaden: VMA-Verlag, 2000. 1032 S. (Nachdruck der 5. Auflage, 1959)

15. Früh, Werner: Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 7., überarb. Aufl. – Konstanz [u.a.] UVK-Verl.-Ges., 2011. – 310 S. (UTB 2501)

16. Hellwig, Peter: Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. 1984. H. 12. S. 1-20.

17. Klein, Wolfgang, Stutterheim, Christiane von: Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. In Linguistische Berichte. 1987. № 109. S. 163-183.

18. Lötscher, Andreas: Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituierung von Texten. – Tübingen: Niemeyer, 1987. – 309 S. (Reihe Germanistische Linguistik 81)

19. Luhmann, Niklas: Öffentliche Meinung. In: Politische Vierteljahresschrift. 1970. № 11. S. 2-28.

20. Rojas-Calderón, Alfredo: Theming as an integrated approach of political communication. A theoretical, analytical, and applied proposal of the problems of the public agenda. In: Tejedor, S. & Pulido. C. Nuevos y viejos desafíos del periodismo. 2023. pp. 267-288.

21. Schröder, Thomas: Die Handlungsstruktur von Texten. Tübingen: Narr, 2003. 276 S.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОПАГАНДЫ В СВЕТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЗАДАЧ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МАССМЕДИА

В. В. Смеюха

Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Якубова, г. Симферополь

Рассматривается эффективность пропаганды в свете изменения функций массмедиа, расширения их задач. На современном этапе выявляется ряд проблем, в решении которых задействована пропагандистская коммуникация. Автор исследует характеристики пропаганды, ее отличие от журналистики и связей с общественностью, приводит примеры использования пропаганды на современном этапе и в историческом контексте.

Ключевые слова: пропаганда, эффективность, решение проблем, пропагандистские кампании

Социально-политические события последних лет усилили внимание общества к функциям массмедиа, а также активизировали обсуждение таких сфер деятельности, как журналистика, пропаганда. Среди функций массмедиа наиболее обсуждаемой, конечно, стала пропагандистская. Данную функцию, как и саму пропаганду, массовая аудитория привыкла оценивать негативно, при этом публикации на данную тему, размещаемые пользователями на площадках социальных медиа, характеризуются не только ошибочностью суждений, но и наличием ложных фактов (например, пропаганду объединяют с политической журналистикой и связями с общественностью; единственное назначение пропаганды видится в манипуляции; возникновение пропаганды связывают с деятельностью Советского Союза и т.д.).

Между тем, история пропаганды берет начало в первой половине XVII в. (см.: Г. Почепцов [4]), У. Феллоуз Эрвин [5]). Под термином «пропаганда» принято понимать распространение идей, мнений, взглядов с целью формирования (изменения) общественного мнения. Теорию пропаганды связывают, в первую очередь, с политической сферой, хотя она активно используется и в других областях социума: экономической, культурной, медицинской, спортивной и др.

Целью данной статьи является рассмотрение функциональных характеристик пропаганды, выявление ее отличий в сравнении с другими видами общественной деятельности, ориентированными на производство и распространение информации, в частности, с журналистикой и связями с общественностью, анализ роли пропаганды в решении актуальных проблем на современном этапе и в историческом контексте.

Были использованы следующие методы исследования: наблюдение, анализ, сравнение, исторический метод.

Между такими сферами деятельности, как журналистика, пропаганда, связи с общественностью, имеется сходство, вследствие чего им могут приписываться схожие функции. Так, в рамках перечисленных трех видов деятельности широко используются средства массовых коммуникаций (пресса, интернет-медиа,

печатная продукция, кинематограф и т.д.); данные структуры опираются на вербальную и визуальную коммуникации – распространяют информацию в текстовом, аудио-, видео-, фотоформате, а также в виде художественно-графических изображений. И пропаганда, и журналистика, и PR ориентированы на изменение общественного мнения, что происходит в процессе производства и распространения информационного контента (медиапродуктов).

В то же время эти структуры имеют значительные отличия. Так, журналистика направлена на реализацию информационной функции – она освещает происходящие события, помогает аудитории составить представления об информационной повестке дня, важнейших событиях регионального, федерального, международного масштабов. Журналистика выполняет и другие функции, способствующие регуляции жизнедеятельности социума: функции социализации, просвещения, образовательную, рекреативную.

Сфера деятельности связей с общественностью направлена на формирование имиджа организации (компании, услуги, товара, частного лица), налаживание отношений с аудиторными группами, которым может быть интересна данная организация и ее деятельность, планирование и проведение мероприятий, основной целью которых является привлечение интереса аудиторных групп, популяризация имиджа.

Пропаганда, реализуя информационную деятельность, способствует решению глобальных и актуальных проблем, меняя мнение аудитории, формируя популярные модели ее поведения. Приведем примеры. Пропагандистская коммуникация применялась (и продолжает применяться) в обеспечении безопасности дорожного движения: в использовании детских автокресел, пристегивании ремней безопасности, соблюдении скоростных режимов (см. рис. 1); в здравоохранении – в процессе формирования представлений о здоровом образе жизни, соблюдении гигиены, о необходимости занятий физической культурой (см. рис. 2) и т.д.



Рис. 1. Пропаганда соблюдения правил безопасности на дорогах



Рис. 2. Медицинская пропаганда

Сегодня выделяется несколько видов пропаганды: политическая, экономическая, спортивная, пропаганда культуры, туризма (см. рис. 3) и др.

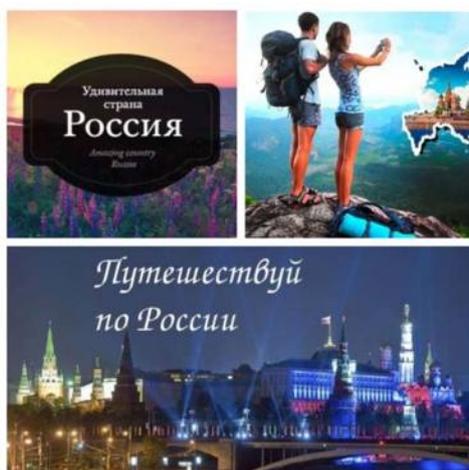


Рис. 3. Пропаганда отечественного туризма

Приведем примеры, когда для быстрого и эффективного решения возникших проблем использовалась пропагандистская коммуникация.

С 2014 г. западноевропейские страны начали вводить против России санкции политического и экономического характера, были введены ограничения на ввоз в нашу страну отдельных видов продовольственных товаров, сельскохозяйственной продукции. В сложившихся условиях усилилось внимание к продукции отечественных производителей. В телевизионном эфире федеральных и региональных каналов регулярно выходили репортажи, посвященные российской продукции, аналогичные публикации размещались в прессе: «Отречемся от старого сыра. Чем ответили на эмбарго отечественные сыроделы // Коммерсантъ. 9.03.2015), В. Миронов. «Российские эксперты не видят оснований для “яблочного кризиса”» (РГ. 30.07.2014), «Кубань производит половину российских фруктов и ягод» (Кубанские новости. 26.08.2014). На сегодняшний день, по данным опроса центра НАФИ, проведенного совместно с общероссийской общественной организацией «Деловая Россия» и Общественной палатой Российской Федерации,

70 % населения страны, покупая продукты, обращают внимание на то, изготовлены ли они в нашей стране (Почти 70% опрошенных россиян перешли на продукты отечественных брендов // ТАСС. 18.08.2023). Изменения в потребительских характеристиках россиян произошли вследствие активной деятельности экономической пропаганды (см. рис. 4).



Рис. 4. Пропаганда продукции российских производителей

В 2022 г. фигуристка К. Валиева стала чемпионкой XXIV зимних Олимпийских игр в Пекине в командном турнире, и в это же время она была отстранена от дальнейшего участия в соревнованиях вследствие того, что ее обвинили в употреблении допинга. В отечественной прессе, социальных сетях начинается массовая поддержка спортсменки: «Множество вопросов возникает вокруг ситуации с допинг-пробой фигуристки Камилы Валиевой» (Первый канал. 11.02.2022), А. Никитина «“За нашими охотились давно”. Кто пытался подставить Валиеву в Пекине и кому нужен новый допинговый скандал вокруг России?» (Lenta.ru. 11.02.2022), «“Мы с тобой”: все СНГ поддержало фигуристку Камилу Валиеву» (Спутник Узбекистан. 17.02.22) и др.; в Москве появляются билборды в поддержку спортсменки. Информационное освещение скандала с фигуристкой имело пропагандистскую направленность, аудитория защищала ее, сочувствовала (см. рис. 5).

В истории Советского государства пропаганда играла значительную роль: способствовала формированию идеологии, ценностей; распространяла актуальные модели поведения; формировала образы героев и антигероев; привлекала внимание к актуальным проблемам и способам их решения и т.д. Пропагандистскую функцию активно реализовывали не только СМИ, но и печать, реклама, кинематограф (Головин, Коханая [1]), (Кузьмина [2]).

Советская пропаганда 1920–1930-х гг. способствовала решению следующих задач: мобилизации населения в производственную и сельскохозяйственные сферы, ликвидации неграмотности, борьбе с беспризорностью, популяризации профессионального обучения, организации детских садов и яслей и др.

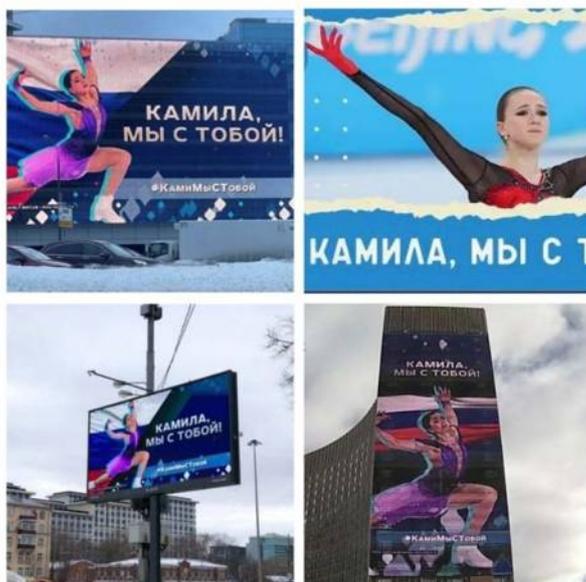


Рис. 5. Пропаганда в поддержку фигуристки К. Валиевой

Отдельно в советской пропагандистской деятельности было выделено направление, связанное с женским населением. В 1919 г. были созданы женотделы, координировавшие политическое воспитание, идеологическое просвещение женской аудитории, привлечение женщин на фабрики и заводы – в стране необходимо было восстанавливать экономическое производство, и нехватку трудовых кадров было решено восполнить за счет женского населения (см.: О работе среди женского пролетариата. Резолюция VIII съезда РКП(б), 1919 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 2. М., 1983. С. 114; По вопросу о работе среди работниц и крестьянок. Резолюция XI съезда РКП(б), 1922 г. // Там же. С. 528–529) (см. рис. 6). В 1930-е гг. велась активная пропаганда участия женщин в индустриализации и коллективизации. В указанном направлении пропагандистской деятельности широко использовались плакаты (см. рис. 7), периодические издания, литература, кинематограф.



Рис. 6. Пропагандистская деятельность советского женского журнала «Работница»



Рис. 7. Пропаганда на советских плакатах

Сегодня выявляется ряд задач, в решении которых может помочь пропаганда: формирование патриотического настроения населения, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение исторической памяти, российской самобытности (см.: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»), воспитание молодежи [3] и др. Вследствие чего необходимо усилить внимание к изучению теории и практики пропаганды. Анализ периодических изданий, художественной литературы, кинематографа, печати, активно участвовавших в пропагандистской деятельности прошлых лет, выявление технологий, особенностей работы с аудиторией, использования жанров могут способствовать улучшению качества информационной деятельности, направленной на реализацию идеологического процесса.

Таким образом, можно сделать заключение, что пропаганда является информационной сферой деятельности, ориентирована на решение актуальных задач посредством изменения общественного мнения, моделей поведения, идеологии. Изучение истории пропаганды показывает, что она использовалась в процессе решения актуальных задач. Исходя из чего, следует усилить внимание к изучению истории, теории, практики пропагандистской коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин Ю. А., Коханая, О. Е. Газета «Пионерская правда» как феномен эффективной коммуникации // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации: матер. Шестой Междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д: РГУПС, 2018. С. 13–24.
2. Кузьмина О. Г. Социальные особенности развития рекламы в СССР // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации : Матер. Междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д: РГУПС, 2015. С. 194–203.
3. Лунева Л. П. Воспитательный и учебный ресурсы университета в формировании культурной языковой личности студента // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2023. Т. 20, № 3. С. 158–163. DOI 10.31079/1992-2868-2023-20-3-158-163.

4. Почепцов Г. Пропагандистские уроки от Игнасио Лойолы, создателя ордена иезуитов // Psyfactor.org. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyfactor.org/lib/propaganda32.htm>
5. Феллоуз Эрвин У. «Пропаганда»: история слова // Политическая лингвистика. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/propaganda-istoriya-slova>

УДК 811.11-112

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В. В. Теганюк

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань

В статье проводится анализ лексики туристического дискурса английского языка. Проанализированы англоязычные туристические сайты, выявлены основные характеристики лексики в туристическом дискурсе. Целью работы является изучение основных лексических особенностей туристического дискурса. Основными задачами исследования являются описание словообразовательных моделей, используемых для создания новых терминов, изучение процессов лексико-семантической модуляции слов, категоризация базовых туристических терминов. Научная новизна работы состоит в том, что в ней обобщаются знания о туристическом дискурсе на материале английского языка. В заключении сделаны выводы об основных словообразовательных моделях, с помощью которых создаются новые термины, выявлена наиболее распространенная словообразовательная модель, рассмотрены процессы лексико-семантической модуляции слов, приведена классификация туристических терминов в английском языке.

Ключевые слова: туризм, дискурс, туристический дискурс, английский язык.

Введение. Современную жизнь человека невозможно представить без путешествий, знакомства с новыми культурами и традициями, способствующими более глубокому пониманию своей собственной культуры. Данный процесс охватывает многие сферы человеческой жизни, в том числе и системы языка. В связи с этим невероятно актуальным представляется исследование различных аспектов туристического дискурса.

Под понятием «дискурс» мы будем понимать, согласно определению Т.А. Ширяевой, «часть общественных отношений, который должен рассматриваться тройко: как использование языка; вживание в общественное сознание определенных представлений; взаимодействие социальных групп и индивидов» [6, с. 103]. Таким образом дискурс можно сопоставить с определенным речевым процессом. Основной задачей дискурса можно назвать осуществление речевого воздействия. Объект дискурса – это целевая аудитория. Дискурс является сложным явлением, состоящим из намерений автора, коммуникативной среды, отношениями с аудиторией и другими элементами [3, с. 40].

Под туристическим дискурсом мы понимаем процесс межкультурной и транскультурной коммуникации, а также процесс взаимного обмена культурными ценностями и сохранения культурных традиций [4, с. 21]. Сферой коммуникации

туристического дискурса является туристический бизнес. Основными задачами туристического дискурса можно назвать повышение продуктивности и результативности работы туристической организации [5, с. 208]. Субъектами туристического дискурса представлены потребители туристических услуг с одной стороны и туроператоры, турагентства и экскурсионные бюро с другой [3, с. 41].

Постановка задачи. Целью настоящего исследования является анализ и описание лексики туристического дискурса, т.к. лексика – этот тот пласт языка, который невероятно быстро реагирует на новые изменения. Цель исследования определила его задачи: 1. Описать основные словообразовательные модели, которые служат созданию новых терминов и слов в туристическом дискурсе; 2. Рассмотреть процессы лексико-семантической модуляции слов, т.е. сужение или расширение их значение; 3. Классифицировать основные туристические термины.

Методы решения задачи. Материалом для исследования послужили новейшие научные статьи по схожим тематикам, а также англоязычные туристические сайты широкого охвата, которые направлены на потенциальных туристов. Основные методы исследования: метод сплошной выборки, метод контекстуального анализа, метод сопоставления и обобщения информации.

Анализ полученных результатов. Сопоставительный анализ англоязычных туристических сайтов позволил сделать вывод о том, что туристический дискурс постоянно пополняется новыми словами и терминами для описания явлений быстро меняющейся действительности. В связи с этим возникает необходимость изучения путей и способов образования новой терминологии. Одними из самых распространенных и простых способов появления новых слов являются следующие словообразовательные модели:

- префиксация: overtourism ‘чрезмерный, избыточный туризм’, overwater travel ‘путешествие по воде’, inbound tourism ‘въездной туризм’, disabled access ‘доступ для людей с ограниченными возможностями’, hydriatrics ‘водолечение’. Общее количество терминов, возникших в результате префиксации, составляет примерно 8% от числа новых терминов.

- суффиксация: insurable ‘страховой’, sightseeing ‘осмотр достопримечательностей’, available ‘доступный, имеющийся в распоряжении’, excursionist ‘экскурсант’, storage ‘камера хранения’, contactless ‘бесконтактный’, destination ‘место назначения’.

- сочетание суффиксов и префиксов: disagreement ‘несогласие’, ever-evolving ‘постоянно развивающийся’, incorporation ‘регистрация, включение’, intercultural ‘межкультурный’, uninhabited ‘необитаемый’.

- конверсия, т.е. переход слова из одной части речи к другой без изменения формы слова: ticket ‘билет’ – to ticket ‘выдавать билет’, supply ‘поставка’ – to supply ‘поставлять’, queue ‘очередь’ – to queue ‘стоять в очереди’, stopover ‘пересадка на другой самолет’ – to stopover ‘пересаживаться на другой самолет’.

- словосложение – самый распространённый способ образования новых слов, преимущественно используется модель существительное + существительное: downhill skiing ‘горнолыжный спорт’, ferry terminal ‘здание паромного порта’,

hand luggage 'ручная кладь', hospitality industry 'индустрия гостеприимства', mountain trekking 'путешествие по горам'. Около 37% всех терминов образовано с помощью этого способа. Модель прилагательное + существительное тоже продуктивна: memorial estate 'музей-усадьба', high season 'высокий сезон', forward booking 'предварительное бронирование', dead volcano 'потухший вулкан'.

- сокращения: asap (as soon as possible) 'как можно быстрее', pp (per person) 'на одного человека', std. (standard) 'стандартный номер', sg. (single) 'одноместный номер'.

- аббревиация: ETTFA (European Tourism Trade Fairs Association) 'Европейская ассоциация туристских торговых выставок', EUHS (European Hotel Standard) 'Европейский гостиничный стандарт', FP (full pension) или FB (full board) 'полный пансион', GMT Greenwich Mean Time 'время по Гринвичу, средневропейское время', HP (half pension) или HB (half board) 'полупансион', B&B (bed and breakfast) 'недорогое жилье, включающее проживание и завтрак'.

- контаминация, т.е. использование частей нескольких слов для образования новых терминов: glamping (glamour 'привлекательный, гламурный' + camping 'кемпинг, проживание в палатке') 'глэмпинг, гламурный кемпинг', backpacker (to beg 'просить милостыню, попрошайничать' + backcracker 'бэкпекер, турист, путешествующий с одним рюкзаком') 'турист, путешествующий, прося подаяние', mancation (man 'мужчина' + vacation 'отпуск') 'путешествие мужской компанией', toron (tourist 'турист' + moron 'идиот') 'турист, который ведет себя вызывающе' [7].

Также следует отметить, что в русском туристическом дискурсе распространенным способом является заимствование. Некоторые авторы отмечают, что иностранная лексика «позволяет избежать недопонимания, как в устных переговорах, так и в официальных документах» [1, с. 83]. Однако в английском туристическом дискурсе такой способ почти не используется.

Субъекты туристического дискурса используют общеупотребительную и узкоспециальную лексику. Общеупотребительная лексика используется вне зависимости от каких-то условностей и ограничений. Узкоспециальная лексика, напротив, используется представителями той или иной сферы деятельности и может быть не понятна человеку, не связанному с этой областью. Однако различия между общеупотребительными словами и узкоспециальными терминами условны и часто стираются. В связи с этим происходят процессы лексико-семантической модуляции слов, т.е. сужение или расширение значения слова.

Сужение значения означает, что слово, которое имело широкое значение в общем фонде языка, приобретает в туристическом дискурсе более узкое, терминологическое значение, например, слово transportation переводится не просто как 'перевозка', но приобретает терминологическое значение 'трансфер туристов к отелю', guest означает не просто 'гость', а 'постоялец отеля', room имеет значение не просто 'комната' как часть дома, но уже означает 'номер отеля'.

Процесс расширения значения происходит реже, однако тоже встречается в сфере туризма. Речь идет о таком явлении, когда слово, являясь узкоспециализированным термином, расширило свое значение и стало употребляться в других

сферах общения. Например, термин all-inclusive ‘система все включено’, сейчас может использоваться в значении ‘комплексный, всеобъемлющий’.

Практическое приложение результатов. Данное исследование позволяет классифицировать сложную систему туристических терминов, в чем поможет фреймовая модель английской туристической терминологии. Под фреймом мы понимаем «форму организации этой области знания вследствие мыслительного структурирования данной терминологии» [2, с. 11].

1. Виды туризма: adventure tourism ‘приключенческий туризм’, agricultural tourism ‘агротуризм’, business tourism ‘деловой туризм’, city tourism ‘городской туризм’, coastal tourism ‘береговой туризм’, cultural tourism ‘культурно-познавательный туризм’, educational tourism ‘образовательный туризм’, industrial tourism ‘индустриальный туризм’, pilgrimage tourism ‘паломнический туризм’, recreational tourism ‘оздоровительный туризм’, regional tourism ‘региональный туризм’, religious tourism ‘религиозный туризм’.

2. Место проживания гостей: apartment ‘апартаменты’, boarding house ‘гостиница-пансион’, casino hotel ‘гостиница при казино’, chalet ‘шале, небольшая гостиница в сельском стиле’, hostel ‘хостел, молодежный отель’.

3. Питание гостей: carte du jour ‘меню дня’, chef's special ‘фирменное блюдо повара’, coffee-house ‘кафетерий’, English breakfast ‘английский завтрак’, menu card ‘меню’, packed meal ‘сухой паек’, public catering ‘общественное питание’.

4. Развлечение гостей: amusement park ‘парк аттракционов’, coaching tour ‘автобусная экскурсия’, downhill skiing ‘горнолыжный спорт’, exhibition centre ‘выставочный центр’, heated swimming-pool ‘бассейн с подогревом воды’, launch ‘катер’.

5. Дополнительные услуги: baggage insurance ‘страхование личного багажа туристов от всех рисков’, complimentary service ‘бесплатная услуга’, deposit reservation ‘бронирование на условиях предоплаты’, forward booking ‘предварительное бронирование’, single room supplement ‘доплата за одноместное размещение в двухместном номере’.

6. Транспортировка гостей: carriage with compartments ‘купейный вагон’, claim area ‘место получения багажа’, connecting flight ‘стыковочный рейс’, dormitory car ‘спальный вагон’, flight schedule ‘расписание рейсов’, left luggage office ‘камера хранения’ [7].

Выводы. В заключении отметим следующее:

1. Туристический дискурс – дискурс, функционирующий в сфере туризма и имеющий специфические особенности лексики.

2. Основные словообразовательные модели, по которым образуются новые термины в туристическом дискурсе: префиксация, суффиксация, сочетание префиксации и суффиксации, конверсия, сокращение, аббревиация, словосложение, контаминация.

3. Наиболее распространенная словообразовательная модель – словосложение (37%).

4. Термины туристического дискурса подвержены процессу лексико-семантической модуляции слов, т.е. сужению или расширению их значения.

5. В классификации туристических терминов можно выделить 6 фреймов: виды туризма, место проживания гостей, питание гостей, развлечение гостей, дополнительные услуги, транспортировка гостей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Винникова М. Н. К вопросу о причинах заимствования иноязычных слов в сфере туризма и гостеприимства / М. Н. Винникова, Е. Д. Корнилова, З. И. Павицкая // Казанский вестник молодых учёных. 2018. Т. 2, № 4(7). С. 83-85. EDN VLPCEG.
2. Карнась А. А. Когнитивно-деривационные особенности формирования терминов туристического дискурса (на материале английского языка) : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Карнась Александра Андреевна, 2023. 190 с. EDN LEGUAS.
3. Краснокутская М. А. Экотуристический дискурс в парадигме туристического дискурса / М. А. Краснокутская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 6-3(69). С. 40-42. DOI 10.24412/2500-1000-2022-6-3-40-42. – EDN HMSPFU.
4. Новикова Э. Ю. Международный туристический дискурс как лингвокультурный трансфер // Волгоградский гос. ун-т. – Волгоград. 2017. 332 с.
5. Салимзанова Д. А. Туристический дискурс и дискурс травелога: разграничение понятий / Д. А. Салимзанова // Глобальный научный потенциал. 2024. № 2(155). С. 208-211. EDN VGTWPU.
6. Ширяева Т. А. Общекультурные и институциональные особенности дискурса // Знания. Понимания. Умения. – 2007. – № 4. – С. 103-108.
7. Словарь туристических терминов [Электронный ресурс] URL: <https://studfile.net/preview/7311016/page:24/> (дата обращения: 19.01.2025).

УДК 81-132

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СЛЕНГ – ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, ПОНИМАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ

М. А. Терпак

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В данной статье представлен и проанализирован пласт специфической лексики, а именно – профессионального сленга железнодорожников англоязычного и русскоязычного ж/д дискурса, с точки зрения его образования в узкой профессиональной среде, сложности восприятия профессионального жаргона «внешними» реципиентами, а также поднимается вопрос необходимости обучения профессиональному сленгу иностранного языка, как разновидности специальной англоязычной терминологии, студентов – будущих железнодорожников Российских вузов.

Ключевые слова: профессиональный сленг/жаргон, термин, метафора, железнодорожный транспорт, лексические единицы, фразеология, аббревиация, лексическая компетенция.

Термины, связанные с железнодорожным транспортом, представляют собой разновидность технической терминологии, применяемой в сфере железных дорог. Несмотря на то, что многие термины являются едиными для разных стран и

компаний, тем не менее, они могут различаться в зависимости от геолокации железнодорожных сетей и, соответственно, от национального менталитета железнодорожников, создавших инфраструктуру в том или ином регионе. В качестве примера можно привести термин «*railroad*», используемый (но не только) в Северной Америке, и «*railway*», который обычно используется в англоязычных странах за пределами Северной Америки и Международным союзом железных дорог. В англоязычных странах за пределами Соединенного Королевства может существовать смесь американских и британских терминов.

Жаргон, в том числе и профессиональный, это лексический пласт, своего рода социолект, отличающийся специфической лексикой, фразеологией, экспрессивностью оборотов и особым использованием словообразовательных средств.

Из-за необычной структуры некоторых формулировок может возникнуть сложность понимания. Например, железнодорожный дискурс представляет собой набор уникальной лексики, что формирует проблему недоступности информации об этой специфической сфере для широкой публики. Однако многие обыватели регулярно прибегают к использованию профессионального сленга, что помогает им адаптироваться к ситуации. Таким образом, профессиональный жаргон ассимилируется в разговорном дискурсе и наоборот: в силу тесного взаимодействия с общезыковой средой, специальные жаргонизмы/профессионализмы все чаще используются за пределами языка профессионального общения. Это вызвано, на наш взгляд, интенсивным развитием и популяризацией науки, широкой доступностью высшего образования, а также – расширением междисциплинарных исследований [3, с. 20].

Знание специальной лексики необходимо для полноценной коммуникации профессионалов на любом уровне: в официальной и неофициальной беседе, при работе с научно-техническими текстами профессионального дискурса для специалистов, в научной работе, при участии в мероприятиях типа конференций, собраний, встреч на разных уровнях. Соответственно, для «внешнего» слушателя понимание речи специалистов, наполненной терминами и сниженными профессионализмами сильно усложняется. Следовательно, использование узкопрофессиональной лексики допустимо в специальных изданиях (если говорить о печати) и совершенно не следует издавать отраслевую литературу для широкого круга читателей.

Изучив способы образования лексических единиц, функционирующих в сфере железнодорожного англоязычного и русскоязычного дискурсов, был сделан вывод о том, что профессиональные жаргонизмы преимущественно образуются тем же путем, что и разговорные, а именно:

✓ сокращения/аббревиация:

British/American: EMU – electromotive unit

loko – locomotive

Deltics – diesel-electric locomotives

SOP = standard operational procedures

Русский: Люм – люминесцентное освещение в пассажирском вагоне

Пута – путеизмеритель

танк – маневровый промышленный танк-паровоз

ЧМЭЗ – чехословацкий маневровый тепловоз с электрической передачей

✓ соединение двух основ:

*British/American: **Metrovick** – British Rail Class 28 (D5700 class) Co-Bo locomotive, constructed by Metropolitan-Vickers*

***Demic** – a general purpose description for a locomotive, carriage or other item of rolling stock that is unservicable, or in a poor state of repair/vandalised/robbed for spare parts or generally fit for scrap. Origin of this term refers to "Demi-condition", i.e. not in condition*

***Doughnut** – British Rail Class 60. The grille arrangement allows an observer to see through the engine compartment and out the other side. This unusual arrangement gave rise to the saying "if you can see through it – don't do it!"*

*Русский: **вагон-лавка** – рабочий поезд, развозящий по полустанкам разные продукты*

***бичевоз** – тепловоз с одним-двумя пассажирскими вагонами для перевозки рабочих (бичей) на короткие расстояния*

***изостык** – изолированный стык рельсов*

✓ использование для словообразования окончаний и суффиксов:

*British/American: **biggie** – «начальник» (пренебрежительно)*

***Wessie** – A British Rail Class 442 electric multiple unit—from the "Wessex Electric" brand name used at launch*

***Reefer** – refrigerator car*

*Русский: **аварийка** – обработка случаев неисправности*

***вытяжка** – вытяжной путь*

***гибридить** – производить переценку секций, создавая гибрид*

✓ использование слов, не имеющих прямого отношения к профессиональному полю деятельности, в качестве метафор:

*British/American: **Daddy Yings** – name given to the Class 59 owing to the ying-ying noise they make when idling and that they are the original design on which the Class 66 was later based*

***Hellfire** – particularly noisy and/or smoky locomotive, though also applied to one in good mechanical health but being worked hard. For example "That little Class 27 slogging up the gradient was hellfire!" Generally taken as a term of enthusiast approval*

***Kit-kat** – the predominantly red livery used by Virgin Trains on its older stock; from the wrapping of the Kit Kat chocolate bar*

*Русский: **гитара** – междроссельная перемычка, прозванная так потому, что имеет четыре троса между обжимками*

***десятка** – двухместное купе проводников,*

***заломить врага** – сломать пантограф*

***канарейка** – сигнальный жилет путейца*

Мотивацией к появлению жаргонизмов служит также стремление к экономии речевых усилий, намерение упростить, редуцировать терминологические обороты с целью сокращения времени на коммуникацию, что отражается и в фонетическом звучании речи, и в грамматических конструкциях, где опускаются некоторые элементы, преобразование аббревиатур в акронимы. Все эти преобразования делают высказывание лаконичным и конкретным, без лишних элементов.

Оставаясь в рамках специфической лексики, можно обратить внимание на слово *“trainspotting”*, определяющее вид хобби, практикующийся в странах, где поезда ходят по постоянному расписанию: энтузиасты проводят время у локомотивных депо, на вокзалах или наблюдательных пунктах вдоль железнодорожного полотна, записывая серийные номера проходящих поездов и локомотивов и перешедшее в разряд термина. Это хобби наиболее популярно в Великобритании и США. Однако в художественной литературе, в частности в одноименном романе Ирвина Уэлша, описано, что в 1980-х многие городские наркоманы собирались на заброшенной железнодорожной станции. Когда их спрашивали, что они делают на станции, наркоманы отвечали, что наблюдают за поездами. Понятно, они никого этим не могли обмануть, и со временем жители Эдинбурга начали называть прием наркотиков *«trainspotting»*. В романе есть сцена, которая объясняет связь железной дороги с шотландской наркоманией и эдинбургским жаргонизмом [9].

В американском железнодорожном жаргоне существует понятие *«outlaw»*, или *«outlawed»* (вне закона), «объявленный вне закона»). Термин относится к бригаде или поезду, которая больше не может выйти на маршрут, потому, что отработала максимальное количество часов, тем самым объявив «вне закона» (*“outlawing”*) дальнейшее движение любого поезда. Все, что они могут сделать, – это отправиться на отдых или *вернуться домой* (*“deadhead”* – ж/д жарг.) на «домашний терминал» (*“home terminal”*) (например, в место, где они заступили на дежурство рядом с местом жительства) или на «терминал вдали от дома» (*“away from home terminal”*) (например, в одобренный отель), чтобы начать период отдыха [6].

Издание “Global Railway Review” представляет информацию о том, что пассажиры Британских железных дорог испытывают затруднения при покупке ж/д билетов, т.к. в билете используются профессиональные формулировки и сокращения. Недавнее исследование KPMG (одна из крупнейших аудиторских компаний мира) показало, что пятая часть (22%) людей не считают, что легко понять, какой тип билета им нужен, а треть (34%) не уверены, что всегда получают лучшее предложение.

Администрация железной дороги в целях оптимизации обслуживания предполагает заменить, например, узкопрофессиональные понятия “Rout Direct” и “Any Permitted” там, где есть только один способ добраться до места, или названием крупной станции, где пассажир должен пересесть на другой поезд.

Железнодорожные компании также меняют формулировку «London Terminals», на указание единственной лондонской станции, где действителен проездной, или, если он действителен на нескольких станциях, предоставляют дополнительные данные онлайн.

В *Rail Delivery Group* тоже считают, что покупка билета на поезд вызывает затруднения из-за жаргона, характерного для железнодорожного транспорта. Однако, чтобы сделать тарифы более понятными, нужны изменения в законодательстве. Действия по устранению жаргона – это важный шаг на пути к системе тарифов, которой пассажирам будет удобно пользоваться [5].

What the baffling terms on your ticket REALLY mean

ANY PERMITTED

Intended to explain that a ticket can be used with any permitted route, and that passengers should check the National Rail website to see their options. Confusingly, it is also used on journeys when there is only one possible route.

ROUTE DIRECT

This can mean several different things. Passengers may be banned from changing trains mid-journey or getting off at certain stops – or from getting any trains

other than the fastest ones available. Confusingly, it has also been used on tickets where passengers have to change trains.

LONDON TERMINALS

This indicates that a passenger can use several stations in the capital for the origin or destination of their journey. However, it is also used for some routes where only one London station is valid.

GROUP STATIONS

As with London Terminals, a group of stations can be used to start or end a journey,

such as 'Birmingham Group' which includes three stations in the city. Again, in reality sometimes only one station can be used.

PLUS CONNECTIONS

This means additional transport services are needed to complete a journey – but details explaining these are not given.

OFF-PEAK

These tickets have restrictions on when they can be used. However, the complexity of the fares system means explanations of peak times can be convoluted.

Объявления на платформах, написанные с использованием сленговой лексики, также могут остаться непонятными для пассажиров. Например, в объявлениях, запрещающих толкаться на платформе при приближении поезда, вместо слов “*pushing*” или “*shoving*” иногда пишут “*hump- / lump- shunting*”.

Однако, в ж/д профессиональном сленге выражение “*hump-shunting*” описывает процесс, когда при маневровых работах локомотив поднимает вагоны на вершину искусственного возвышения на путях, останавливается, а вагоны под действием силы тяжести продолжают движение по нескольким подъездным путям.

Слово “*brute*” в английском ж/д сленге имеет разные значения, которые понимаются не только в контексте письма/объявления, но и ситуативно/локально: 1) *brute* – ж/д вагон, вес которого определяется не только весом содержимого, но и весом самого вагона (от *брутто* – *вес товара с упаковкой*); 2) *brute* – тележка для посылок (*railway jargon for a parcel trolley*); 3) *brute* – акроним от *British Railway Utility Trolley Equipment*.

Таким образом, обывателю понять смысл таких объявлений, как: “*Maximum one loaded brute*” или “*No brutes beyond this point*” довольно сложно.

Между тем владение профессиональным жаргоном является для специалиста важным элементом лингвистической компетенции, т.к. владение профессиональным сленгом облегчает общение в рабочей среде и является важным элементом внутренней культуры в узком социально-профессиональном кругу, поскольку профессиональные жаргонизмы можно определить, как вербальные проявления социальной символики в профессиональном общении.

Однако, следует учитывать, что профессиональный сленг является неотъемлемым элементом специального разговорного дискурса во всем проявлении его

высокой стилистической и эмоциональной окрашенности, что зачастую недопустимо при официальном общении: использование некоторых жаргонизмов может оказаться неуместным и культурно некорректным, тем более, если коммуникация осуществляется в иноязычной среде.

С другой стороны, “умелое употребление профессионального жаргона может даже придать официальной речи сочность, колорит, поможет продемонстрировать знание предмета, характерное для профессионала, имеющего регулярный и непосредственный контакт с рабочей средой” [4].

Работники железной дороги, как и представители других профессиональных сообществ, используют жаргонизмы, определяя свою профессиональную принадлежность. В русскоязычном железнодорожном сленге, например, существует понятие «веселые старты», т.е. перебегание безбилетников в вагон, где уже прошел контроль, а «Савелий Петрович» - это система автоматизированного ведения пригородного электропоезда (САВПЭ).

Следовательно, встает вопрос о необходимости обучения профессиональному сленгу (или отдельным, наиболее часто используемым единицам) обучающихся специализированных вузов.

На современном этапе развития железнодорожной промышленности возрастает необходимость подготовки специалистов высшего звена с таким уровнем владения иностранными языками, который позволяет осуществлять непосредственное общение с зарубежными партнерами в профессиональной сфере. “В контексте обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей профессиональных образовательных учреждений актуальной задачей является овладение ими знаниями терминов специальности и получение навыков и умений использовать узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий, направленных на дальнейшее общение” [1, с. 311].

Как любой профессиональный сленг, жаргон железнодорожников существенно отличается от традиционного общеупотребимого языка (как русского, так и английского).

В современной методологии в настоящее время отрабатывается методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов технических специальностей.

Внедряя курс английского языка для специальных целей (ESP) для студентов технических вузов, необходимо учитывать стилистические и лингвистические особенности профессионального языка с его кластером сниженной лексики, употребляемой для обозначения специфических феноменов, речевые обозначения которых либо слишком сложны, либо громоздки.

В программе изучения иностранного языка в технических профильных вузах большое внимание уделяется обучению специальной терминологии в рамках научно-технических текстов. Процесс обучения осложнен тем, что студентам предлагается освоить достаточно большое количество специальной лексики, проработать множество текстов, научиться применять грамматические правила в сочетании с профессиональной лексикой за короткий срок, практически не

имея фоновых знаний [2, с. 21]. Ключевой задачей преподавателя иностранного языка технического вуза становится научить студентов понимать и переводить профессиональные тексты с иностранного языка на русский. Без специальных учебников и словарей такая задача становится практически невыполнимой.

Таким образом, главными требованиями при формировании столь специфической лингвистической компетенции, как владение профессиональным сленгом становятся:

- ✓ чтение аутентичных текстов
- ✓ ознакомление с базовым кластером профессионализмов
- ✓ формирование навыков самостоятельной работы по овладению умениями устного профессионального общения с использованием речевых клише в рамках наиболее распространенных ситуаций повседневного общения и необходимых для профессиональной коммуникации.

Как правило студенты сталкиваются с профессиональным жаргоном вне учебного процесса или во время прохождения практики, когда/если есть возможность коммуникации с носителями иностранного языка. Поэтому ознакомление с данным пластом профессиональной лексики необходимо осуществлять уже в процессе обучения в вузе. При составлении учебных материалов следует подбирать аутентичные тексты, содержащие некоторый процент жаргонизмов, часть из которых изучается как базовая терминология. «Задача преподавателя иностранного языка в данном случае – сформировать у обучающегося лексическую компетенцию, представляющую собой особое сочетание знаний, навыков и опыта, которое позволит будущим специалистам использовать его как фундамент для дальнейшего овладения и оперирования профессиональной лексикой языка специальности с учетом всех разновидностей лексических пластов» [2, с. 22].

Современные условия развития общества диктуют новую модель преподавания иностранного языка, позволяющую достаточно быстро и качественно обучить студентов не только рецептивным, репродуктивным, но и продуктивным творческим видам речевой деятельности [1, с. 312].

Процесс овладения профессиональными навыками и умениями требует от будущего специалиста готовность осуществлять свою профессиональную деятельность посредством эффективной языковой коммуникации с англоязычными коллегами. «Современные условия на рынке труда требуют от образовательных учреждений необходимость подготовки компетентных специалистов, владеющих профессиональным иностранным языком, способных постоянно совершенствовать свой опыт, развивать свою индивидуальность, в том числе и с помощью иностранного языка – через приобщение к профессиональной коммуникации на данном языке» [1, с. 314].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нурхамитов М.Р. Обучение профессионально ориентированной лексике студентов юридических направлений подготовки [Электронный ресурс] // *NovaInfo* 50, с.311-314, 10 февраля 2017 г., Педагогические науки. – URL: <https://novainfo.ru/article/7527> (дата обращения: 15.01.2025).

2. Рахимова, Ф. Ш. Формирование лексической компетенции при обучении языку специальности студентов технических вузов [Электронный ресурс] // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2 (12). – С. 20-23. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3276/> (дата обращения: 15.01.2025).

3. Рыжкина Е. В. Некоторые особенности терминологической и фразеологической номинации в аспекте неологии (на материале современного английского языка) // Лексикология и фразеология: актуальные проблемы и решения. – Ч. 2. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 19–29. (Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 19 (625). Сер. Языкознание).

4. Outlaw (railroading jargon) [Электронный ресурс] // Wikipedia: Free encyclopedia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Outlaw_\(railroading_jargon\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Outlaw_(railroading_jargon)) ISBN9785804103072.txt (дата обращения: 15.01.2025).

5. Railway industry removes jargon to ensure customers pay the right fare [Электронный ресурс] // Global Railway Review, 13 August 2018. URL: <https://www.globalrailwayreview.com/news/72250/rail-ticketing-jargon-update/> (дата обращения: 16.01.2025).

6. Профессионализмы и профессиональный жаргон – перевод профессиональной лексики с английского на русский язык [Электронный ресурс] // Vuzlit.com. URL: https://vuzlit.com/877928/professionalizmy_professionalnyu_zhargon#108 (дата обращения: 16.01.2025).

7. Blog – Railway Jargon [Электронный ресурс] // Verginia Railway Express. URL: <https://www.vre.org/blog-railroad-jargon/> (дата обращения: 16.01.2025).

8. Railway Jargon (part III) [Электронный ресурс] // Gardian daily comment /guardian.co.uk / Smallweed, Saturday 21 December 2002 The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/comment/story/0,3604,863943,00.html> (дата обращения: 16.01.2025).

9. Trainspotting [Электронный ресурс] URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/752081> (дата обращения: 16.01.2025).

УДК 81.1

ПОЛИАСПЕКТНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ЯЗЫКА

М. М. Халиков

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

На материале наиболее репрезентативных предметно-фокусированных научных публикаций последних десятилетий дается краткий контент-анализ продолжающихся дискуссий по проблеме происхождения языка, заметно оживившихся на фоне характерной для нашего времени актуализации антропоцентризма как универсально-научной исследовательской методологии. Выдвигается тезис о перспективности рассмотрения указанной проблемы в проекции на складывающуюся в настоящее время общенаучную картину мира, важнейшим элементом которой признается наличие неслучайного, эволюционно-обусловленного, изоморфизма между феноменами материального мира, духовно-интеллектуальной деятельности и языка. Включение вопроса о происхождении языка в общезволюционную модель мира дает возможность непротиворечивой экспликации отдельных, нередко противоположно трактуемых аспектов этой проблемы.

Ключевые слова: происхождение языка, семантика концептообразующего термина, антиномии, общенаучная картина мира, язык в контексте общезволюционной истории человека.

Надо начинать с рассмотрения самого термина *происхождение языка*. В какой мере он семантически-консенсусно трактуется исследователями? Каков его контекстно-дистрибутивный потенциал? Одинаково ли он понимается во всем спектре наук, занимающихся вопросами глоттогенеза, – лингвистике, истории, этнографии, археологии, культурологии, когнитивистике, антропологии и др.? Как эти науки отличаются друг от друга в аспекте аксиологии исследовательской практики – по инновационно-конструктивной значимости полученных в ходе разработки проблемы происхождения языка результатов для развития этих наук? В.М. Солнцев в свое время указывал на то, что по-разному осмыслены и интегрированы в научный дискурс понятия *происхождение языка* и *происхождение французского языка*: в первом случае имеется в виду язык в общеонтологическом плане, как антропологическая универсалия, как способность человека вообще коммуницировать и реализовывать когнитивные практики (и здесь мы имеем множество теорий, выполненных в модусе исторических спекуляций, довольно часто репрезентируемых авторами с употреблением симптоматических регуляторов модальности: *предположительно, возможно, вероятно* и т.д.), во втором – конкретный язык, сложившийся в результате исторически обозримого синтеза народной (вульгарной) латыни и местных идиом (его истоки и эволюция вполне убедительно иллюстрируются артефактами и не являются предметом спекулятивно-ретроспективных нарративов) [8, с. 13]. Показательно, что термин *происхождение*, как правило, не употребляется в отношении языков искусственных (*происхождение эсперанто?*) или языков программирования (*происхождение языка ПАСКАЛЬ?*). Они закрепились в указанных профессиональных концептосферах как авторские проекты, вполне транспарентные в аспекте генезиса и укоренения в культурном опыте человечества. Появление номинации *происхождение*, как правило, характерно для случаев, когда мы вступаем в область вероятностной реконструкции исторического прошлого, в область соразвертывания конкурирующих гипотез: *происхождение жизни, происхождение человека, происхождение Вселенной, происхождение культуры, происхождение цифр* и т.д. Своеобразие когнитивного состояния вопроса о происхождении языка, характеризующееся очевидной априорной неуверенностью ученых в доказательности высказываемых ими идей и положений (и, следовательно, в их научной валидности), эксплицитно проявляется в некоторых нюансах практики построения исследовательского дискурса, например – в том, что здесь можно встретить эффектные метафорические сложные термины, которые явно должны в какой-то мере интеллектуально компенсировать несоответствие излагаемого критерию эмпирической и концептуальной верифицируемости. Таковы спонтанно обнаруженные в таких текстах наименования: *теория черной Евы, теория красного мрамора, теория невидимой руки*.

В самом слове *происхождение* есть один момент, заставляющий задуматься над тем, в какой мере его применение в отношении языка способно адекватно отобразить исторические реалии. Оно имплицитно представляет представление о процессе/событии, разворачивающемся в модусе автономного протекания, независимо от внешних факторов, бессубъектно, без участия сторонних агентов.

Между тем, активная творческая роль человека в становлении языка абсолютно очевидна, она и зафиксирована в образе невидимой руки. Формула *Человек создал язык* также справедлива, как и ее антиномия *Язык создал человека*. Указанный семантический нюанс можно увидеть и в словах, группирующихся вокруг него как синонимы: *возникновение, появление, зарождение*. Термины *эволюция, формирование, развитие* характеризуют этапы в истории языка уже как сложившегося, бытийствующего феномена, их референтный потенциал не связан с интенцией актуализации момента возникновения языка.

При знакомстве даже с небольшой частью огромной исследовательской литературы по этой проблематике бросается в глаза ряд особенностей, специфичных в совокупности для данного дискурса: 1) междисциплинарность – исследовательское поле выступает как область взаимодействия множества гуманитарных (и не только) наук; 2) существенная интенсификация изысканий в области глоттогенеза на рубеже тысячелетий, особенно – в последние десятилетия; 3) поляризация – большое количество противоречий фундаментального характера, которые в исследовательских программах отдельных авторов выступают в различных комбинациях; 4) отмеченная выше интенция гипотетичности – вынужденная маркированность исследовательских текстов дискурсивными знаками вероятностной модальности; 5) полиаспектность, проявляющаяся, во-первых, в том, что проблемный дискурс формируется как совокупность частных (отдельных, относительно автономных) исследовательских задач (попытки определения места на географической карте, где появился язык; спекуляции на тему предела исторической отдаленности этого события от нашего времени; конструирование теорий для раскрытия факторов, способствовавших этому событию; дискуссии на тему исторической корреляции процессов глоттогонического и биологического развития человека и др.) и, во-вторых, в возможностях диверсификации когнитивно-методологических оснований исследования путем отбора номенклатуры взаимодействующих наук, включая не только гуманитарные, но и естественные – физику, биологию, космологию и др.).

Представляется необходимым – для понимания степени усложненности исследуемого вопроса и непрогнозируемости скорого выхода из модуса перманентных дискуссий в этой проблемной области – дать небольшую справку по пункту 3 (в порядке обзора многочисленных в значительной степени содержательно повторяющих друг друга публикаций). По существу речь идет о наборе парных (бинарных) концептуальных тезисов, антагонистических по содержанию и определяющих характер нарративно-текстового развертывания дискурса проблемы глоттогенеза в исследовательской практике отдельных (или группы) ученых. Вот небольшой их перечень:

1) Язык возник спонтанно, одномоментно, возможно – вследствие какого-либо радикального вмешательства внешних факторов (например, как результат вызванных внезапным выбросом космической энергии мутаций). – Зарождение языка представляет собой длительный постепенный эволюционный процесс, растянутый на многое сотни тысячелетий.

2) Язык человека кардинально отличается от системы коммуникаций в мире животных как феномен принципиально иной природы и предназначения. – Язык человека по своей онтологической сущности идентичен «языку животных» и является более развитой эволюционной трансформацией последнего.

3) Язык возник как средство коммуникации, как инструмент социального взаимодействия в целях жизнеобеспечения человеческого рода. – Язык сложился как средство реализации когнитивно-мыслительной деятельности, этим и объясняется его столь разительное отличие от коммуникативных практик животных. Коммуникативная функция диахронически вторична.

4) Язык исторически первичен по отношению к мышлению человека, оно сформировалось как реализация когнитивной функции языка. – Язык представляет собой продукт интеллектуально-мыслительной деятельности человека, это более поздняя формация в структуре антропогенеза.

5) Язык и мышление сформировались как синхронные процессы, в теснейшем взаимодействии и взаимовлиянии.

6) Язык сформировался на базе уже существующей человеческой культуры. – Материально-духовная культура возникла на основе языка, посредством использования его инструментального потенциала.

7) Язык и культура человека начали формироваться одновременно, как эволюционные процессы одного исторического среза.

8) Язык появился в отдельно взятом регионе планеты, в качестве которого рассматривается север Африки, территория современной Турции и Ирака, Кавказ, Балканы и т.д. (теория моноцентризма). – Язык сформировался в нескольких регионах примерно одновременно и по идентичным программам антропогенеза (теория полицентризма).

9) Язык уникален и эндемичен на планете Земля. – Язык может быть обнаружен и в других точках Вселенной, ибо это свойство материи и везде, где есть материя и благоприятствующие для возникновения жизни факторы, есть вероятность его зарождения.

10) Язык возник как динамический акустический феномен, как звучащая речь. – Язык первоначально был кинетическим, жестово-мимическим, звуковая речевая коммуникация развилась позже и на его основе.

11) Язык в момент зарождения был индексально-иконическим, функция символической номинации возникла на более поздних этапах эволюции. – Язык первоначально уже был символическим, все три знаковые функции актуализовались примерно в одно и то же время.

12) Язык в своей первичной субстанциональности был асинтаксичен, представлял собой набор элементарных номинативных сигналов (протослов). – Язык в первооснове представлял собой синтаксический феномен, первичными коммуникативными сигналами были контекстно-актуализованные прообразы предложений как структурных единиц языка, которые впоследствии стали члениться на слова.

13) Язык – это инстинкт (Ч.Дарвин, Н.Хомский, С.Пинкер), он полностью генетически детерминирован. – Язык – продукт человеческой культуры, феномен,

созданный коллективными усилиями наших предков для осуществления жизнедеятельности, он интенционально детерминирован, является продуктом «общественного договора».

Каждый из перечисленных концептуально антагонистических тезисов формирует вокруг себя огромное исследовательское поле, причем при детальном анализе оно подвергается фрагментаризации, обрастает множеством внутрискруктурных аспектов исследования. Трудно представить масштабы исследовательской активности, интенсивности дискуссий и текстовой продуктивности в проблематике происхождения языка. Надо еще иметь в виду, что приведенные здесь обобщения выработаны на основе попытки изучения исследовательского дискурса, сформировавшегося на отдельно взятой, хотя и значительной, части мира – евроатлантического интеллектуального пространства; с высокой долей вероятности можно ожидать, что глубокое знакомство с мировоззренческими парадигмами и исследовательским опытом других культур (китайской, арабской, индийской, японской, африканской и т.д.) приведет к осознанию необходимости существенного дополнения и корректировки приведенного обзора.

Интересно проследить проблему происхождения языка в аспекте историографии исследовательских практик. Начнем с того, что указанная проблема – экзистенциально значимая для самоидентификации и самосознания человека, он естественным образом (непринужденно, спонтанно) рефлексировал на эту тему, а мысль нельзя остановить волевым усилием, поэтому в обыденном сознании людей неизбежно формируется множество наивно-теоретических («донаучных») моделей глоттогенеза. Наука не может и не должна обходить вниманием то, что представляет общественный интерес. В связи с этим представляется возможным двояким образом охарактеризовать известное решение Парижского лингвистического общества от 1865 года – не принимать к опубликованию сочинения на тему происхождения языка. С одной стороны, вполне объяснимо желание дистанцироваться от текстов явно спекулятивного характера, бесперспективных с точки зрения научно-эмпирической верифицируемости и могущих дискредитировать деятельность общества как серьезно научной институции. С другой – здесь можно усмотреть оттенок наивно-идеалистической рецепции мира: как будто можно таким административным решением остановить естественное любопытство людей и стимулируемые им исследовательские практики.

На протяжении почти 100 лет, примерно до середины XX века, проблема глоттогенеза находилась на крайней периферии исследовательских интересов; лишь отчасти это можно объяснить влиянием идеологических позиций парижских лингвистов, но основной причиной было безоговорочное доминирование в лингвистике и других гуманитарных науках структурализма, ориентированного на изучение языка «в самом себе и для себя» (Соссюр), вне социального, исторического и культурологического контекста. В нашей стране спад интереса к этой проблеме был обусловлен и наступившим разочарованием в универсальной модели глоттогенеза (Н.Я.Март), которая поначалу была с энтузиазмом воспринята рядом исследователей, но впоследствии была развенчана как попытка вульгарно-

материалистической трактовки процесса возникновения и «стадиального» развития мировых языков.

Семидесятые и последующие годы XX века отмечены существенным ослаблением методологического диктата структурализма и началом формирования антропологически ориентированной научной парадигмы. В последующие десятилетия темы *Язык и человек*, *Язык и общество*, *Язык и культура*, *Язык и история*, *Язык и коммуникация*, *Язык и знания*, *Язык и смыслы*, *Язык и практическая деятельность человека* стали определяющими лингвистический мейнстрим. По остроумному замечанию Ю.Н.Караулова, лингвистика перестала быть «бесчеловечной». Исследовательское поле лингвистики многократно выросло в размерах и стало беспрецедентно разнообразным по исследовательским интересам.

В 1984 году было создано Международное общество по изучению происхождения языка со штаб-квартирой в Париже (торжество диалектики: отрицание отрицания!). В настоящее время проблема глоттогенеза относится к числу приоритетно значимых в современной парадигме лингвистических знаний. В последние два десятилетия выполнены очень крупные лингвистически ориентированные исследовательские проекты в этой области, см., например, работы и обзоры [1], [5], [7], [9], [10], [11], [12], [13]. Ведутся серьезные разработки и в рамках исследовательских программ новых научных дисциплин – биосемиотики, когнитивной биологии.

В малоформатной публикации не представляется возможным отобразить и проанализировать многоплановое содержание опубликованных по проблематике глоттогенеза работ. Вместе с тем нельзя не заметить, что по преимуществу авторы следуют традиционной линии выстраивания глоттогонического дискурса – в духе отстаивания одной из давно обсуждаемых антиномий из перечисленного выше списка. Непонятно, почему лингвисты-исследователи в большинстве своем обходят молчанием сделанные в последние десятилетия фундаментальные открытия общенаучного характера.

Например, заслуживает внимания теория универсального эволюционизма (И.Пригожин, Э.Янг, Н.Моисеев), которая представляет «все эволюционные процессы, происходящие в мире, начиная с возникновения Вселенной, образования вещества, звезд и галактик и до социокультурной динамики как целостный процесс самоорганизации всего сущего, подчиняющийся общим фундаментальным закономерностям и развивающийся в целостном многомерном онтологическом пространстве» (Основы философии науки/Учебное пособие. М., 2005, с. 296). В мире науки продолжает укореняться «идея изоморфности фундаментального устройства мира, человеческого сознания и естественного языка» [6, с.14]. В этой концептуальной модели видится и потенциал актуализации в аспекте решения проблемы глоттогенеза, которую необходимо освободить от методологии герметизма и включить в общую динамику формирующейся современной научной картины мира. Особый аспект этой модели – глубинная структурная идентичность феноменов сознания (духовно-интеллектуальных практик) и языка. Музыка, литература, живопись, кино интерпретируются как «системы, построенные по типу языков», а «сознание человека есть сознание языковое» [4, с. 18].

В свою очередь, духовная сфера как функция кристаллизации интеллектуально-творческого потенциала человека формируется по модели самоактуализации феноменов материального мира; например, искусство обнаруживает «структурное родство с жизнью в природе» [4, с. 113].

Важным элементом складывающейся сегодня системы знаний об объективной реальности является также понимание коммуникации как универсального свойства всей живой материи (знаковое взаимодействие обнаружено между клетками организма). Из этого следует, что проблема языковой коммуникации (и ее эволюции) должна трактоваться как частный аспект общенаучной парадигмы, как проекцию общеонтологической модели на социокультурные практики.

Весьма перспективным представляется концепция семантического пространства В.В.Налимова, которое рассматривается им как существующее параллельно и во взаимодействии с материальным миром. Из этого следует, что оперирование семантическими сущностями не является исключительным свойством языка. Информационно-коммуникационные процессы заложены в основу мироздания, они эволюционно были ориентированы на поиск наиболее эффективного и универсального способа своей реализации. Им и стал человеческий язык.

Другим важным положением современной мировоззренческой парадигмы является признание, что информационно-коммуникативное взаимодействие в мире происходит по принципу полимодальности и язык является одним из таких инструментов. Работает интуиция, бытовое предчувствие и другие научно неэксплицируемые явления (некоторые животные чувствуют приближение катастрофических событий и даже информируют об этом человека).

Конструктивно значимым для разработки проблемы происхождения языка представляется также теория генетического кода как универсального механизма всего живого на Земле. Структурная идентичность (изоморфизм) лингвистического и генетического кода (а также некоторых других феноменов культуры, в числе которых и комбинаторные возможности китайских бинарных оппозиций *инь* и *ян*) доказана; Роман Якобсон был первым, кто обратил на это внимание: «Якобсоновское понимание структурного изоморфизма между генетическим и лингвистическими кодами предполагает эволюционный процесс наложения лингвистического кода непосредственно на генетический и копирования его структурных принципов» [2, с. 6-7].

Думается, что изложенные выше аргументы и соображения имеют прямое и непосредственное отношение к теории происхождения языка, которую было бы целесообразно развивать в концептуально-методологической проекции на актуальные тенденции развития общенаучной парадигмы знаний, с учетом того, что глобальный исследовательский дискурс приближается «к идеалу единой науки, синтезирующему естественно-научные и гуманитарные методы познания» [3, с. 28]. Проблема глоттогенеза получает хорошие стимулы для прогрессивного развития при ее включении в контекст глобальной науки и общей теории возникновения и развития всех феноменов, относящихся к категории бытия. В качестве исходного тезиса при комплексном рассмотрении проблемы следует

применять положение, диктуемое обыденным сознанием и общенаучной рефлексией: Человек в процессе своего становления развил и усовершенствовал все функции, связанные с потребностями жизнеобеспечения: обустройство жилья (ср. пещеры и небоскребы), защиту от неблагоприятных природных факторов (одежда), технику добывания и приготовления пищи, способы перемещения в пространстве, практику социального взаимодействия (политика, государство, система образования и т.д.), потенциал мозга, категорию эстетического (в природе – как интуитивный синтез, неартикулированное имманентное целеполагание, у человека – анализ, осознанная творческая деятельность) и др. В ряду этих эволюционных феноменов особое место занимает усовершенствование коммуникативных практик, создание языка как универсального инструмента жизнеобеспечения и выражения собственной духовной сущности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурлак С. А. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Альпина-нон-фикшн, 2020. 610 с.
2. Гамкрелидзе Т.В. Р.О. Якобсон и проблема изоморфизма между генетическим кодом и семиотическими системами//Вопросы языкознания. 1988. №3. С. 5-8.
3. Корсаков С.Н. Идеи комплексного подхода, единой науки о человеке и научного гуманизма в трудах И.Т.Фролова // Вопросы философии. 2007. №8. С. 23-33.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.:Эксмо, 2023. 448 с.
5. Пинкер С. Язык как инстинкт / Пер. с англ. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 456 с.
6. Радбиль Т.В. Язык и мир: Парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017.
7. Розов Н.С. Происхождение языка и сознания. Как социальные порядки и коммуникативные заботы породили речевые и когнитивные способности. Новосибирск: Манускрипт, 2022. 355 с.
8. Солнцев В.М. Откуда происходят языки // Поиск. 2000. №5. С.13.
9. Фитч У.Э. Эволюция языка / пер. с англ. М.: Языки славянской культуры, 2013. – 763.
10. Хроленко А.Т., Бондалетов В.Д. Теория языка. М.: Флинта, наука, 2004. 512 с.
11. Эверетт Д. Как начинался язык: История величайшего изобретения/Пер. с англ. М.: Альпина-нон-фикшн, 2019. 424 с.
12. Tallermann M., Gibson K.R. (eds.). The Oxford handbook of language evolution. New York, 2012. 548 p.
13. Tomasselo M. Origin of Human Communication. Cambridge, MA: MIT Press, 2008. 393 p.

Секция II

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

УДК 81'243

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А. К. Атабекова, И. В. Атабеков

Донецкий государственный университет экономики и торговли
им. Михаила Туган-Барановского, г. Донецк

В статье рассматривается использование аутентичных видеоматериалов как эффективного инструмента при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Особое внимание уделяется педагогическим аспектам, преимуществам использования видео и методическим рекомендациям по их внедрению в образовательный процесс.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, обучение иностранным языкам, неязыковой вуз, методика преподавания, коммуникативная компетенция.

Введение. Программа языковой подготовки студентов неязыковых вузов предполагает формирование межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, позволяющей выпускникам интегрироваться в международную профессиональную и научную среду.

Поэтому при разработке программы языковой подготовки специалистов в высших учебных заведениях цели и задачи формулируются на основе анализа практических потребностей специалистов в их будущей профессиональной деятельности.

Этот подход также предполагает, что преподавание иностранного языка должно отвечать определенным лингвистическим и коммуникативным потребностям учащихся, при этом особое внимание должно уделяться социокультурному контексту, в котором будет использоваться английский язык. Развитие навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности, можно отнести к наиболее актуальным задачам дисциплины «Английский язык для специальных целей» (ESP). Основной целью курса ESP является развитие профессиональной коммуникативной компетенции, то есть способности общаться на английском языке в соответствии с ситуацией, целями и конкретными ролями участников.

Принимая во внимание особенности обучения ESP, следует отметить, что преподаватель, создавая благоприятные условия для обучения, должен не только использовать готовые методические и учебно-методические материалы, но и самостоятельно подбирать наиболее адресную и подходящую информацию с учетом требований вуза и профессионально ориентированной специализации. Под-

бор материалов для студентов экономических специальностей также определяется различными сферами предпринимательской деятельности. В первую очередь, это темы, определенные требованиями к международному экзамену ВЕС (Business English Certificate), а также выходящими за его рамки темами рабочих программ того или иного экономического вуза.

Учебник *First Insights into Business*, написанный Сью Роббинс, может быть использован в качестве базового учебника для студентов 1 курса ряда экономических специальностей: "Международная экономика", «Маркетинг», «Коммерция», «Рекламный бизнес», «Торговое дело», «Электронная коммерция», а учебник *New Insights into Business* – для студентов 2 курса.

В зависимости от тематики разработанных в каждом вузе учебных программ, стандартная подборка видеоматериалов данных учебников может быть дополнена видеоматериалами из различных видеохостингов, таких как Youtube, Kinoscope, VK video, др. Для облегчения работы с такими видеоматериалами в связке с вышеуказанными учебниками, авторам видится целесообразным составление специальных учебных пособий по нужной дополнительной экономической тематике с обязательной разработкой сопутствующих вводных, проверочных материалов и материалов для закрепления материала [1, с. 2].

Среди других учебников, которые также могут быть успешно использованы в рабочих программах экономических вузов, можно выделить: *MARKET LEADER* (авторы: Дэвид Коттон, Дэвид Фалви, Саймон Кент), Лонгман, 2001 (средний уровень); *BUSINESS GRAMMAR BUILDER* (Пол Эммерсон), Макмиллан, 2002; *ROUND-UP* (Практика грамматики английского языка), Вирджиния Эванс, Лонгман, 2002; *BUSINESS VOCABULARY IN USE*, автор: Билл Маскалл.

С появлением новых технических средств обучения, возникли новые возможности в повышении эффективности обучения иностранным языкам. В первую очередь это касается, использования различных аутентичных видеоматериалов, представляющих собой «обычные тексты, не подготовленные специально для целей обучения языку» [2, с. 178]. Их использование способствует активизации мотивации учащихся, их творческого мышления и стремления всесторонне получать и усваивать информацию, стимулирует познавательную активность, что особенно актуально в условиях обучения в неязыковых вузах, где объем часов, выделяемых для изучения иностранного языка весьма ограничен.

Работа с видеофрагментами позволяет придать процессу овладения иностранным языком коммуникативный и познавательный характер, поскольку аутентичные видеозаписи представляют собой совокупность лингвистических социокультурных связей, присущих ситуациям реального иноязычного общения.

Действительно, никакие другие материалы не могут дать такого полного представления о социокультурных реалиях страны изучаемого языка и способствовать расширению лингвистического и страноведческого кругозора обучающихся.

Работа с видеоматериалами также активизирует рецептивные и продуктивные навыки студентов. Опыт использования видеоматериалов при обучении ан-

глийскому языку показывает, что при правильном подборе материала и углубленном изучении методики их использования, в зависимости от каждой отдельной группы учащихся, значительно повышается коммуникативная активность студентов и уровень усвоения ими тематического материала. Этой цели служат видеосюжеты, прилагаемые к учебникам по экономическим (финансовым) темам, такие как: «Эффективная презентация», «Эффективные встречи», «Эффективные переговоры», «Эффективный телефонный разговор» Джереми Комфорта (издательство Оксфордского университета), «Достижение целей» Вики Холлетт (Издательство Оксфордского университета), «Конференция» Тима Фаллы (Heinemann ELT), «Лидеры рынка» (видеоуроки Розы Джиллетт (Лонгман). Они уже достаточно описаны и широко используются в повседневной работе.

Хотелось бы остановиться на других вариантах, которые могут органично дополнять специализированные курсы и являются эффективным стимулом для повышения коммуникативной активности студентов.

1. Наиболее доступным и простым из них является использование фрагментов различных художественных фильмов, предварительно подобранных по тематике изучаемых материалов. При выборе видеоматериала необходимо помнить, что учащиеся должны получать удовлетворение от просмотра видео именно за счет понимания языка, а не за счет интересного и занимательного сюжета.

К положительным особенностям использования фрагментов художественных фильмов можно, во-первых, отнести то, что обучение проходит на фоне сцен из повседневной жизни страны изучаемого языка. Во-вторых, словарный запас и произношение актеров максимально приближены к изучаемому живому языку.

Однако, у этого преимущества есть и обратная сторона. Опыт показывает, что попытки широко использовать эти материалы сталкиваются с серьезными трудностями, связанными с недостаточным лексическим уровнем учащихся и, как следствие, с серьезными трудностями при прослушивании материала, поскольку "живой английский" изобилует элементами сленга, различных диалектов, т.е. это язык, который абсолютно не приспособлен для студентов, не являющихся носителями языка, и особенно обучающимися в непрофильных учебных заведениях.

Проще говоря, даже самые подготовленные студенты таких учебных заведений не готовы к непосредственному восприятию такого материала, что влечет за собой быстрое ослабление мотивации с их стороны. Именно поэтому для ознакомления с такого рода видеоматериалами требуется серьезная предварительная проработка. К сожалению, как уже говорилось, из-за очень ограниченного времени, выделяемого учебным процессом на изучение конкретной темы, такое глубокое предварительное изучение дается с большим трудом, что, безусловно сказывается на качестве восприятия учащимися представленного материала и, в конечном счете, на качестве его окончательного усвоения.

Поэтому перед использованием аутентичных видеосюжетов в процессе изучения студентами английского языка залогом успеха является тщательная подготовительная работа. Во-первых, нужно выбирать короткие, но информативные сюжеты (желательно не более 10 минут), которые предлагается разбить

для просмотра и проработки на еще более короткие отрезки в 1–1,5 минуты, предварив каждый упражнением на понимание лексики видеосегмента (лексику лучше предварительно ввести с повторением в качестве домашнего задания) + введением базовых социокультурных знаний, связанных с данным видеоматериалом (при необходимости).

2. Весьма эффективным, как показывает опыт, является использование в учебном процессе различных документальных источников по специально подобранной тематике. В этом случае можно использовать обычные методы построения урока по определенной теме с использованием аудио- или видеоматериала (обсуждение заранее подготовленных тем-вопросов, обычно широко охватывающих изучаемую тему, с последующим просмотром видеоматериала и дальнейшей работой по проверке понимания просмотренного материала, повторный просмотр и закрепление с помощью различных упражнений - выполнение различных заданий на понимание, словарных заданий и т.д.).

3. Но едва ли не наиболее эффективным вариантом (по опыту авторов) является использование специально подобранных на деловом английском фрагментов экономического характера из различных новостных и специализированных телевизионных программ, например корпораций BBC (Великобритания) и Deutsche Welle (Германия), а также других компаний, вещающих на английском языке. Язык этих программ не такой "академический", как кажется студентам при прослушивании и просмотре специализированных образовательных видеокурсов, а ближе к живому языку повседневного общения. В то же время он более адаптирован для студентов, которые не являются носителями языка. Удобно также и то, что устаревшие материалы можно легко заменить последними новостями и специальными программами. При ознакомлении с таким материалом обычно отбирается несколько тематических отрывков экономического содержания продолжительностью также не более 5 минут для работы со студентами с разным уровнем знаний. Как и при использовании для обучения фрагментов художественных фильмов, порядок введения материала может варьироваться индивидуально – от первоначального частичного введения лексического материала и его проработки с последующим просмотром и дальнейшей работой по закреплению, повторному просмотру и окончательному закреплению для более слабых групп до отбора более лексически насыщенных отрывков и просмотра их вместе с более сильными учащимися без какого-либо предварительного изучения лексического наполнения с последующим углубленным изучением. В отличие от часто рекомендуемого однократного просмотра, во время которого восприятие учащимися увиденного становится более острым (так называемый феномен "первого взгляда"), авторы придерживаются мнения, что двукратный просмотр более эффективен (первый для понимания общего содержания, второй для получения более подробной информации).

Здесь не следует забывать, что простой просмотр передач англоязычных новостных станций и последующий обмен мнениями не будут иметь полноценной образовательной ценности. Как и в случае с другими типами видеоматериалов,

здесь преподаватель также должен провести подготовительную работу, разработав вопросы, задания и упражнения [3, с. 94]. Задачи для каждого упражнения должны быть четко сформулированы. Учащимся необходимо раздать листы с упражнениями, для визуальной поддержки при выполнении заданий.

Итак, работу в аудитории с использованием видеоматериалов можно представить следующим образом:

1. Работа перед просмотром:

- предоставление необходимых базовых знаний;
- обсуждение тем, связанных с темой занятия;
- ознакомление с лексическими и фразеологическими единицами;
- введение необходимой грамматики.

2. Работа во время просмотра:

- проверка понимания текста с помощью открытых вопросов;
- можно также записать увиденное, отключив звук, предложив учащимся угадать, о чем идет речь.

Здесь желательно работать в парах. Учащиеся обсуждают увиденное, выдвигают свои гипотезы, а затем сравнивают их с оригиналом.

• можно также закрыть экран, не выключая звук. После прослушивания учащиеся обсуждают в парах то, что было сказано в эпизоде, выдвигая свои версии.

• Используйте паузу. Догадка. Что будет дальше? Затем посмотрите и сравните.

• Половина учащихся просматривает материал с выключенным звуком, затем в парах рассказывает другой половине о том, что они увидели. Или одна половина смотрит и имитирует происходящее на экране, а другая половина должна рассказать историю. Этот тип работы особенно интересен в комических эпизодах.

3. Работайте после просмотра:

- Обсуждения, интерпретации, персонализация: "Случалось ли такое с вами?" "Что бы вы сделали?".
- Упражнения для закрепления новой лексики.
- Ролевые ситуации.
- Написание письма, доклада по теме.

Выводы. Высокий потенциал использования аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам не вызывает никаких сомнений. Из всех методов и инструментов обучения именно аутентичные видеоматериалы «обеспечивают наиболее точное отображение речи, поскольку речь говорящего тесно связана с определенной языковой ситуацией, а ее коммуникативный элемент дополняется целым рядом визуальных закодированных неязыковых характеристик (поза, мимика, жесты)» [4, с. 92].

И как сказал в своей книге Джим Скривенер: не нужно забывать, что «видео – это просто еще один инструмент для вашей работы в аудитории. Оно не сделает работу по обучению за вас. И совсем не сложно извлечь из 3-минутного видео материал для полноценного 30–60 минутного обучения...» [5, с. 178].

И последнее, использование видеоматериалов – это прекрасное средство «оживить» ваш урок, сделать его значительно более интересным для студентов. Проверено на практике!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атабекова А.К. Learning business English with authentic video. Учебное пособие к учебнику New Insights into Business. Ч.1. Д.: ДонНУ, 2014. 95 с.
2. Carter R., Nunan, D. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge University Press. 2001. 274 p.
3. Атабекова А.К. Learning business English with authentic video. Учебное пособие к учебнику New Insights into Business. Ч.2. Д.: ДонНУ, 2015. 115 с.
4. Соколова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 271 с
5. Jim Scrivener. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Macmillan Heinemann. – Oxford, 1994.

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

А. А. Андреева, К. Д. Байнова, Д. И. Богдашова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена теоретическому анализу взаимосвязи между развитием письменных навыков и формированием прагматической компетенции у студентов в высшей школе. Рассматриваются теоретические подходы и методы, направленные на развитие этих навыков, такие как процессуальный подход к обучению письму, включающий планирование, создание черновиков и редактирование текстов. Особое внимание уделяется заданиям на написание деловых писем и эссе, способствующих адаптации содержания к различным аудиториям. Результаты исследования подчеркивают важность интеграции письменной речи в образовательный процесс для подготовки студентов к профессиональной и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: письменные навыки, прагматическая компетенция, процессуальный подход, обучение письму, межкультурная коммуникация.

Письменные навыки и прагматическая компетенция играют ключевую роль в современном образовании, обеспечивая успешное обучение и подготовку студентов к профессиональной деятельности. Письмо служит не только средством коммуникации, но и инструментом развития критического мышления, самовыражения и анализа информации. Не менее важна и прагматическая компетенция, которая включает способность адаптировать стиль общения в зависимости от контекста и аудитории [6]. Это особенно важно для работы в международной среде,

где понимание культурных различий и умение интерпретировать невербальные сигналы играют большую роль [7]. В современной педагогике значительное внимание уделяется развитию навыков общения, коммуникации и аудирования, однако зачастую недооценивается значимость развития навыков письма. В этой статье мы стремимся акцентировать внимание на важности формирования компетенций в области письма, поскольку грамотное владение письменной речью, включающее улучшение орфографии, пунктуации и расширение активного лексического запаса, играет ключевую роль в подготовке конкурентоспособного специалиста в современном обществе. Например, задания на написание текстов могут одновременно развивать прагматические умения, если требуют адаптации содержания к разным аудиториям. Это могут быть отчёты, предназначенные как для коллег, так и для клиентов, которые требуют разного подхода в стиле изложения. Исходя из этого в данной статье мы фокусируемся на двух важных навыках:

1) полное понимание того, что мы пишем (содержание), за развитие данного навыка отвечает прагматическая компетенция;

2) то, как мы это выражаем (форма), собственно навыки письма.

Иными словами, мы исследуем взаимосвязь прагматической компетенции и письменных навыков.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в современном мире стремительно развиваются формы виртуального общения, и мы ежедневно обмениваемся множеством сообщений. Поэтому возрастает важность понимания контекста и способности четко и грамотно излагать свои мысли.

Стоит отметить, что структурирование текстов играет важную роль в обучении письму. Четкая логика изложения, последовательность и структурированность позволяют читателю лучше понимать текст. Это особенно важно в профессиональной коммуникации, где время на чтение часто ограничено. Например, использование абзацев, подзаголовков и маркеров улучшает восприятие информации, а умение выделять ключевые моменты текста усиливает его прагматическую ценность [4].

Наше исследование мы предлагаем начать с определения письменной речи и её роли в обучении. Обратимся к определению Л. С. Выготского: «...письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений...» [1]. Он также отмечал, что овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков. Можно сделать вывод, что Л. С. Выготский в основном рассматривал письменную речь с точки зрения формы. Также обратимся к работе Л. С. Цветковой «Нейропсихологическая реабилитация больных». В данной книге автор затрагивает понятие письменной речи, однако она отмечает, что письменная речь – это не только набор различных символов, письменная речь протекает на основе взаимодействия различных высших психических функций, и прежде всего модальности, речи, памяти и предметных действий» [9]. Именно в этом определении проявляется взаимодействие прагматики и письменных навыков, другими словами, одно без другого невозможно.

Почему же важно обучать данным компетенциям в рамках уроков английского языка? В своей статье «Современные подходы к обучению письменной речи на английском языке» Т. П. Попова рассуждает о роли письменной речи в процессе обучения. Она приводит в пример эксперимент профессора П. Майера из Института английской филологии Мюнхенского Университета, которая провела исследование деловых писем на английском языке, написанных носителями языка и иностранцами. Результаты показали значительные различия в выборе стратегий вежливости между этими группами. Хотя не носители языка демонстрировали понимание различных типов стратегий, их формулировки были менее формальными и более прямыми по сравнению с носителями. Они избегали некоторых формул вежливости, предпочитаемых носителями, и использовали другие, неприменяемые англичанами [5]. Данный эксперимент показывает, что важна не только форма написания, но и верно выбранные стратегии, полное понимание прагматики каждого слова, что вновь доказывает очевидную связь между прагматической компетенцией и навыками письма.

Также Т. П. Попова предлагает несколько подходов к обучению письма:

1. «Концентрация на процессе порождения письменного текста (writing-for). Этот подход направлен на обучение процессу создания текста, включая предварительное планирование, редактирование и переработку черновиков. Студенты учатся воспринимать письмо как сложную и кропотливую работу.

2. Концентрация на результате письменной речи (writing-for-writing). Здесь акцент делается на конечном продукте – правильном выборе жанра и достижении поставленных целей через текст. Важно научить студентов различать разные типы письменных сообщений и формировать у них привычку писать регулярно и качественно» [5].

Таким образом, письменная речь – это не только инструмент общения, но и важнейший элемент образовательного процесса, особенно в контексте изучения иностранных языков. Письменная коммуникация отличается большей формальностью, требует тщательной структурированности текста и внимательного выбора слов. Она охватывает широкий спектр жанров: от заметок до научных статей, и требует от автора учета целевой аудитории и контекста.

Обратимся к определению прагматической компетенции. Прагматическая компетенция, согласно М. Канэйл и М. Свейн, представляет собой способность не только строить грамматически правильные высказывания, но и эффективно использовать их в различных коммуникативных ситуациях, учитывая контекст, цели общения и социальные нормы [11]. Этот аспект коммуникативной компетенции охватывает умение понимать и интерпретировать речевые акты, такие как утверждения, вопросы, просьбы или извинения, в зависимости от ситуации и культурных различий. В отличие от грамматической или лексической компетенции, прагматическая компетенция связана с использованием языка для достижения конкретных целей и соблюдения социальных ожиданий, что подчеркивал Д. Хаймс в своей теории коммуникативной компетенции [13].

Одной из ключевых составляющих прагматической компетенции является способность использовать речевые акты, такие как просьбы, извинения или выражение согласия, в социально уместной форме. Например, формулировка просьбы может существенно различаться в зависимости от культуры и степени формальности, как отмечают исследователи межкультурной прагматики, включая Д. Томас [15]. Таким образом, успешное применение прагматической компетенции предполагает не только грамматическую правильность, но и соответствие социальным и культурным ожиданиям собеседников.

Прагматическая компетенция также включает в себя способность адаптировать свой язык в зависимости от контекста общения. Это предполагает знание того, как структурировать речь в разных ситуациях: в деловой переписке, в неформальном разговоре, в научном дискурсе или в общении с незнакомыми людьми. Например, в деловом контексте важно проявлять большую степень вежливости и использовать более формальные выражения, тогда как в неформальном общении, например, с друзьями, допускается использование сленга или сокращений. Эта способность является результатом долгосрочного опыта и социального взаимодействия и требует высокого уровня социальной чувствительности.

Также важным аспектом прагматической компетенции является умение правильно интерпретировать и использовать невербальные средства коммуникации, такие как жесты, мимика и интонация, которые играют ключевую роль в передаче смысла. Невербальные сигналы могут значительно изменить значение сказанного. Например, в одном культурном контексте жест «ОК» может быть воспринят как положительный, в то время как в другом он может иметь негативное значение. Понимание невербальных сигналов и способность их правильно интерпретировать и использовать – это важная часть прагматической компетенции.

Особую роль прагматическая компетенция играет в межкультурной коммуникации, где знание социальных и культурных норм различных сообществ помогает избежать недоразумений и конфликтов. Например, в некоторых культурах прямота в общении считается признаком искренности, в то время как в других культурах это может восприниматься как грубость. Знание таких различий позволяет человеку не только избегать ошибок в общении, но и эффективно адаптировать свои коммуникативные стратегии в разных социальных контекстах.

На уровне профессиональной деятельности прагматическая компетенция приобретает особую значимость. В условиях глобализации и международной интеграции способность эффективно коммуницировать на различных языках и в различных культурных контекстах становится необходимым навыком для успешной карьеры. Например, для инженера или ученого важно не только правильно изложить результаты своих исследований, но и учитывать культурные особенности аудитории при представлении информации на международных конференциях или в письменных научных статьях. Умение адаптировать свои высказывания в зависимости от аудитории, целей и профессиональной ситуации является важным аспектом прагматической компетенции, который помогает избежать недоразумений и способствует достижению целей общения.

Практическое применение знаний также способствует развитию прагматических навыков. Задания, такие как написание деловых писем, инструкций или отчетов, требуют от студентов интеграции теоретических знаний с реальной практикой. Например, проектные задания в области инженерии, включающие подготовку технической документации, помогают студентам развивать умение адаптировать язык к профессиональному контексту. Ролевые игры, такие как симуляция деловой переписки, дополнительно тренируют способность быстро переключаться между различными стилями письменного общения. Обратная связь и рефлексия также играют важную роль в этом процессе [2]. Анализ ошибок и успешных примеров позволяет студентам осознавать, как их тексты воспринимаются аудиторией, и улучшать свои навыки. Рефлексия над написанными работами помогает студентам глубже понять прагматические аспекты языка и корректировать свои подходы к написанию текстов. Адаптация стиля предполагает умение модифицировать тон, уровень формальности и структуру сообщения в зависимости от характеристик слушателей. Как подчёркивает Д. Хаймс, эффективная коммуникация невозможна без учета параметров аудитории, включая их возраст, культурный и профессиональный контекст [13].

Стоит отметить, что среди множества компонентов прагматической компетенции особое значение имеют адаптация стиля к целевой аудитории и понимание контекста общения. Первым шагом к адаптации стиля является анализ аудитории. Исследования в области межкультурной коммуникации показали, что культурные различия существенно влияют на ожидания слушателей [12]. Например, представители коллективистских культур могут ожидать использования более уважительного и формального тона, тогда как для индивидуалистических обществ характерна прямолинейность. Как отмечают Р. Сколлон и С. Сколлон, уровень формальности должен соответствовать контексту общения [14]. Например, в профессиональной среде формальный стиль включает использование терминологии, вежливых формул и сложных синтаксических конструкций ("I would be grateful if you could provide further clarification"), тогда как в неформальном контексте уместны разговорные выражения ("Can you explain this a bit more?").

Контекст общения охватывает широкий спектр факторов, включая физические, социальные и культурные аспекты ситуации. По мнению Д. Вилсона и Д. Спербера, понимание контекста является основой успешной интерпретации намерений собеседника [17]. Культурные нормы и ожидания определяют правила взаимодействия, что особенно важно в межкультурной коммуникации. Определение целей взаимодействия позволяет выбрать подходящие стратегии коммуникации. Как показали исследования, упомянутые выше, использование задач, моделирующих реальный контекст (например, деловые переговоры или командные проекты), способствует более глубокому усвоению прагматических навыков.

Обучение письму является важной частью языкового образования, особенно в высших учебных заведениях, где от студентов ожидается способность создавать четкие, логичные и аргументированные тексты. Развитие письменных навыков требует применения разнообразных подходов, способствующих как улучше-

нию качества письменной работы, так и развитию навыков самоконтроля и критического осмысления. Однако, вопрос о создании единого подхода к обучению иноязычной письменной речи до сих пор остается открытым как в зарубежной, так и в отечественной методике. В этой статье мы делаем акцент на процессуальный подход, так как данные он напрямую связаны с уровнем развития прагматической компетенции у учащихся.

Процессуальный подход рассматривает письмо как творческий и многоступенчатый процесс, который состоит из нескольких этапов: планирования, написания черновиков, редактирования и финальной доработки. «Процессуальный подход – это повторяющийся цикл учебных действий от генерации идей и сбора данных до публикации готового текста [16]. В отличие от традиционных методов, ориентированных на конечный результат, процессуальный подход акцентирует внимание на процессе написания и его значении для развития письменной компетенции студента. Данные подходы рассматривает А. В. Кащеева, по её мнению, «процессуальный подход рассматривает сочинение как нелинейный творческий процесс, в котором форма определяется коммуникативной целью и содержанием работы. Главной целью письма как вида коммуникативной деятельности становится создание и развитие смысла письменного дискурса» [3]. Она отмечает, что важным элементом процессуального подхода является индивидуализация работы, когда каждый студент может привнести в текст свой собственный стиль и уникальную точку зрения. Преподаватель в рамках процессуального подхода выполняет роль наставника, предоставляя студентам обратную связь на черновики, направляя их на этапах написания и редактирования. Это взаимодействие способствует более глубокому осмыслению письменной работы, помогает улучшить структуру и логичность текста.

Также стоит отметить работу А. Ю. Широких, в которой она сравнивает процессуальный подход и подход «модель как текст» и приходит к выводу, что «процессуальный подход к обучению письму отражает коммуникативную направленность в изучении иностранного языка, так как общение является целью речевой деятельности, а согласованность и связность текста являются ключевыми характеристиками сообщения» [10]. Другими словами, процессуальный подход к обучению письму напрямую связан с развитием прагматической компетенции, поскольку она подразумевает умение выбирать подходящие языковые средства в зависимости от контекста, аудитории и цели общения, а в рамках процессуального подхода студенты осваивают различные стратегии письменной речи, учатся адаптировать тексты под конкретные задачи и аудиторию, что непосредственно способствует развитию их прагматических навыков.

Существует множество методов обучения письму. В рамках данной статьи мы рассматриваем два наиболее эффективных на наш взгляд метода, это – написание деловых писем и написание эссе. Написание деловых писем – это эффективный способ интеграции обучения письму и прагматической компетенции. Например, учащимся предлагается составить письмо с запросом информации о новом продукте. Это задание развивает навыки формального письма, такие как использование профессионального языка, структурирование текста и соблюдение правил

вежливости. В процессе выполнения студенты осваивают методы выбора формального стиля и соответствующих формулировок для установления профессионального взаимодействия.

Еще одним способом обучения письму, который вовлекает прагматическую компетенцию учащихся, является эссе, особенно на профессионально значимые темы, такие как влияние технологий на общество или этические аспекты науки, помогают студентам отрабатывать навыки аргументации и анализа. Выполнение таких заданий развивает умение учитывать точку зрения аудитории, логично структурировать свои мысли и использовать убедительные аргументы, что является важным компонентом прагматической компетенции. В статье «Критерии оценивания Эссе» Б. Г. Солдатов и Н. В. Солдатова отмечают, что «эссе является комплексной формой проверки навыков письменной речи, которая помогает контролировать:

- 1) адекватное использование лексики и грамматики на письме;
- 2) логичную подачу материала;
- 3) навык применения единиц речи в соответствии с разными ситуациями [8].

Это в очередной раз доказывает сильную связь между навыком выражать свои мысли в письменном виде и наличием прагматической компетенции у учащихся.

Подводя итоги, мы можем отметить, что письменная речь является ключевым элементом образовательного процесса, особенно в контексте изучения иностранных языков. Прагматическая компетенция и письменные навыки тесно связаны и дополняют друг друга, потому что полноценное владение письменной речью требует не только правильного выбора слов и грамматических конструкций, но и умения адаптировать стиль и содержание текста в зависимости от аудитории и контекста. Процессуальный подход к обучению письму является одним из наиболее эффективных подходов на сегодняшний день для развития письменных и прагматических навыков. Он учит студентов планировать, редактировать и перерабатывать тексты, а также адаптировать их к различным ситуациям общения.

В заключение, обучение письму и развитие прагматических навыков взаимодополняют друг друга, способствуя формированию эффективных коммуникаторов. Интеграция этих элементов в образовательный процесс делает студентов более гибкими и адаптивными, что особенно важно в условиях глобализированного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с., ил.
2. Золотов П. Ю. Перспективы обучения прагматической компетенции (иностранного языка) с использованием корпусных технологий / П. Ю. Золотов // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тамбов, 30 октября – 05 2017 года / Ответственные редакторы: Макарова Людмила Николаевна, Шаршов Игорь Алексеевич. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2017. С. 295-298.
3. Кашеева А. В. Современные подходы к обучению письму на иностранном языке // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 6 (052). С. 191–194.

4. Кудряшова О. В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи (Английский язык, языковой вуз): специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кудряшова Ольга Васильевна. Тамбов, 2005. 24 с.
5. Попова Т. П. Современные подходы к обучению письменной речи на английском языке // Сб.: Профессиональное лингвообразование: материалы шестой международной научно-практической конференции. 2012. С. 207–212.
6. Ситосанова О. В. Обучение письму и письменной речи на уроках иностранного языка // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета.
7. Сманов И. С., Сманова Г. И., Жекебаева Р. Д., Тайтелиева М. А. Роль и назначение письменных упражнений при усвоении иностранного языка // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 7. С. 48–51.
8. Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Критерии оценивания эссе как показатели сформированности коммуникативной компетенции студентов в письменной речи.
9. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных (речь и интеллектуальная деятельность). М.: Издательство Московского университета, 1985. 328 с.
10. Широких А. Ю. Обучение навыкам письма: сравнительный анализ лингводидактических подходов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12 (104). С. 329–337.
11. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1–47.
12. Hofstede G. H. Culture's Consequences: International Differences in WorkRelated Values. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1980. 475 p.
13. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972.
14. Scollon R., Scollon S. Intercultural Communication: A Discourse Approach. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2001.
15. Thomas J. Cross-Cultural Pragmatic Failure // Applied Linguistics. 1983. Vol. 4(2). P. 91–112.
16. Tribble C. Writing (Language Teaching: A Scheme for Teacher Education). Oxford: Oxford University Press, 1997. 192 p.
17. Wilson D., Sperber D. On Defining Relevance // Philosophical Grounds of Rationality / ed. R. Grandy, R. Warner. Oxford: Oxford University Press, 1986. P. 243–258.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТРЕНД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ИТ СПЕЦИАЛИСТОВ

И. Г. Баканова

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

Проектный метод обучения все чаще и чаще звучит в качестве рекламы ведущих учебных заведений. В статье автор рассматривает причины обращения внимания к данному «старому коню», говорит о его положительном влиянии на процесс обучения сегодня и показывает опыт применения этого метода обучения со студентами, будущими специалистами по информационным технологиям.

Ключевые слова: проектный метод, «твердые» навыки, «мягкие» навыки, студенты-будущие ИТ специалисты.

Все чаще и чаще на глаза попадает реклама разных учебных заведений, акцентирующих большое внимание на использовании проектной деятельности в учебном процессе. Возникает вопрос: с чем это связано? Кажется, проектная деятельность, как педагогический феномен, была «съедена» научным сообществом еще много, много лет назад. Так, хорошо известно, основоположником проектной деятельности принято считать американского педагога и философа Дж. Дьюи, акцентировавшего внимание на необходимости формирования у обучающихся личной заинтересованности и самостоятельности и приобретении нужных для жизни знаний [5].

Что же касается Российской истории, то еще учитель Императорской гимназии С.И. Любомудров указывал на важность развития у ученика «живого стремления к возможно более многостороннему расширению и углублению своих познаний» за счет формирования связей между теорией и практикой [6]. С 1905 г. активным изучением проектного метода занимался С.Т. Шацкий, но только спустя 20 лет, когда потребовалось комплексное исследование разных аспектов жизни, обратили внимание на потенциал проекта. Новый триггер в виде информационных технологий снова привлек внимание педагогического сообщества к проектному методу как эффективному компоненту учебной деятельности. Таким образом, видно, что проектному методу уже больше 100 лет [10]. Что же сегодня привлекает научное сообщество к применению проектной деятельности?

Основываясь на своих более ранних исследованиях, посвященных особенностям современного общества, а именно ситуация неопределенности, развитие цифровых технологий и интернет ресурсов, автоматизация и глобальная гиперконкуренция делают запрос не только на «технические» навыки, но и на «мягкие», такие как креативное и критическое мышление, навыки работы в команде, навыки обучения в течение всей жизни, предпринимательское мышление, коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект [2; 8]

В своих предыдущих работах, нами (Баканова И.Г., Алехина И.В [1], Баканова И.Г., Темникова Н.Ю [3]) обращалось внимание на значимые аспекты проектов в виде научно-исследовательской деятельности и говорилось о ее роли в формировании познавательной активности, самостоятельности, творческого потенциала, общекультурных и лингвистических компетенций, информационной и особенно профессиональной культуры, что делает данный вид работы особенно актуальным сегодня.

Рассматривая опыт работы в ПривГУПС с бакалаврами специальности 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», 09.03.02 «Информационные системы и технологии», 09.03.03 «Прикладная информатика» иностранный язык изучается на первом и втором курсе. Еще не так давно основной задачей обучающихся при работе с текстом профессиональной направленности на самостоятельной основе было найти аутентичный материал в открытом доступе Интернет, прочитать, перевести, выписать вокабулярные единицы и представить в виде презентации, рассказать. Но данный вид работы не является увлекательным, представляет из себя более пассивный формат. Кроме того, развитие искусственного интеллекта ставит под сомнение необходимость данной работы. Ведь, начиная от поиска источников до всех остальных аспектов, исключая выступление, может делать нейросеть, например, популярный сегодня ChatGPT [7].

Напрашивается вопрос: что оценивать и каким образом? А также многие обыватели спрашивают: зачем учить что-то, если вся информация доступна в один клик? Очевидно, что развитие искусственного интеллекта оказывает большое влияние на изменение ландшафта образования.

Необходимо отметить, что на формирование познавательных процессов и личности в целом оказывает влияние и тенденция «клипового мышления», которое особенно сейчас присуще поколению Z. «Клиповое мышление» формируется «под напором» большого потока информации и имеет более фрагментарный и пиксельный характер, предпочтение отдается наглядным образам, а не глубокой работе с информацией и логикой. Также данному поколению присуще практико-ориентированный подход, при котором важно понимать, зачем они изучают тот или иной предмет, как он им пригодится в жизни, что тоже говорит о необходимости искать новые тренды в образовании [4].

Сегодня студенты технических специальностей активно вовлекаются в проектную деятельность своей профессиональной направленности уже с первого курса обучения. Так, ярким примером является «Твой ход». Изучение английского языка под определенную цель, например, в целях разработки более качественного проекта, может способствовать созданию ощущения важности, а не должности, что формирует личную ценность приобретаемых знаний, мотивированность и более качественное овладение материалом. Доказано, что создание чего-то нового делает человека более счастливым и значимым. Так, студенты могут выбрать проект исходя из своих интересов, либо работать над предложенным [9].

В качестве примера приведем проект "Evaluating a learning website», составленный для работы по учебнику Infotech. «English for computer users. Cambridge University Press, 2012» с использованием Интернет ресурсов [11].

Целью данного проекта является изучение сайтов, связанных с образовательной деятельностью, их сравнение, представление информации клиенту.

Ситуация проекта: You work for a website design company. You have been asked to prepare a proposal for a new client. The client is a language school that specialises in teaching English. They would like to have an online course to support their classroom teaching. You have decided to look at similar products in order to find out what you think works well and what does not.

Tasks:

Task 1 You are going to research online language courses on the Web.

These websites will give you access to demonstrations of online language learning materials.

English Maze <http://www.englishmaze.com/main/home.html>

Click on one of the light blue boxes labelled Business English then click on the free unit. You can now explore the activities.

Linguarama Direct http://www.linguarama.com/direct_demo/_welcome.html

Click on the Forward arrow in the bottom right of the window to start. On the next screen, click on Core Units and then Present Simple and Continuous. You can explore the unit using the Forward button or the menu on the left.

Vancouver English Centre – BULATS test preparation http://vec.intuto.com/pub_BULATS.aspx

Scroll to the bottom of the page and click on Free Demo. You can explore the unit by clicking the Page Forward buttons or by clicking on the menu on the left.

Fill in the table. Write a short description of each element in the table. Describe any problems you had and anything you really liked. Give each element a rating: A = excellent; B = good; C = ok; D = poor; E = terrible.

Таблица 1

| Website | | | |
|-----------|-----------------------------|----------------|------------|
| | Element | Description | Rating A-E |
| Design | Navigation | | |
| | Usability | | |
| | Presentation of information | | |
| | Style of presentation | | |
| Content | Useful | | |
| | Interesting | | |
| | Up-to-date | | |
| Technical | Loading speed | | |
| | Operating of plug-ins | | |
| | Compatibility with browser | | |
| | | Overall rating | |

Task 2. You are going to present a short report explaining what you think is good practice for this type of online product. Use some of the phrases in the language box to present your report on the website you researched

We rated _____ as excellent/ok/poor/ because...

The style of presentation was appropriate/not appropriate because.....

The content was extremely/not very useful/interesting. One example was...

The website loaded quickly/slowly.

We had a problem with...

We really liked...

We didn't like...

Our overall rating for this website is....

Одной из ключевых компетенций сегодня является предпринимательское мышление, которое рассматривается как активный и творческий подход к решению проблемы. Это способность находить эффективные решения за счет непрерывного обучения и развития, готовность воспринимать сложности как вызов. Данное мышление стремится реализовать инициативы, способствующие лучшему будущему [2]. Поэтому, перед обучающимися стоит задача не только создать проект, но и «продать» его. Одним из возможных вариантов является опубликование своей научной работы или выступление на конференции [3].

Таким образом, «старый конь» в виде проектной деятельности по английскому со студентами информатики способствует развитию «твердых» и «мягких» навыков, более вовлеченному процессу познания знаний, делает процесс обучения важным, а не должным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баканова И. Г. Формирование навыков научно-исследовательской работы в процессе самостоятельной учебной деятельности обучающихся в вузе / И. Г. Баканова, И. В. Алехина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 4(36). С. 15-26.
2. Баканова, И. Г. Обзор ключевых компетенций XXI века / И. Г. Баканова, М. О. Баканова // Наука и культура России. – 2022. – Т. 1. – С. 183-186.
3. Баканова, И. Г. Развитие универсальных компетенций у студентов-будущих IT специалистов средствами проектной деятельности / И. Г. Баканова, Н. Ю. Темникова // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-2. С. 30-34.
4. Баканова, И. Г. Внедрение технологии виртуальной реальности в образовательный процесс системы высшего образования / И. Г. Баканова, Д. Л. Дудович // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 5. С. 457-464. DOI 10.30853/ped20240057. EDN ICVBHN.
5. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи.- М.: Госиздат РСФСР, 1924.
6. Любомудров С. И. Значение теории интересов в организации и методе преподавания в классической школе (окончание) / Исследователь / Researcher Научно-методический журнал. 2019. № 3. С. 44–55.
7. Капустина, Л. В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? / Л. В. Капустина, Ю. Д. Ермакова, Т. В. Калюжная // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2023. № 10. С. 119-132. DOI 10.24412/2304-120X-2023-11099. EDN VBUZAI.
8. Капустина, Л. В. Гибкие навыки в IT-образовании глазами современных работодателей / Л. В. Капустина, И. Г. Баканова, Е. В. Кошарская // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2023. № 10. С. 119-132. DOI 10.24412/2304-120X-2023-11099. EDN VBUZAI.

журнал "Концепт". 2024. № 8. С. 125-138. DOI 10.24412/2304-120X-2024-11131. EDN GREFMO.

9. Капустина, Л. В. Тренды в обучении иностранным языкам / Л. В. Капустина, И. Г. Баканова, А. Е. Макеева // Российская наука: актуальные исследования и разработки: Сборник научных статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 24 октября 2024 года. Самара: Самарский государственный экономический университет, 2024. С. 97-100.

10. Попова Т.А. Проектная деятельность в образовательном пространстве// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020.№3 (836). С. 252-265

11. Esteras S. R. Infotech. English for Computer Users. Cambridge University Press. 2012.

УДК 378.147

ОСВОЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е. С. Богданова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

В статье рассматривается специфика терминологической системы методики обучения русскому языку. Автор указывает объективные и субъективные трудности в овладении ею на этапе вузовского обучения, называет пути повышения эффективности работы над терминами в подготовке будущих учителей русского языка.

Ключевые слова. Методика обучения русскому языку, термин, научно-методическая терминология, объективные и субъективные трудности усвоения терминологии, приемы и методы работы над научно-методическими терминами

Освоение профессии в период получения высшего образования связано с тем, что обучающийся знакомится с разветвленной *системой терминов* – понятий определенной отрасли науки, отражающих специальные знания. Методика обучения русскому языку не исключение, и студенты, будущие учителя, начинают изучать термины своей предметной области с первых учебных недель.

В методической науке используются термины и терминологические словосочетания общенаучного характера (*закон, анализ, синтез, классификация* и др.), термины смежных наук, то есть междисциплинарные (*текст, мышление, навык, подлежащее* и др.), узкоспециальные термины (*словарно-орфоэпическая работа, осложнённое списывание, орфографическое действие* и др.). Будучи одним из средств представления научного знания, термин служит основой собственно научных (монографий, статей и др.), а также учебно-научных текстов. В качестве примера обратимся к строке из учебника по методике русского языка, адресованного будущим учителям начальных классов: «*С современной дидактической точки зрения принципы обучения определяют его содержание и характер*» [9, с. 42]. Чтобы понять фразу полно и точно, необходимо знать определения входящих в неё терминов: *принципы обучения, содержание обучения*. В противном случае усвоение важной роли принципа в построение системы обучения бу-

дет неполным или вообще механическим. Термины в поле методики должны толковаться однозначно, поэтому они закреплены в словарях и справочниках [1; 8], где приводятся их дефиниции и примеры употребления. Например, *анахронизм* в методике обучения русскому языку – это не «пережиток старины», а «тип ошибки в сочинениях учащихся, состоит в употреблении слов, терминов, понятий, не соответствующих изображаемой эпохе» [8, с. 20]: *Андрей Болконский – это парень Наташи Ростовой* (из сочинения школьницы).

Как показывает практика, и выпускники вузов в ходе подготовки и защиты дипломного проекта, и действующие учителя, и диссертанты допускают многочисленные ошибки в неверной интерпретации, применении терминов, в том числе в их смешении. Анализ диссертационных работ показывает, что соискатели учёной степени кандидата педагогических наук не всегда проявляют должное внимание к терминологическому аппарату исследования, в связи с чем в разные фрагментах текста диссертации можно встретить не мотивированное авторской задачей, хаотичное употребление терминов (например, *коммуникативно-речевые умения – речевые умения – коммуникативные умения – умения речевой коммуникации – умения общаться* и др.), причём автор не разграничивает термины и не говорит об их синонимии. Читающему текст остается только догадываться, имел ли в виду автор их тождественность или различие.

Остановимся на причинах, вызывающих трудности обучающихся в толковании и использовании терминов. Их можно разделить на объективные и субъективные.

1. *Объективные трудности усвоения терминологической системы методики русского языка.* В приведенной выше фразе встречаются термины дидактики. Однако методика обучения русскому языку, являясь наукой комплексной и опирающейся на законы самой языковой системы и закономерности работы познающего сознания, черпает термины смежных наук, прежде всего лингвистики и психологии. При этом содержание термина может остаться исконным, но может и адаптироваться к задачам научно-методического знания и объекту изучения методики – процессу целенаправленного усвоения языка и речи в условиях учебной деятельности. Например, понятия *умение* и *навык* и их соотношение в психологии и методике расходятся. В психологической науке, когда речь идет о трудовых навыках, формирующихся в результате многократного выполнения действия, умение ставят над навыком, так как оно предполагает творческий элемент, который не поддается автоматизации [4]. В методической науке, рассматривающей интеллектуальные навыки, умениями называются действия, которые ещё не доведены до автоматизма или в принципе никогда не могут автоматизироваться, а навыками – автоматизированные действия [3, с. 31]. При этом автоматизм действий не исключает осознанности в случае необходимости. Таков, например, орфографический навык. Различие в понимании соотношений данных терминов могут вызывать трудности обучающихся. В этом состоит первая сложность терминосистемы методики русского языка. Обучающийся должен, во-первых, использовать для уточнения значения терминов специализированные словари, но он с ними может быть не знаком; а во-вторых, ссылаться на труды известных в данной

сфере учёных, однако и тут трудность: студенты нередко смешивают границы предметных областей и называют методистов педагогами, филологов – психологами и т.д. В связи с этим, определяя термин, обучающиеся могут опираться не на научно-методическую традицию.

Следующая объективная трудность состоит в том, что в языке науки нередко встречаются термины-неологизмы, относительно которых не выработано единого понимания. В научном и школьном обиходе их смешивают. Так, в недавнем прошлом в методических и педагогических работах проявлялась неупорядоченность в использовании понятий «компетенция» и «компетентность» (коммуникативная, лингвистическая и др.). Со временем их стали разводить, применяя первый термин к совокупности знаний, умений, навыков, владения средствами деятельности, операциями, а второй – к готовности и способности личности осуществлять какую-либо деятельность [10, с. 89]. Не меньше вопросов возникает при использовании терминов *метод* и *прием*. Традиционно прием «является составной частью содержания метода обучения» [1, с. 211], однако даже в заглавиях научных работ можно встретить такие сочетания: «методы театрализации и драматизации как методический прием в обучении», «метод Сократа как интерактивный прием в обучении говорению», «кейс-метод как прием изучения коммуникативных дисциплин» и т.п. Налицо логическое несоответствие: метод не может быть приемом. Подобные образцы, попадая в поле зрения студентов, приводят к путанице.

Еще одна объективная трудность обучения терминологии заключается в многозначности термина. В идеале в рамках одного научного поля термин должен быть однозначным, и, как правило, это условие соблюдается. Однако встречаются и многозначные термины: *склонение* (постоянный признак существительного и процесс изменения по падежам, а также тип: 1-е, 2-е, 3-е склонение), *дидактические материалы* (вид учебного пособия и специально отобранные для обучения образцы языковых единиц – слов, словосочетаний, предложений, текстов).

Некоторые методические термины обозначают смежные понятия: *свободный диктант* (диктант с творческими дополнениями) и *творческий диктант* (диктовка текстового фрагмента с последующей свободной записью). Оба вида работ подразумевают как диктовку, так и возможность изменения текста, однако в первом случае оно обязательно (параметры изменения задаются требованиями учителя), во втором – необязательно, и предложения можно записать дословно.

И, наконец, терминология – это система, в которой все элементы взаимосвязаны, выстроены иерархически. Поэтому нередко толкования термина в научных источниках представлены так, что для их понимания студенту необходимо иметь представления о других входящих в дефиницию терминах. Например, обратимся к толкованию термина *гипертекст*: это форма «представления информации, при которой кодирование и раскодирование смысла выходит за пределы содержания отдельно взятой информационной единицы, оказывается зависимым от нелинейных парадигматических и синтагматических отношений, устанавливаемых как автором, так и читателем» [6, с. 6]. Помимо общенаучных и весьма понятных терминов (*кодирование, раскодирование* и др.), текст включает термины, которые

могут затруднять студентов и которые нуждаются в уточнении объема (*информационная единица*) или в толковании применительно к области языкознания (*нелинейные парадигматические и синтагматические отношения*).

2. *Субъективные трудности усвоения терминологической системы методики русского языка.*

Во-первых, это смешение понятий, которые разведены в науке, но отождествляются в обыденном сознании: *звук и буква, язык и речь*. Привыкая к наивному отождествлению феноменов, имеющих разную природу, в неспециальной речи, студенты не проявляют внимания к различиям значений соответствующих терминов, не учитывают традиции их употребления в научно-методической коммуникации. Нежелание/неспособность определить границы рядоположенных терминов (*методика – методическая система; словарная работа – работа над непроверяемыми («словарными») словами; орфографический навык – орфографическое умение – орфографическое действие – орфографическая зоркость* и т.п.) приводит к тому, что студенты допускают ошибки в определении методологии собственного исследования, заявляя, например, что целью работы является «разработка методической системы», тогда как на деле ими создана система упражнений.

Во-вторых, это элементарная речевая небрежность, когда термин используется без обдумывания. В результате одно и то же явление может быть названо несколькими перифразами без пояснения: *письмо по памяти, самодиктант, зрительный диктант, дословное воспроизведение заученного текста; аудиальные и аудитивные умения, умения слушать, умения аудирования* и др. Более того, в работах студентов можно обнаружить такие сочетания, которые, претендуя на статус терминологических, вряд ли можно к таковым отнести: *интерактивные материалы, запоминательный образ слова, дифференцированные задания* и др.

Сказанное определяет высокую степень значимости специальной работы над терминологией на занятиях по методике обучения русскому языку. Во-первых, только грамотная речь преподавателя, корректно и точно использующего термины методики, постоянно говорящего о роли терминов в аккумуляции и сохранении научно-методического знания, о важности бережного отношения к термину, даст студентам соответствующие представления о терминосистеме и сформирует ценностное отношение к ней. На ключевых терминах методики (*подход к обучению, методическая система, методическая концепция, методика обучения, содержание обучения, принцип обучения, метод и прием обучения, средства обучения русскому языку, дидактический материал, упражнение, средства контроля* и др.) необходимо останавливаться на лекциях: давать четкие дефиниции, называть источник (прежде всего, специализированный словарь), уточнять объём изучаемого термина и его границы, соотношение со смежными. Целесообразно показать студентам, как следует отмечать в записи лекции наиболее значимые термины, побуждать их вести собственные терминологические словарики. Особенно это важно во время работы над курсовыми и дипломными проектами: все термины, встречающиеся в заглавиях и подзаголовках любого уровня, в описа-

нии методологии исследования, должны быть поняты обучающимся. Этому способствует как разъяснение научного руководителя аксиологии термина, так и выделение в структуре работы раздела, характеризующего терминологических аппарат исследования (его можно поместить в приложение).

На практических и семинарских занятиях целесообразно применять следующие приемы и методы работы над терминами.

1. Работа со словарями. Студентам предлагается найти термин в словаре [1; 8], познакомиться с толкованием и примерами употребления.

2. Сопоставление двух и более определений одного термина. Например, предлагается два определения понятия *языковая личность*: 1) «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя языка, включающий мировоззренческие установки, ценностные приоритеты и поведенческие реакции, отраженные в словаре» [5, с. 17]; 2) «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [7, с. 3]. Предлагается сопоставить определения, выделив общее и различное.

3. Установление соотношения смежных терминов. Например, дается задание установить соотношение понятий *словарная* и *словарно-орфографическая работа*. Они соотносятся как общее и частное.

4. Терминологический диктант. Преподаватель читает дефиниции, студенты записывают соответствующий им термин.

5. Обнаружение терминов в тексте. Само чтение научно-методического текста есть путь овладения языком науки. Это чтение должно быть предельно осмысленным, причем можно давать студентам установку на обнаружение уже изученных и новых терминов. Например, в распечатанном тексте научной статьи на важную для освоения дисциплины или раздела тему предлагается отметить разными маркерами общенаучные, междисциплинарные и узкоспециальные термины, затем выписать те из них, которые студент считает субъективно новыми.

6. Дефиниция и анализ термина, установление его границ. Например, предлагается рассмотреть степень трудности для учащихся ряда слов с одной орфограммой, а затем познакомиться с понятием *вариант орфограммы*: «под вариантом орфограммы условно понимается разновидность орфограммы, имеющая ту или иную особенность (семантическую, фонетическую или грамматическую), в результате которой пишущий затрудняется применить соответствующее орфографическое правило» [2, с.50], пояснить входящие в данное определения терминологические сочетания (например, *грамматические особенности слова*) и собственное понимание изученного термина.

7. Составление собственных высказываний с применением изученных терминов. К примеру, после работы, представленной в предыдущем пункте, предлагается составить высказывание о вариантах орфограммы «Проверяемые безударные гласные в корнях слов».

8. Анализ происхождения слова-термина. Предлагается исследовать этимологию и пояснить, почему предмету или явлению дали такое наименование. Например, «инертный» происходит от латинского *iners (inertis)* – «неискусный, бездеятельный». Студенты отвечают на вопрос: почему в методике ослабленную способность отбора слов при самостоятельном письме именуют *инертностью слов*?

9. Составление кроссворда терминов с применением словаря.

Таким образом, освоение терминологии будущей специальности и отрасли соответствующей науки является важной и непростой задачей высшей школы. Без целенаправленной работы над терминами и терминологическими сочетаниями на лекциях, семинарах, практических занятиях, при подготовке исследовательских работ выпускники вузов допускают многочисленные ошибки в толковании и употреблении терминов. Применение названных в статье приемов и методов работы над терминами методики русского языка внесет вклад в формирование профессиональной речи будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5 – 8 классов: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1965. – 280 с.
3. Булохов В.Я. Пунктуационные действия: умения или навыки? // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. №6. С.31-35.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : Словарь : Ключевые понятия, актуал. лексика [Электронный ресурс] / Наука. Искусство. Величие : сайт. Режим доступа : <http://niv.ru/doc/dictionary/professional-education/index.htm?ysclid=m7egklv2dt659573544> (дата обращения: 20.02.2025).
5. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология и ее терминосистема (продолжение дискуссии) // Политическая лингвистика. 2014. №3. С.12-20
6. Зыкова Е.В. Организация гипертекста в сети Интернет (на материале англоязычных сайтов) / Е. В. Зыкова: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 2006. – 19 с.
7. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М. : Наука, 1989. – С. 3 – 8.
8. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей / М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РОСТ СКРИН, 1997. – 253 с.
9. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 468 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06987-7. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/489256> (дата обращения: 20.02.2025).
10. Муранова Е.В. К вопросу о содержании понятий «языковая компетенция» и «языковая компетентность» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №4 (13). С. 88-91.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Ю.А. Винокурова

Самарский государственный медицинский университет, г. Самара

Обосновывается тезис о необходимости формирования навыков языковой и речевой коммуникации в процессе обучения иностранных студентов. Предпринята попытка выявить основные причины низкого уровня владения языком у обучающихся в медицинском университете. Целью данного исследования является теоретическое изучение языковой и речевой коммуникации на основе материала, взятого из учебной и специализированной литературы, опыта преподавателя-практика, а также научных статей, электронных выпусков на сайтах Интернета. Исследование проводилось методом сравнительного анализа показателей обучения иностранных студентов 1 курса - по обычной программе и в режиме интенсивного обучения. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что комплексный, систематический подход в обучении способствует формированию навыков языковой и речевой коммуникации у иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: речевая коммуникация, языковая коммуникация, иностранные студенты-медики, коммуникативная компетентность

В последние десятилетия наблюдается значительный рост числа иностранных студентов, обучающихся в медицинских вузах России. Это явление обусловлено высоким уровнем качества знаний, который предлагает российская система высшего образования, а также возможностью получения эффективной подготовки в области медицины. Однако, несмотря на привлекательность учебного процесса, иностранные студенты сталкиваются со множеством трудностей, связанных с языковой и речевой коммуникацией. Важность данной темы невозможно переоценить, так как успешное взаимодействие с пациентами и коллегами в профессиональной сфере напрямую зависит от уровня владения указанными навыками.

Актуальность исследования заключается в необходимости формирования навыков эффективной языковой и речевой коммуникации у обучающихся, что является ключевым аспектом их профессиональной подготовки. В условиях цифровой глобализации и интернационализации образования, а также в свете растущей мобильности иностранных студентов, вопрос о качественном обучении языку становится особенно актуальным. Профессиональная коммуникация в медицине требует не только знания специальной терминологии, но и умения вести диалог, задавать вопросы, слушать и понимать собеседника, что требует комплексного и систематического подхода к обучению.

Цель исследования – изучить языковую и речевую коммуникацию на основе материала из учебной и специализированной литературы, опыта преподавателя-практика, а также научных статей.

Для осуществления цели были определены следующие *задачи*:

- изучить и провести анализ теоретического и практического материала по исследуемой теме;
- по итогам первого семестра провести срез знаний иностранных студентов первого курса, прошедших обучение по обычной программе и в режиме интенсивного обучения;
- сопоставить и проанализировать полученные результаты;
- предложить рекомендации для эффективного обучения студентов в сфере медицины.

При исследовании применялись следующие *методы*: комплексный анализ и синтез, практический анализ и дифференцированный анализ.

В данной статье освещены ключевые темы, которые помогут глубже понять процесс формирования навыков языковой и речевой коммуникации у иностранных студентов. Важно выявить основные барьеры, с которыми они сталкиваются, и предложить пути их преодоления. Это может включать в себя как языковые, так и культурные аспекты, которые влияют на процесс коммуникации.

Формирование языковой и речевой коммуникации у иностранных студентов-медиков представляет собой важную задачу в контексте их подготовки к профессиональной деятельности. Особое внимание должно уделяться диалогической речи, так как именно она составляет основу иностранных студентов в их будущей практике. Эффективная коммуникация не только улучшает взаимодействие с пациентами, но и способствует более качественному сотрудничеству с коллегами. Ключевым моментом является формирование лингвистической и речевой компетенции, необходимой для понимания и создания коммуникации в сфере медицины. Как показывают исследования, недостаток навыков общения может приводить к серьезным последствиям как для самих студентов, так и их пациентов. Поэтому на занятиях важно не только знакомить обучающихся с медицинской терминологией, но и развивать речь. Это поможет будущим врачам уверенно коммуницировать в профессиональной деятельности [1].

Уже с самого начала обучения иностранные студенты испытывают трудности при освоении языка. Незнакомые буквы в русском алфавите, произношение звуков, постановка ударения, чтение, умение формулировать вопросы и отвечать на них - все это является сложным для изучения. При дальнейшем получении знаний, когда вводится профессиональная лексика, запоминание медицинской терминологии тоже становится для иностранцев большим испытанием. Ведь знание клинической терминологии является одним из показателей профессионально-речевой компетентности будущих специалистов [2].

Поэтому для эффективного обучения на занятиях необходим комплексный подход с применением различных методов. Для запоминания медицинских терминов полезно применение терминов-метафор (например, Atlas, ntis, m – атлант, первый шейный позвонок. Он поддерживает голову, как древнегреческий титан Атлант поддерживал небесный свод на своих плечах), для отработки практиче-

ских речевых навыков важно решать ситуационные задачи, составлять тематические диалоги и т.д. Выполнение этих упражнений поможет при дальнейшем эффективном взаимодействии с коллегами и пациентами.

Стабильно развивающиеся цифровые технологии играют немаловажную роль в образовательном процессе и помогают значительно упростить подачу учебной информации и заинтересовать студентов. Показ отрывков фильмов по изучаемым темам, выполнение интерактивных заданий, участие в различных онлайн мероприятиях можно успешно применять на занятиях для плодотворной работы над формированием речевой коммуникации [3].

При обучении в медицинском вузе важно помнить о том, что врачам необходимо будет всегда взаимодействовать: с коллегами, пациентами и их родственниками. Поэтому уже с первого года обучения нужно развивать определенные профессионально-речевые навыки, которые помогут будущим специалистам подготовиться к настоящим условиям медицинской практики. Для этого необходимо помнить о системе взаимоотношений, которая включает в себя такие модели общения, как «врач-пациент», «врач-врач» и другие [4].

Формирование навыков языковой и речевой коммуникации представляет собой сложный многогранный процесс, охватывающий различные стороны языка: фонетический, лексический, грамматический и другие. При изучении этих аспектов необходимо учитывать изменчивость речевых явлений, которые зависят от ряда факторов, таких как социальный статус взаимодействующих, уровень их подготовки в языковой сфере, а также национальная принадлежность и даже эмоциональное состояние. Для эффективного обучения общению рекомендовано применение как вербальных (речевых), так и невербальных (голос, мимика, жесты) средств общения. Развитие речевых навыков у иностранных студентов требует особого подхода, заключающегося в разработке и использовании адаптированных программ обучения, проведении практикумов, решении симуляционных задач, применении игровых моделей.

В настоящее время много научных трудов посвящено изучению профессионально-речевой культуры медицинского работника. Работы, приуроченные к исследованию речевой коммуникации, подчеркивают, что это не просто механизм обмена сообщениями, а целый процесс, в котором участвуют активные субъекты, использующие язык как средство упрощения взаимодействия [5]. Это подтверждает важность и необходимость внедрения в образовательную деятельность способов формирования языковой компетенции.

В данной статье представлен опыт работы с иностранными студентами, получающими образование в Самарском государственном медицинском университете. Изложены результаты исследования уровня языковых и речевых навыков студентов, что позволяет получить объективные данные о текущем состоянии их подготовки. Это исследование может стать основой для разработки методических рекомендаций для преподавателей, которые помогут улучшить процесс обучения и сделать его более эффективным.

В исследовании приняли участие студенты из Индии, обучающиеся на первом курсе лечебного отделения. Первые три группы занимались по обычной программе, встречались на занятиях раз в неделю, а другие три – работали в режиме интенсивного обучения, где занятия проводились ежедневно на протяжении двух недель.

Темы, план занятий и объем изучаемого материала полностью совпадали, за основу брали материал учебника «Дорога в Россию» [6], также использовали упражнения из пособия «Я пишу по-русски» [7], индивидуальные карточки, таблицы. Чтобы объективно оценить уровень полученных знаний и умение применять их на практике, было принято решение провести контрольный срез по изучении шести уроков из учебника, где шестой урок – повторительный, обобщающий. Таким образом, первые три группы студентов, изучающие русский язык один раз в неделю, освоили запланированный материал за два с половиной месяца, а другие три группы – за две недели.

Контрольный срез знаний представлял собой индивидуальную работу со студентами и включал в себя следующие задания:

1. Кратко рассказать о себе.
2. Написать словарный диктант по лексическому минимуму.
3. Прочитать текст, ответить на вопросы по тексту.
4. Определить род имен существительных.
5. Образовать форму множественного числа существительных.
6. Написать ответ на поставленный вопрос.
7. Сформулировать вопрос на готовый ответ.
8. Проспрягать глагол первой группы.

За правильно выполненное задание студенты получали 1 балл, за невыполненное – 0 баллов. Таким образом, каждый студент имел максимум 8 баллов, что говорило о хорошем усвоении изученного материала. Количество баллов менее 4-х указывало на недостаточные знания в области языка, следовательно, обучение можно считать малоэффективным. И причины этого могут быть следующими: низкая посещаемость занятий, недобросовестное отношение к выполнению заданий, невнимательность и другие.

Далее автором была проведена работа по определению общего процента успеваемости по каждому упражнению отдельно в зависимости от того, к какой из групп относились студенты. Было суммировано количество баллов по правильно выполненным заданиям и выведен общий процент усвоения учебного материала.

Исследование показало, что студенты, которые получали знания в режиме интенсивного обучения, по всем заданиям имеют результаты на 20-30% выше, чем те, кто занимался один раз в неделю.

Таким образом, ежедневное изучение языка является наиболее эффективным. Студенты не успевают забывать новый материал, закрепляют его повторением, ответственно выполняют задания, и, как показывает практика, меньше пропускают занятия.

Исходя из этого хочется сформулировать следующие рекомендации:

- Обсудить перспективы развития образовательного процесса в контексте формирования языковой и речевой коммуникации у иностранных студентов. Это позволит не только подвести итоги проведенного исследования, но и наметить пути для дальнейших исследований и улучшения образовательной практики.

- Разработать программу с внедрением элементов интенсивного обучения.

- На занятиях уделять большое внимание словарной работе, развитию речи.

Резюмируя, можно отметить, что процесс формирования языковой и речевой коммуникации у иностранных студентов-медиков должен учитывать не только языковые аспекты, но и профессионально-коммуникативные навыки, необходимые для успешной деятельности в медицинской сфере. Система обучения должна быть разнообразной, включать применение различных методов и стратегий, что в конечном итоге повысит уровень коммуникативной компетенции студентов. Результаты исследования могут быть полезны как для преподавателей, так и для самих студентов, способствуя улучшению качества медицинского образования и повышению уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закирьянова А. Х. Формирование у иностранных студентов-медиков диалогических способностей в контексте будущей профессиональной деятельности // Лингвистика и образование. 2022. №2 (6). С. 71-81.

2. Каюда Е.Н. Обучение языку специальности иностранных студентов медицинского профиля // Мир науки, культуры, образования. 2021. №1 (86). С. 125-127.

3. Маталова С.В. Интенсивное обучение профессиональной речи иностранных студентов-медиков при языковой подготовке к клинической практике // Русистика. 2008. №3. С. 27-31.

4. Седова П.В. Русский язык как средство профессиональной коммуникации иностранного студента-медика // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. №5 (9). С. 38-41.

5. Журавлев Игнатий Владимирович Теория речевого общения Е. Ф. Тарасова: методология и перспективы развития // Вопросы психолингвистики. 2020. №2 (44). С. 16-25

6. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 19-е изд. СПб.: Златоуст, 2022. 344 с.

7. Беляева Г.В., Нахабина М.М. Я пишу по-русски. Элементарный уровень. 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2023. 288 с.

АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Д. В. Денисов, М. М. Фролова

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

Авторы рассматривают гипотезу о возможности применения эвристического подхода при работе по закреплению элементарных грамматических навыков и базовой лексики у обучающихся по дисциплине «Иностранный язык» на минимальном объёме из четырёх-пяти предложений. Предмет исследования составляет эвристическое сопровождение обучающегося преподавателем иностранного языка в рамках решения обучающимся неожиданного задания, предполагающего речевую деятельность на изучаемом языке.

Ключевые слова: эвристический метод, методика преподавания иностранных языков

Компетентностный подход утверждает приоритет умений по применению полученных знаний. Однако в отечественной педагогике и в методике преподавания иностранных языков преобладал долгое время знаниевый подход. Большое число сложностей, с которыми обучающиеся сталкиваются при освоении изучаемого языка, исключает возможность применения проблемных методов. Один из таких методов эвристическая беседа [2]. Действительно, работа на иностранном языке с вопросами неожиданными и открытыми, на которые не может быть однозначного ответа, а также в ситуациях отсутствия правильного ответа предполагает наличие сформированных грамматических, коммуникативных и иных навыков. Настоящее исследование продолжает разработку вопросов, связанных с развитием навыков спонтанной речевой деятельности на иностранном языке на материале предварительно подготовленного пересказа текста или монологических сообщений [1].

Значительная часть форм и методов эвристического обучения нацелена на получение таких значимых результатов как литературные произведения и научные исследования. Деловые игры и проектные формы обучения содержат элементы эвристического подхода. Методы гипотез, мозгового штурма и иные (Mind-mapping, Cluster-Method, 5-W-Method, Cinquain Method) относятся к макроформам эвристического подхода. Настоящее исследование решает задачи по применению эвристического метода в целях развития иноязычных речевых навыков. Проблема, возникающая на пути решения этой задачи, состоит в том, что перечисленные макроформы неприменимы на начальных стадиях обучения. В связи с этим авторы настоящего исследования рассматривают гипотезу о том, что применение эвристического подхода в целях проверки и закрепления элементарных навыков речевой деятельности на изучаемом языке возможно при условии применения обучающимися исключительно элементарных грамматических конструкций, базовой лексики, простых предложений, а также при условии выбора в качестве предмета высказывания базовых понятий, очевидных явлений,

обыденных объектов. Предмет исследования – формат взаимодействия, устанавливающий, на каком языке и в каком объёме преподаватель осуществляет помощь обучающемуся в рамках эвристического подхода на занятиях по дисциплине «Иностранный язык».

В подходе И.Д. Людмирской и И.В. Казаковой, работающих со студентами-лингвистами, роль преподавателя иностранного языка оценивается следующим образом: «Задача преподавателя изложить материал таким образом, чтобы студенты увидели проблему. В беседе обязательно присутствует элемент неожиданности. Преподаватель сначала доступно излагает новый материал, а затем преднамеренно «сталкивает» студента с «непонятным» и задаёт вопрос о причине этого явления. Студенты затрудняются дать объяснение. Преподаватель формулирует вопрос для создания проблемной ситуации. Встреча с неожиданной проблемой заинтересовывает и активизирует аудиторию. <...> Преподаватель планирует и руководит этапами работ, оказывает им помощь в виде наводящих или корректирующих вопросов, шаг за шагом подводя их к открытию нового. Это открытие совершается учащимися самостоятельно, но при участии преподавателя» [1, с. 178–179]. В рамках предлагаемого подхода снимаются определённые ожидания к результатам, которые могут быть получены по итогам выполнения задания. Цель применения эвристического метода к развитию речевой деятельности на изучаемом языке, состоит только в проверке элементарных грамматических, лексических, коммуникативных, а также мыслительных навыков. Элементарный уровень, на котором происходит его реализация, допускает возможность описания обыденных предметов, базовых понятий или явлений, ясных и понятных для каждого человека, в том числе для студентов и школьников.

Для эвристической беседы принята вопросно-ответная модель диалога по поводу проблемной ситуации, созданной преподавателем. Для применения эвристической беседы на занятиях по иностранному языку требуется уточнение формата данного взаимодействия, включая определение языка, на котором задаются наводящие вопросы и их число, а также число предложений в ответе обучающегося. В рамках традиционного подхода возможны следующие примеры (1–4), содержащие обсуждение того, что такое университет/школа, город, зима, язык.

Пример 1. What is a university/school? ----- (Отсутствие ответа).

Весьма вероятно, что обучающийся затруднится дать ответ на вопрос, что такое университет или школа. В таком случае преподаватель может направить обучающегося вопросами: Where is it situated? How do you usually get here? How often do you visit it? What do you visit it for? Do you like it or not? Why? Итогом данного размышления может стать целый топик (тема) размышления на тему «Университет/школа в моей жизни».

Допустим, что в следующих Примерах 2–4 обучающиеся смогли дать краткие ответы.

Пример 2. What is a city? – It's a place of living.

Уточняющие вопросы: *Is Samara a city? Is it big or small? What are your favorite places in Samara? What is your favorite transport? Why? What is the difference between cities and villages?*

Пример 3. What is winter? – It's a season.

Далее можно направить обучающегося вопросами: *What months are there? Is it winter now? Do you like it or not? Describe a winter day (short, cold, snowy, windy etc.) How can you spend your free time? (ski, skate, hockey, snowman etc.)*

Пример 4. What is language? – It's a mean of communication.

Уточняющие вопросы: *What foreign languages do you know? What is your native language? Is it difficult for you to remember new words? Grammar? Phonetics?*

Первый аргумент против традиционного метода наводящих вопросов в том, что он порождает своеобразную форму «иждивенчества», когда обучающийся на один вопрос готов дать ответ только одним предложением, в то время как ожидается способность к формированию развернутых высказываний. Более того, чаще складывается ситуация, в которой соотношение между числом дополнительных вопросов со стороны преподавателя и числом предложений в ответе обратно пропорционально: на несколько вопросов преподавателя удаётся получить только одно единственное предложение в ответ.

Оптимальный объём устного высказывания, которое следовало бы ожидать со стороны обучающегося, был установлен В. Лабовым и Дж. Валецким, которые по результатам исследования 600 интервью пришли к выводу, что минимальное устное сообщение включает четыре обязательных элемента (Orientation, Complication, Evaluation, Result/Resolution). Пятый элемент (Coda), являющийся дополнительным, устанавливает значимость для говорящего [2]. В актуальном применении оптимальную форму повествования составляют именно четыре или пять *простых* предложений. Высказывание либо, действительно, завершается в данном объёме, либо дополняется ещё одним повествовательным циклом, имеющим такой же объём.

Второй аргумент против наводящих вопросов на изучаемом языке состоит в том, что преподаватель невольно будет напоминать обучающемуся базовую лексику и грамматику. В силу этих двух аргументов оптимальным представляется эвристическое сопровождение преподавателем обучающегося на родном языке в целях ориентации относительно того, о чём и как можно говорить.

Третий аргумент – это фактор времени. При сопровождении на родном языке поставленное задание в объёме 5 предложений может быть выполнено примерно за одну минуту, максимум за полторы или две. С каждым наводящим вопросом на изучаемом языке это время будет соответственно увеличиваться, так как каждый новый дополнительный вопрос привносит с собой необходимость обработки дополнительной иноязычной информации.

Проблемность высказывания на иностранном языке по поводу очевидных предметов и явлений, общеизвестных понятий в том, что в силу их очевидности обучающийся не рассуждал об них даже на родном языке. И, естественно, у него может возникнуть ощущение шока и полной неспособности к решению задачи по описанию на изучаемом языке без предварительной подготовки того, что такое, например, *снег* в объеме 5–6 предложений. Помощь преподавателя состоит в том, чтобы подсказать на родном языке, что можно сказать о цвете, мягкости, прохладе. Если зима, то на *снег* можно показать, подойдя к окну. А если лето, то

можно сказать, что летом снега нет, или он есть, но в холодильнике. Глобальная задача коммуникации состоит в том, чтобы донести мысль даже тогда, когда отсутствуют средства для реализации этого намерения. Поэтому о *снеге* можно сказать описательно, что это вода зимой, лёд твёрдый, снег мягкий.

Привлечение всего жизненного опыта означает, что при ответе на вопрос о том, что такое *вода*, можно или даже необходимо вспомнить, что мы пьём каждый день, кто-то любит сок, кто-то кофе, кто-то чай и что главный компонент напитков – вода. Мы плаваем летом, умываемся каждый день. Летом идёт дождь, мы поливаем растения. Итог подобного размышления: вода – это жизнь. Все слова, которые в рамках подобного высказывания на изучаемом языке могут быть употреблены, относятся к базовой лексике первых двух-трёх лет обучения. Если преподаватель будет задавать наводящие вопросы, то он будет подсказывать ту лексику, которую обучающийся должен вспомнить сам.

Специфика преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей в том, что даже после многих лет изучения, реальные речевые навыки оказываются несформированными. В силу этого актуальными становятся задания, позволяющие закрепить базовые речевые навыки. Один из способов актуализации элементарных речевых навыков состоит в применении эвристического метода. Особенность данного подхода в том, что он предполагает наличие исследовательского отношения к окружающему нас миру, которое поддерживается рядом навыков таких, как сосредоточение на предложенном объекте, понятии или явлении, наблюдение, анализ свойств, факторов, аспектов, актуальных на момент говорения, изложение полученных результатов.

Одно из практических применений предлагаемого эвристического подхода состоит в возможности описания соответствующего явления, понятия или предмета в тех случаях, когда определённое слово на момент говорения выпало из актуальной памяти обучающегося.

Другое применение – работа в жанре загадки, так как описание того или иного явления, объекта или понятия при отсутствии иницирующего вопроса предполагает со стороны собеседника уточнения, что имеется в виду.

При выполнении спонтанного высказывания на общеизвестную тему на изучаемом языке следует выбирать только такое содержание, которое поддерживается грамматикой и лексикой, актуально доступными обучающемуся. Сначала идёт осознание грамматических средств. Затем выбор того, о чём говорить, сужается относительно той лексики, которая актуально доступна. И только в последнюю очередь производится речевое действие. Однако в реальной речевой деятельности это происходит иначе. Поскольку производится эвристическое решение поставленной проблемы, то допустим стиль размышления, предполагающий неспешный темп предоставления информации. В рамках этого стиля, как и во всех остальных случаях, важна поступательность, которой исключаются большие паузы, разрушающие связность речи. В случаях затруднения поступательность речи обеспечивается тем, что сначала обозначается грамматическое намерение, даже если конкретное представление о содержании высказывания ещё от-

сутствует. Практически это означает, что, размышляя об очередном предложении, обучающийся в рамках случайного выбора произносит первые два слова, типичные для начала предложений изучаемого языка, например: *This is... It is a..., It is..., We can...* Окончательное решение о том, как закончить предложение принимается только, когда его начальные два слова уже произнесены.

Приведём несколько примеров, чтобы легче было определить роль, которая отводится преподавателю при реализации эвристического подхода, если его коммуникативная функция ограничивается только одним вопросом. Пример 5 содержит такую мыслительную операцию, как аналогия.

Пример 5. *What is life?*

People can go to school, study, and work. We go to school on foot, to the university by bus, to another city by train or plane. And this is our life. Our planet moves around the Sun. This way we get seasons. So, life is movement.

В рамках эвристического подхода к развитию навыков иноязычной речи преподаватель выступает вовсе не преподавателем иностранного языка. В рамках данного задания мы принимаем, что на языке говорит обучающийся. На несколько минут именно обучающийся становится «носителем» языка, поясняющим элементарные и очевидные вещи. Оригинальность данного решения в том, что не игровой подход содержит элементы эвристического метода, а эвристическое задание содержит элементы игрового метода. Функция преподавателя в данном подходе состоит в передаче обучающемуся опыта осознанного наблюдения и применения мыслительных операций: сравнения, анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования.

Один из необходимых приёмов – переключение от частного к общему. Пример 6 построен на подаче конкретной единицы информации (предложение 1), трёх шагах обобщения (предложения 2–4) и завершения посредством возвращения к конкретной единице информации. В Примере 6 конкретный характер имеют первое и последние предложения, упоминающие английский язык в частном контексте. Пример 6 позволяет формировать у обучающихся представление о том, что устное высказывание часто заканчивается именно тем, чем и начинается.

Пример 6. *What is a language?*

This is English. It's a language. There are many countries, many cultures, many nations. That is why we have many languages. I speak Russian and learn English.

При отсутствии нужного слова, например названия определённого сезона (Пример 7), обучающийся учится под руководством преподавателя описательно передавать идею того, чем сезон является, и вынуждать собеседника произнести нужное слово.

Пример 7. *What is winter?*

It is December. There are three cold months. They are December, January, and February. I'm sorry, I don't know the right word for this period. Yes, it's the coldest season of the year.

Открытием для обучающихся становится то, что об обычной тетрадке, учебнике, ручке можно с ходу сочинить целую историю. Работа над подобными высказываниями учит обучающихся наблюдать, открывает их восприятие в направлении простых фактов собственной жизни, позволяет оценивать их как значимые для развития языковых навыков. Постепенно наблюдение, акты мышления и говорение (обычно выстраивающиеся в линейную последовательность с большими паузами) синхронизируются, что и даёт возможность самостоятельно определять степень детализации и работать в реальном режиме времени с любой темой.

Важный элемент восприятия, необходимый для формирования подобных высказываний, состоит в видении отдельных предметов как части масштабных процессов, частных явлений – в составе явлений бóльшего уровня. Примером служат высказывания о ручке, которой пишем, и о двери.

Пример 8. What is a pen?

This is a pen. I use it every day. We write small texts, solve tasks. It's a blue pen. Sometimes I use a black or green one. But I have pencils also.

Пример 9. What is a door?

This is a door. It is open. The door is made of metal. There are also wooden and plastic doors. We go and close (lock) the doors, we come and open them. The room has three windows and one door.

В самом широком смысле Примеры с 5-го по 9-й, если принять, что они были при определённых условиях произнесены обучающимся самостоятельно, свидетельствуют об исследовательском отношении к рассматриваемой теме и о сформированности необходимых грамматических и лексических навыков.

Выводы. Анализ позволил установить специфику применения эвристического подхода к развитию иноязычной речи обучающихся. Игровая составляющая данного применения состоит в принятии того, что обучающийся выступает в качестве носителя языка, поясняющего очевидные явления, общеизвестные понятия, обыденные предметы. Перед преподавателем, после того как он задал свой вопрос на изучаемом языке, ставится задача исключительно «эвристического» сопровождения уже на родном языке. Уточняющих вопросов не предусматривается. Ответ обучающегося на изучаемом языке содержит в четыре-пять предложений. В перспективе опыт эвристического решения задач на занятиях по иностранному языку может способствовать формированию исследовательского отношения к окружающей действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денисов Д. В. Проверка навыков спонтанной речи на иностранном языке на материале предварительно подготовленного пересказа текста или монологического сообщения / Д. В. Денисов, М. В. Жесткова, Е. В. Кабанова, М. М. Фролова // Наука и культура России. 2021. Т. 1. С. 166-169. EDN PMJKJW.
2. Людмирская И. Д. Эвристическая беседа в преподавании лингвистических дисциплин / И. Д. Людмирская, Казакова И. В. // Перспективы науки. 2023. № 10(169). С. 178-181. EDN GUHNKD.
3. Labov W., Waletzky J. Mündliche Erzählungen persönlicher Erfahrung. Literaturwissenschaft und Linguistik: Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft. Bd. 2. Frankfurt am Main. 1973. pp. 79–126.

МИКРОКВАЛИФИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ю. Д. Ермакова¹, Е. К. Ермаков²

¹Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

²Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева, г. Самара

В последние годы в системе профессиональной подготовке большую популярность получили так называемые «микроквалификации» («micro-credentials»), реализуемые на многих онлайн платформах как частных, так и государственных учебных заведений. Актуальность использования микроквалификаций определяется рядом преимуществ по сравнению с традиционными дипломными программами, а именно: гибкость, так как они часто предоставляются онлайн и могут быть завершены в удобном для учащегося темпе; целенаправленное обучение: они обеспечивают целенаправленное обучение в определенных областях, позволяя обучающимся быстро приобретать опыт; навыки, относящиеся к отрасли: многие микроквалификации разрабатываются в сотрудничестве с отраслевыми партнерами, что гарантирует востребованность приобретаемых навыков. Такие онлайн ресурсы применимы и к изучению иностранного языка со студентами неязыковых вузов. Однако, не стоит забывать, что при всем при этом микроквалификации не могут заменить традиционное высшее образование, но могут стать эффективным катализатором оптимального преобразования фундаментальной высшей школы.

Ключевые слова: микроквалификации, профессиональная подготовка, непрерывное обучение, высшее образование, изучение иностранного языка.

Введение. Наиболее актуальной тенденцией высшего и профессионального образования стал такой критерий как быстрый карьерный рост: Появившиеся не так давно микроквалификации («micro-credentials») могут помочь людям продвинуться по карьерной лестнице, предоставляя им навыки, необходимые для работы на новых должностях или продвижения по службе, поэтому они становятся важным компонентом реализуемой системы образования, предоставляя обучающимся гибкость и целенаправленность, необходимые для достижения успеха в современном быстро меняющемся мире, необходимым элементом которой по-прежнему является овладение иностранным языком [1]. Благодаря тому, что ведущие университеты у нас в стране, например, НИУ ВШЭ, БФУ имени Иммануила Канта, МАИ, МИСиС, МПГУ, ТГУ, Санкт-Петербургский горный университет, а также многие вузы мира (Университет Торонто, Мельбурнский университет, Стэнфордский университет, Массачусетский технологический институт, Гарвардский университет, Университет Дикина и другие), предлагают свои собственные программы, обучающиеся имеют доступ к высококачественному образованию, отвечающему требованиям современного рынка труда. Данная статья *нацелена* на выявление основных преимуществ микроквалификаций и их возможных способов внедрения в традиционную систему выс-

шего образования в контексте преподавания иностранного языка, следуя основной *задачи* – своевременная модернизация в быстро меняющемся образовательном пространстве.

Логика данного исследования определило использование *теоретических методов* (анализ и обобщение), что позволило выделить основные характеристики микроквалификаций, которые привлекают потенциальных студентов, а также *практические* (обработка полученных результатов), на основе чего были сделаны выводы об эффективности их реализации в рамках существующих вузовских направлений профессиональной подготовки.

Изучая опыт отечественных и зарубежных авторов, были выявлены следующие характеристики микроквалификаций, которые имели положительный отклик в научной образовательной среде. Первое – это быстрота реагирования на рынок труда и стремительно изменяющиеся геополитические реалии. Микроквалификации могут быть разработаны и внедрены быстро в соответствии с новыми потребностями и тенденциями той или иной отрасли. Такая гибкость позволяет эмитентам оставаться актуальными, а учащимся наладить контакты с потенциальной возможностью дальнейшего трудоустройства [2]. Второе – это индивидуализация: эмитенты могут адаптировать микроквалификации системы к конкретным навыкам или компетенциям, востребованным работодателями или отраслями. Такой индивидуальный подход повышает ценность дипломов и привлекает учащихся, стремящихся к специальным знаниям. В-третьих – привлечение разнообразного контингента студентов: микроквалификации привлекательны для широкого круга учащихся, включая работающих профессионалов, стремящихся повысить свою квалификацию, тех, кто учится всю жизнь, преследуя личные интересы, и обычных студентов, которые ищут гибкие варианты обучения [3]. В-четвертых – конкурентное преимущество: вузы могут укрепить или установить партнерские отношения и отраслевые связи, предлагая микроквалификации, соответствующие узконаправленные профили подготовки определенным предприятиям или компаниям. Это может позиционировать их как лидеров в области инновационного образования и профессиональной подготовки в специализированных отраслях, что позволяет разнообразить источники дохода. Сертификаты предлагаются как самостоятельные программы или как часть более масштабных программ получения степени или сертификации, привлекая более широкий круг учащихся [4]. В-пятых – объединение или сочетание нескольких курсов: образовательное учреждение может предоставлять вариативность объединить несколько микроквалификаций в более крупные квалификации, подтверждая каждую ступень сертификатом. И здесь немаловажную роль для образовательных учреждений играет взаимодействие с выпускниками, так как микросертификаты предлагают им возможности для непрерывного обучения и повышения квалификации, способствуя укреплению отношений «вуз-работодатель». Кроме того, важна аналитическая информация, основанная на данных об успеваемости, разработчики могут так же собирать данные о предпочтениях и результатах учащихся с помощью программ микро-аттестации. Эти данные могут ис-

пользоваться для улучшения программ и повышения общего качества образования [5]. В-шестых – это глобальный охват: микроквалификации могут быть предоставлены онлайн, что позволяет получать доступ к образовательным курсам по всему миру. Такой глобальный охват расширяет возможности сотрудничества с международными организациями и институтами [6]. В-седьмых – формирование кадрового резерва: вузы могут оказывать непосредственное влияние на создание профессионально-компетентного кадрового резерва в своем регионе или отрасли, предоставляя навыки, которые пользуются спросом, тем самым способствуя экономическому росту предприятия и развитию персонала [7].

Все выше перечисленные компоненты микроквалификаций могут быть органично интегрированы в процесс овладения иностранным языком студентами неязыковых вузов, так как отвечают актуальным запросам общества и рынка труда.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что микроквалификации имеют ряд преимуществ перед традиционной формой высшего образования, включая: диверсификацию доходов, гибкость в разработке программ, индивидуализацию и возможность привлекать самых разных учащихся, они также способствуют налаживанию конструктивных партнерских отношений с работодателями и отраслевыми организациями, способствуя постоянному успеху и востребованности образовательных учреждений и поставщиков услуг по обучению. Однако всё это несет в основном узкопрактическую направленность и не может противопоставляться глубоким фундаментальным знаниям, овладение которыми требует большей протяженности во времени и тщательности в определении компонентов содержания. Таким образом, микроквалификации на примере преподавания иностранных языков студентам технических специальностей, представляют собой преобразующую силу в сфере образования, профессионального развития и повышения квалификации персонала, но вряд ли их можно рассматривать как равнозначную замену или альтернативу, существующей системе профессиональной подготовке в вузе.

Вывод. Использование микроквалификаций находит отклик у студентов, преподавателей и работодателей по многим направлениям подготовки, в том числе и в ходе изучения иностранного языка, так как их внедрение позволяет по-новому взглянуть на обучение и приобретение навыков в цифровой среде 21 века. С одной стороны, для студентов микроквалификации предоставляют целый ряд замечательных преимуществ: гибкие и доступные средства приобретения специализированных знаний и навыков, соответствующие различным стилям обучения и карьерным целям. Независимо от того, стремится ли студент к быстрому повышению квалификации, индивидуальным способам обучения или ищет альтернативу традиционному образованию, очевидно, что микроквалификации предоставляют быстрое решение в удовлетворении потребностей недостающего минимума в образовании. Более того, они способствуют развитию культуры непрерывного обучения, поощряя людей адаптироваться и преуспевать в постоянно меняющемся технологическом ландшафте и требованиях потенциальных работодателей. Способность накапливать эти знания с течением времени гарантирует, что студенты смогут сформировать надежный портфель навыков, что даст

им конкурентное преимущество на рынке труда. В конечном счете, микроквалификации дают учащимся возможность контролировать свой образовательный процесс и достигать своих целей. Для работодателей преимущества микроквалификации не менее очевидны. Они служат стратегическим инструментом повышения квалификации и компетентности персонала, что приводит к повышению производительности, внедрению инноваций и вовлеченности сотрудников. Микроквалификации позволяют организациям адаптировать свои программы обучения с учетом нехватки кадров с конкретными навыками, отвечающим запросам той или иной отрасли. Такой подход не только эффективен с точки зрения затрат, но и учитывает быстрые изменения в технологиях и деловой практике. Признание микро-сертификатов в качестве достоверных показателей компетентности облегчает набор и «удержание» кадров, гарантируя, что организации смогут привлекать наиболее подходящих кандидатов и сохранить талантливых специалистов. Кроме того, работодатели могут сотрудничать с учебными заведениями в разработке индивидуальных программ микроквалификаций, которые непосредственно соответствуют их потребностям, что еще больше расширяет кадровый резерв.

Для вузов микроквалификации представляют собой стратегический сдвиг в сторону более гибкой и отзывчивой образовательной экосистемы. Они открывают новые возможности для получения дохода, привлекая разнообразную аудиторию учащихся, от обычных студентов до работающих профессионалов и тех, кто учится всю жизнь. Возможность быстро разрабатывать и запускать программы позволяет оставаться на переднем крае образовательных инноваций и удовлетворять растущие потребности промышленности и общества. Благодаря индивидуализации и специализации, вузы могут выделиться и завоевать репутацию отличных специалистов в области предоставления целевого контингента обучения. Кроме того, глобальный охват микросертификатов предоставляет возможности для сотрудничества и партнерства во всемирном масштабе, способствуя развитию международных связей и обмену знаниями. Внедрение микроквалификации знаменует собой революцию в профессиональном развитии и образовании. Их способность обеспечивать быстрое приобретение навыков, гибкость, комплексные формы обучения и соответствие потребностям делают их привлекательным вариантом для учащихся любого уровня подготовки, но вряд ли их можно противопоставлять традиционной форме преподавания в вузах. Очевидно, что наибольшую эффективность они будут иметь, дополняя друг друга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Datsun N. SPOCs in University Education: European Experience // Вопросы образования. - 2019 - №1(eng). URL:<https://vo.hse.ru/index.php/vo/article/view/15753?ysclid=m2yuxj7mz0996076735>. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-162-186 (дата обращения: 1.12.2024).
2. Saray, V., Ponte, F. The evolution of a micro-credential. In Y. W. Chew, K. M. Chan, and A. Alphonso (Eds.), *Personalised Learning. Diverse Goals. One Heart*. ASCILITE 2019 Singapore. 2019 P. 546-551. URL:<https://2019conference.ascilite.org/assets/papers/Paper-076.pdf>

3. Tokuhama-Espinosa T. Micro credentials: The short story about them. <https://thelearning-sciences.com/microcredentials/?lang=en>(дата обращения: 29.12.2024).

4. Varadarajan S., Koh JHL, Daniel BK. A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *Int J Educ Technol High Educ.* 2023, 20(1). P.13. DOI: 10.1186/s41239-023-00381-x.

5. Ермакова Ю.Д., Носова Т.М., Ермаков Е.К. Цифровая трансформация развития общества в современных реалиях // Педагогический журнал. – 2024. Т. 14, № 2-1. С. 36-42. EDN OUVAJ0.

6. Казенина А.А., Алексейчева Е.Ю. Проблема гуманитаризации образования в условиях цифровой образовательной среды // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. К 25-летию Московского городского педагогического университета. 2020. С. 118-124.

7. Константинова Л. В., Гагиев Н. Н., Штыхно Д. А. Деинституционализация образования в условиях глобального профессионального сдвига // Открытое образование. 2022. №4. С. 66-74. DOI:10.21686/1818-4243-2022-4-66-74.

УДК 378.147

МЕТОД ИНТЕГРИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Е. Ю. Киндюшенко, А. В. Максименко

Донбасский государственный университет юстиции, г. Донецк

В данной статье рассматриваются особенности применения одного из эффективных методов, используемых при обучении английскому языку – методе интегрированного чтения. Определены основные факторы развития данного метода, его преимущества и недостатки при обучении языку студентов неязыковых вузов. Материал будет полезен для преподавателей английского языка и лиц, изучающих английский язык.

Ключевые слова: метод интегрированного чтения, интеграция, изучение языков, нетрадиционные методы обучения языку.

В современном мире знание английского языка на базовом уровне является необходимым условием для великого множества специалистов в различных сферах. Многие профессии, в том числе и те, которые связаны с компьютерным обслуживанием и сетью Интернет, а также с ведением деловой переписки и переговорами, подразумевают под собой безусловное знание английского языка. В связи с этим задачей высшего учебного заведения состоит в том, чтобы за определенный срок развить у обучающихся необходимые навыки успешного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией. Для неязыковых вузов этот срок оказывается достаточно сжатым, поэтому преподаватели вынуждены искать наиболее эффективные методы обучения английскому языку для скорейшего освоения студентами необходимых знаний, умений и навыков.

Следует различать традиционные и нетрадиционные методы обучения английскому языку. Сегодня преподаватели все чаще используют нетрадиционные, инновационные методы, пытаясь соответствовать актуальным молодежным течениям и таким образом вызвать интерес к изучению языка (например, использование каналов на популярных Интернет-ресурсах и создание обучающих видеоматериалов) [1, 3]. Одним из таких инновационных методов и является метод интегрированного чтения.

Определить конкретный временной промежуток возникновения данного метода достаточно проблематично ввиду отсутствия четко указанного автора методики и постепенной эволюции концепции. Более того, у данного способа достижения успешной языковой компетенции фактически нет общепризнанного названия. Это скорее прием или техника, используемая при обучении иностранному языку, чем отдельный, строго определенный метод.

В данной работе мы будем рассматривать метод интегрированного чтения только в рамках английского языка. Важными факторами для развития и распространения данного метода являются:

1) влияние глобализации и распространение английского языка, вследствие чего в русском языке появилось достаточно много англицизмов. Их использование в текстах можно рассматривать как раннюю форму интегрированного чтения;

2) частое использование английских слов и выражений в русскоязычном сегменте интернета и социальных сетях, что, в свою очередь, могло повлиять на формирование навыков интегрированного чтения;

3) проведение отдельных индивидуальных педагогических экспериментов, в рамках которых происходит интуитивное использование данной техники, не оформляя ее, однако, в виде отдельной формальной методики.

Предшествующими методами нетрадиционного обучения языку, схожими по концепции, являются метод Ильи Франка и метод параллельного чтения [2]. При использовании метода Ильи Франка текст разбивается на абзацы, вначале представлен адаптированный отрывок с подробным разъяснением смысла и разбором новых слов, затем изложен тот же текст, но полностью на английском языке. При методе параллельного чтения страница делится на две колонки: в левой части написан оригинальный английский текст, в правой – перевод. Здесь предполагается одновременное чтение текста на двух языках, с параллельным сравнением конструкций предложений и лексики. Можно утверждать, что метод интегрированного чтения является усовершенствованной версией слияния первых двух методик [4].

На данный момент достаточно легко найти готовые книги для обучения иностранному языку по методу интегрированного чтения. Наиболее ярким примером можно назвать серию «Английский язык: метод интегрированного чтения» издательства АСТ 2021–2022 годов, в которых представлены произведения классической литературы. Более ранним примером может послужить книга Ю.С. Тюлькина «Английский язык. Учи, читая вместе с @engslov. Метод интегрированного чтения» [5].

Что же представляет из себя структура подобных текстов? Сначала представлен фрагмент произведения на русском языке, в который интегрированы иностранные слова, а иногда и целые выражения. Это позволяет читателю на интуитивном и логическом уровне понимать значение внедренного в текст слова или выражения. Далее следует перевод иностранных слов, так называемый вокабуляр, что позволит оценить, насколько верно было понято значение слов и выражений. Последний фрагмент представляет собой текст на оригинальном иностранном языке.

Ниже приведен пример аутентичного текста-материала, подготовленного для исследования.

Пример 1. Структура текста для метода интегрированного чтения

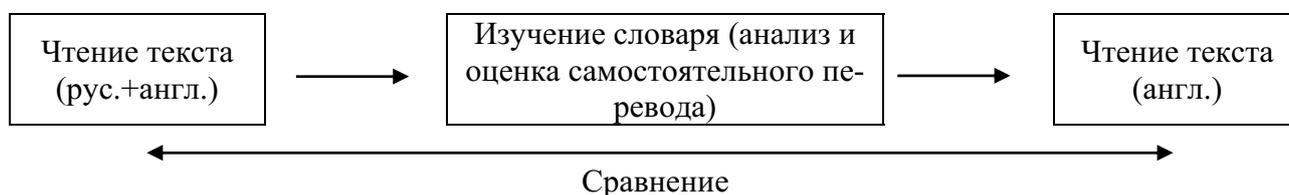
Правоохранительные органы в России – это complex system с несколькими разными agencies, работающими для maintain order и uphold the law. Основным body, ответственным за это, является Ministry of Internal Affairs (МВД), которое oversees большую часть police force.

Vocabulary:

| | |
|------------------------------|-----------------------------|
| complex system | сложная структура |
| agencies | ведомства |
| maintain order | поддержание порядка |
| uphold the law | соблюдение закона |
| body | орган |
| Ministry of Internal Affairs | Министерство внутренних дел |
| oversee | контролировать |
| police force | полицейские силы, полиция |

Law enforcement in Russia is a complex system with several different agencies working to maintain order and uphold the law. The main body responsible is the Ministry of Internal Affairs (MVD), which oversees a large portion of the police force.

Схема 1. Применение метода интегрированного чтения



К основным принципам метода интегрированного чтения относятся:

1) использование аутентичных текстов: эффективнее использовать такого рода тексты, так как подобный материал обучающиеся могут встретить в реальной жизни, а работа с такими текстами позволит им ознакомиться с разнообразными аспектами культуры и реалиями других стран;

2) использование словаря: очень важно иметь готовый словарь к используемому тексту или отрывку, так как с помощью него студент сможет оценить свои

способности к самостоятельному переводу, затем определить верный и расширить свой словарный запас;

3) контекстуальность: все интегрированные английские слова даны в контексте, что поможет студентам понять смысл и перевод слов на логическом и интуитивном уровне, а также проще запомнить новую лексику;

4) постепенное усложнение: по ходу изложения текста материал постепенно усложняется, встречаются более сложные конструкции (например, в начале текста интегрированы слова, а далее – словосочетания), что позволит стимулировать развитие навыков запоминания слов и увеличение словарного запаса;

5) параллельное чтение: чтение одного и того же текста на двух языках позволит сравнить структуру, улучшить понимание текста.

Для понимания актуальности и эффективности использования данного метода при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза (на примере английского языка), определения его преимуществ и недостатков, проблем в использовании и перспектив, было проведено следующее исследование.

В качестве материала для исследования данного метода был составлен текст «Law Enforcement in the Russian Federation – Правоохранительные органы в Российской Федерации», который соответствует календарно-тематическому плану занятий. В качестве аудитории для использования данного метода были выбраны студенты 1 курса направления подготовки «Юриспруденция». Следовательно, студенты при работе с текстом в целом понимали его контекст, особенности тематики и владели базовой лексикой по теме на русском языке.

Суть стратегии заключалась в том, что обучающиеся используют знания в родном языке для освоения английского, осуществляя перенос концепций.

Следует также учитывать, что текст для проведения исследования был составлен для обучающихся по направлению «Юриспруденция», а, следовательно, наполнен словами и выражениями юридического характера. Предполагается, что обучающиеся хорошо знакомы с подобной лексикой как минимум на русском языке. Но стоит учитывать различный уровень довузовской подготовки студентов, среди аудитории находились и те, кто не обладал обширными знаниями базовой юридической лексики.

В результате проведенного исследования можно выделить ряд наблюдений:

1. Определенная часть обучающихся сосредоточила свое внимание только на английских словах в предложении, забывая при этом про контекст и окружающие слова на русском языке, что затруднило понимание и не позволило перевести слова даже на интуитивно-логическом уровне, не говоря уже об уровне ассоциаций.

2. Все обучающиеся легко определили перевод английских слов, которые созвучны русским или визуально похожи на них, например, *focuses* – фокусируется, *system* – система, *police* – полиция, *uniform* – форма, *corruption* – коррупция, *federal* – федеральный, *professional* – профессионал, а также слова, вошедшие в молодежный сленг, например, *challenge* – испытание.

3. В основном обучающиеся со средней и низкой успеваемостью испытывали высокий уровень интереса и были лучше вовлечены в такой метод чтения текста,

лучше ориентировались в контексте, хотя зачастую просто угадывали перевод слов. Предположительно, их привлекла интерактивность данной методики, а также отличие от традиционного чтения текстов на английском языке.

4. При переводе слов и выражений обучающиеся, как правило, не обращали внимания на предлоги в предложении, которые должны облегчить понимание значения иностранного слова. В качестве примера возьмем следующее предложение:

Эта служба is responsible за управление тюрьмами и исправительными учреждениями.

Обладая навыками построения логических цепочек и владения базовой юридической лексикой, самым очевидным переводом выражения «*is responsible*» является «ответственна». Предполагается, что предлог «за» натолкнет обучающегося на эту мысль, однако некоторые студенты не обратили внимание на данный предлог, предложив вариант перевода «осуществляет», которое подходит по контексту предложения, но никак не согласуется с предлогом.

5. Необходимо учитывать различный уровень так называемых фоновых знаний обучающихся, а именно: знания о реалиях определенных культур, различные аспекты культур и народов. Это критически влияет на уровень восприятия текста и его толкование. Так, студенты, читающие книжные источники, новостные сводки, иными словами, часто видящие текст перед глазами, определяли перевод слов и выражений (при этом иногда давая несколько синонимичных вариантов, подходящий по смыслу) намного быстрее, чем остальные.

6. Повторение одних и тех же слов по всему тексту позволило обучающимся легче и быстрее запомнить перевод базовых слов текста.

Среди преимуществ использования данного метода можно назвать развитие навыка понимания текста на иностранном языке на интуитивном и логическом уровнях, быстрое расширение словарного запаса, повышение мотивации. Но недостатки также присутствуют: трудности для обучающихся с низким уровнем владения английским языком, трудности для обучающихся с низким уровнем довузовской подготовки, сильное отличие от традиционного метода чтения текстов.

В целом данный метод чтения рекомендуется к использованию при обучении студентов неязыковых вузов, так как он, несомненно, обладает множеством преимуществ. Следует понимать, что трудности, с которыми столкнулись обучающиеся при чтении текста интегрированным методом, могли возникнуть и при использовании других методов. Поэтому преподавателю необходимо использовать различные методы, комбинируя их и чередуя. Важно также соблюдать соответствующий уровень сложности текста, подходящий для определённой аудитории. Правильный подход и грамотно составленная схема действий при работе с подобным методом позволит использовать метод интегрированного чтения как дополнительный эффективный метод при обучении иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киндюшенко, Е. Ю. Использование компьютерных программ в изучении иностранного языка во время дистанционного обучения / Е. Ю. Киндюшенко // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах : Сборник

научных статей XVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Воронеж, 22–23 марта 2023 года / Под редакцией А.В. Сысоева, О.Н. Савинковой, И.В. Миловановой [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «РИТМ: издательство, технологии, медицина», 2023. – С. 155-158. – EDN NUPWSX.

2. Кушнир, А. М. «Параллельные тексты» как методическая универсалия / А. М. Кушнир // Народное образование. – 2018. – № 8-9(1470). – С. 151-156. – EDN MIDWTZ.

3. Максименко, А. В. Новые достижения в методологии изучения делового английского языка в высшем профессиональном образовании / А. В. Максименко // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в России, Чебоксары, 17 мая 2021 года / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Том Выпуск 5. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 291-298. – EDN SBIUS.

4. Рябкова, Е. С. Применение метода интегрированного чтения в обучении английскому языку студентов ВУЗа / Е. С. Рябкова, А. А. Терехина // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 3(92). – С. 70-77. – EDN LZNAET.

5. Тюлькин, Ю. С. Английский язык. Учи, читая вместе с @engslov. Метод интегрированного чтения [Текст] / Ю. С. Тюлькин. – Москва : АСТ : Lingua, 2020. – 194 с.

УДК 372.881.111.1

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: В ПОМОЩЬ ИЛИ ВО ВРЕД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. Н. Колесниченко

Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается проблема использования искусственного интеллекта в образовательном процессе. Помимо положительных сторон, автор также подчеркивает недостатки применения нейросетей при обучении иностранному языку, обусловленные высоким уровнем развития машинного перевода и доступностью использования чат-ботов, предоставляющих сгенерированный текст. Подобная простота и доступность использования искусственного интеллекта могут приводить к фальсификации результатов работ по переводу текста и написанию сочинений на иностранном языке, что вызывает опасения у преподавателей при обучении иноязычной речи.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, машинный перевод, иностранный язык, чат-боты, сгенерированный текст, написание эссе, технический перевод.

Искусственный интеллект прочно вошел в нашу повседневную жизнь. Помимо смартфонов, компьютеров, ноутбуков с доступной Интернет сетью и предоставляемыми онлайн услугами в разных сферах жизни в любое время дня и недели, мы активно пользуемся умными колонками, чат-ботами, способными заменить в какой-то степени собеседника и разумно ответить на любой вопрос, а также современной бытовой техникой и умным домом в целом, отвечающим за комфорт и уют и во многом облегчающим наши домашние заботы и хлопоты.

Вопрос применения искусственного интеллекта (ИИ) в системе образования является наиболее актуальным, так как в последнее время в научных кругах все

чаще возникают опасения о его пользе, и в то же время поднимается дискуссия о преимуществах использования ИИ на занятиях. Несмотря на неоднозначность рассматриваемой проблемы, следует отметить, что электронная образовательная среда, лежащая в основе учебного процесса как в средней школе, так и в высшей, стала неотъемлемой частью организации учебы и намного упрощает взаимодействие между всеми субъектами образовательной деятельности, содержит необходимый учебный контент, включая онлайн курсы, лекции, пособия и другие ресурсы в цифровом формате.

Многие исследователи подчеркивают эффективность внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения [1; 2; 3]. Нейронные сети представляют собой некую математическую модель, массивный вычислительный код, способный обучаться самостоятельно и подобрать верный ответ на поставленный вопрос в результате решения определенной интеллектуальной задачи, анализируя огромное количество информации, баз данных [4]. Ввиду данной особенности искусственный интеллект способствует автоматизации некоторых рутинных действий – проверке тестовых заданий, результатов экзаменов, что во многом облегчает работу преподавателя [5; 6].

Другой особенностью ИИ является его направленность на персонализированное обучение, которое заключается в автоматическом подборе материала для отработки необходимых навыков и знаний обучающегося либо в коррекции его плана обучения в целом [7]. Существует большое количество приложений по обучению иностранному языку, ориентированных на личные достижения каждого, в результате распознавания речи на иностранном языке, оценки правильности ее построения, наличия лексических, орфографических, грамматических и других ошибок, технологии искусственного интеллекта предлагают похожие задания для отработки всех необходимых навыков. Среди преимуществ применения ИИ следует отметить следующие: возможность реализации адаптивного обучения, направленного на оценку результатов учебы каждого, личный прогресс учеников, который анализируется искусственным интеллектом и отслеживается преподавателем; реализация интервального обучения с расчетом времени, пройденного между изучением той или иной темы и предоставления заданий для ее повторения спустя какой-то период.

Амиров Р.А., Билалова У.М. считают, что в настоящее время применение технологий искусственного интеллекта играет важную роль в обучении и развитии человека на протяжении всей жизни. «В их число входят: Интернет вещей («дистанционные учебные лаборатории»); аддитивное производство (3D-принтеры, 3D-моделирование, изготовление робототехнических деталей и устройств); машинное обучение («использование в образовательном процессе аватаров и чат-ботов для консультирования, тестирования и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов»); большие данные, блокчейн и облачные вычисления («формирование защищенных портфолио учащихся и педагогов»; фиксация сформированности учебных и профессиональных компетенций); виртуальная и дополненная реальность (использование в образовательном процессе различных установок с элементами дополненной реальности)» [8, с. 84].

Очевидно, что использование ИИ в обучении имеет много преимуществ. Однако, когда речь идет о применении ИИ при выполнении какого-то задания, направленного на отработку новых навыков, либо проверку уже сформированных ранее компетенций, то все чаще стоит вопрос о фальсификации полученных студентами результатов. Особенно это касается иностранного языка, что обусловлено высокой степенью развития в области машинного перевода [9]. Качество такого перевода с помощью ИИ не уступает переводу лингвиста. Искусственный интеллект способен быстро организовывать и структурировать данные, что позволяет дать перевод молниеносно, без малейших умственных усилий. Задание по переводу иноязычного текста требует от студентов больших усилий: во-первых, владение лексикой, в том числе профессиональной, терминами, во-вторых, способностью к литературному переводу в соответствии с нормами русского языка и наоборот, перевод на иностранный язык требует владения знаниями, умениями и навыками в области грамматики и лексики и обычно вызывает еще больше трудностей у обучающихся. В случае применения машинного перевода нет необходимости в изучении лексики и грамматики, а также в проявлении когнитивных способностей студентов – вместо них все сделает ИИ. Соответственно такое злоупотребление применением современных технологий негативно сказывается на овладении языком.

При обучении иностранному языку в высшей школе большое внимание уделяется также отработке навыков устной речи при выполнении заданий, направленных на понимание текста профессиональной тематики и освоение терминологии по изучаемой теме при построении устного высказывания на иностранном языке. Кроме этого, составление монологов, диалогов, пересказ текстов и т.п. способствует формированию компетенций также в области грамматики, лексики, фонетики, аудирования. Обучение письменной речи сводится к изучению правил деловой корреспонденции, корректному оформлению конвертов, писем разной тематики и назначения и т.п. Написанию же эссе как изложению своих мыслей в письменной форме, как правило, уделяется мало времени на занятиях, что обусловлено ограниченным количеством часов, выделенным в учебном плане на освоение дисциплины «Иностранный язык». Однако, данный вид работы часто используют как испытание во время конкурсов и олимпиад разных уровней – вузовских, межвузовских, Всероссийских и даже международных, и он требует особой подготовки и умений от студентов. Во-первых, необходимо соблюдать определенную композиционную структуру, соответствующую типу эссе, во-вторых, сохранять единство и последовательность аргументов, позволяющие выразить мысли четко и логично, раскрыть основную идею и доказать свою точку зрения. При этом для эссе характерно использование определенных языковых средств, слов-связок и т.п. Так, написание эссе – творческое задание, требующее аналитического мышления, аргументации своей позиции, четкого выражения мыслей на иностранном языке, т.е. для выполнения этого задания уровень сформированных компетенций в области иностранного языка довольно высокий. Тем не менее доступность нейросетей, подобных ChatGPT, позволяет

студентам воспользоваться ими и выдать готовый продукт искусственного интеллекта за свое творчество, что приводит к фальсификации авторства письменных работ.

В этой связи помимо преимуществ, педагогу следует обозначить обучающимся и недостатки применения ИИ. При написании эссе к ним следует отнести шаблонность фраз, отсутствие персонифицированного мнения, возможно даже недостоверность представленной информации действительности. В качестве задания можно предложить студентам воспользоваться ChatGPT или Perplexity, чтобы написать текст на любую тему и проанализировать продуцированный искусственным интеллектом текст. Такое задание позволит убедиться в несовершенстве нейросетей и с осторожностью их применять на практике.

Подводя итоги, следует отметить, что искусственный интеллект сопутствует нам во всех областях нашей жизни. В образовании он облегчает учебный процесс, предоставляя всю необходимую информацию об учебе и необходимый учебный материал – онлайн лекции, методические пособия и другие электронные ресурсы, отражая результаты тестирования и прогресс каждого студента и группы в целом. Благодаря искусственному интеллекту задания отличаются разнообразием, доступностью и гибкостью. Процесс обучения становится захватывающим и интересным, позволяя совершить виртуальные экскурсии и поездки, либо выполнять интерактивные задания, в том числе с применением дополненной реальности. Однако существуют и значительные недостатки, связанные с высоким развитием искусственного интеллекта и злоупотреблением их применения студентами, что требует дополнительных усилий со стороны преподавателя в обучении таким видам работ, как, например, технический перевод и написание эссе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесниченко А.Н. Обучение английскому языку с помощью онлайн-сервисов // В сборнике: Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики. Материалы IV Международной научно-методической конференции. Самара-Оренбург, 2024. С. 425–429.
2. Маруневич О.В., Одарюк И.В., Пуленко Г.А. Положительные и отрицательные стороны влияния цифровой социализации на современную молодежь // Казанская наука. 2024. № 9. С. 113–115.
3. Колесниченко А.Н. Возможности применения технологии виртуальной реальности при обучении иностранному языку // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12. № 2. С. 26–270.
4. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гущин А.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2020. № 3(53). С. 11–16.
5. Гущин А.В., Ваганова О.И., Филатова О.Н. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2021. № 3 (57). С. 47–51.
6. Сябитова К.С., Филатова О.Н. Искусственный интеллект в системе профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Красноярск. – Челябинск. – Нижний Новгород. – Москва, 2023. Часть 2. С. 132–134.
7. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288–290.

8. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // *Управленческое консультирование*. 2020. № 3. С. 80–87.

9. Черноштан О.Н., Исаева Т.Е. О факторах, обуславливающих снижение авторитета преподавателя иностранного языка в российской высшей школе / В сборнике: *Непрерывное профессиональное образование: теория и практика. Материалы XII Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2023. С. 163–171.

УДК 808.5:37

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НАУЧНОГО ТЕКСТА В РАМКАХ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН

Л. П. Лунева

Приволжский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В статье рассматриваются проблемы создания текстов письменной научной коммуникации в рамках изучения студентами технического вуза факультативных дисциплин «Языковое оформление курсовой и дипломной работы» и «Язык и стиль магистерской диссертации», анализируются данные констатирующего эксперимента по наиболее частотным ошибкам и недочетам при написании учебно-научных работ.

Ключевые слова: письменная научная коммуникация, жанры научной речи, академическая грамотность, академическое письмо, типичные ошибки.

Введение. В последнее десятилетие в связи с процессами глобализации в мировой экономике и производстве российское высшее образование существенно меняет требования, предъявляемые к будущему выпускнику: он должен быть готовым решать профессиональные задачи в условиях инновационной модели подготовки к устной и письменной научной коммуникации. Стало очевидным, что именно на основе текстовой деятельности, регулярно изучая, анализируя значительный объем информации, специалист становится более квалифицированным. Он должен уметь осмысливать научный текст, определять его сущностную информацию, предлагать решение проблемных вопросов, организовывать процесс реализации исследовательских задач.

Однако анализ современных вузовских учебных планов показал почти полное отсутствие в их перечне дисциплин, при изучении которых осваиваются умения и навыки работы с научными текстами. А между тем современные обучающиеся испытывают большие затруднения при написании собственных научных текстов.

Цель статьи – выявить проблемы, типичные ошибки в создании текстов научного стиля у обучающихся ПривГУПС и определить возможные пути их преодоления.

Основная часть. В международной практике научной коммуникации существуют такие термины, как «академическая грамотность», «академическое письмо», «публикационные и риторические конвенции». Цель академического

письма – «развитие компетенций, необходимых для написания текста в соответствии с международными риторическими конвенциями и воспитание независимо мыслящих исследователей, активных участников глобального академического дискурса» [4, с.128]. Для формирования компетенций необходимо знание основных характеристик научного текста, критериев его оценки, моделей и технологий построения, соответствующих требованиям международной научной коммуникации.

Так, в США еще в 1950 году (несколько позднее в Великобритании), организовывается работа центра «Педагогика письма» и лингвистического центра, в которых начинают обучать академическому письму, устной и письменной научной коммуникации, умениям дискутировать, задавать риторические вопросы, вопросы по методу сократической беседы, создавать презентации, комментировать их по слайдовому показу и т.п.

В 70-е годы в научных сообществах США создается трансдисциплинарная методология, предписывающая формировать навыки письма по единственно правильной модели для всех вузовских дисциплин. В это же время в учебные планы университетов включаются специально разработанные программы трансдисциплинарного письма, в которых содержатся единые требования к написанию любого научного текста. Студентов последовательно обучают методам и технологиям построения научного текста, а также самостоятельному его корректированию. При этом ключевыми принципами организации учебного процесса являются создание дискуссионной среды, умение отстаивать собственную точку зрения в споре с оппонентом. Это позволяет студентам чувствовать себя уверенно и впоследствии легко адаптироваться в международную академическую среду.

С середины 2000-х годов в российских вузах тоже появляется практика преподавания специальных курсов («Академическое письмо», «Редактирование научного текста», «Функциональная стилистика» и др.), формирующих умения и навыки работы с научными текстами.

Определенным вкладом в решение проблемы формирования компетенций в области письменной и устной научной коммуникации студентов Приволжского государственного университета путей сообщения стало решение о введении в учебные планы ПривГУПС факультативных дисциплин «Языковое оформление курсовой и дипломной работы» и «Язык и стиль магистерской диссертации», а также создание учебно-методических, дидактических материалов и разработка методики их проведения. Важная составляющая методического инструментария при изучении факультативных дисциплин – тщательно отобранные тексты научной тематики, позволяющие решать разнообразные коммуникативные задачи: учебные, воспитательные и образовательные.

Цель преподавания указанных факультативных дисциплин – формирование коммуникативной компетенции студентов в области письменной научной речи, обучение принципам создания текстов для научной коммуникации. Так, основными составляющими коммуникативной компетенции, формируемыми в рамках дисциплины «Язык и стиль магистерской диссертации», являются следующие:

изучение языковых, лексических особенностей научного стиля речи, овладение практическими навыками создания такого жанра научного стиля, как магистерская диссертация; формирование умений находить информацию в компетентных источниках и грамотно ее интерпретировать; формулирование целей, задач, проблемного поля, выводов исследования; осознание различий между письменной и устной формами речи; формирование навыка трансформации письменного научного текста в устный.

Констатирующий эксперимент позволил определить, что работа с текстами научной коммуникации является для студентов сложной, недостаточно изученной прежде: студенты не имеют целостного представления об анализируемых научных жанрах, не умеют создавать качественные научные тексты.

Это подтвердилось и в результате опроса преподавателей ПривГУПС относительно подготовки студентов к исследовательской деятельности. Так, на вопрос: «Считаете ли Вы удовлетворительной подготовку студентов Вашего университета к написанию текстов научного стиля?» были получены следующие ответы: да – 8 %, нет – 71 %, не задумывался – 21 %.

На второй вопрос «Какие затруднения чаще всего испытывают студенты в написании текстов научного стиля?» респонденты определили нижеследующий перечень: формулировка темы – 6 %; написание аннотации – 11 %; обоснование актуальности проблемы – 16 %; формулировка цели – 7 %; логика изложения – 22 %; аргументация основных положений – 21 %; формулирование выводов – 12 %; отбор источников – 5 %.

Третий вопрос «Какие ошибки при проверке научных работ магистрантов Вы считаете наиболее частотными?» был адресован непосредственно научным руководителям молодых исследователей. В процентном соотношении ответы распределились в следующей последовательности: наличие речевых и грамматических недочетов – 28 %; неточность в употреблении терминологии – 16 %; нелогичность выражения мысли – 11 %; отступления от темы – 9 %; подражание стилю научно-популярной литературы – 8 %; отсутствие ссылок на первоисточники – 7 %;», неточность в предоставлении библиографической информации – 6 %;». К сожалению, довольно часто в научных работах студентов допускаются орфографические и пунктуационные ошибки.

Заключение. Проведенное анкетирование позволяет утверждать, что работа с текстами научной коммуникации необходима не только в рамках факультативных дисциплин. Учить логичности и ясности изложения, аргументированности и доказательности рассуждений, композиционной стройности при написании текста важно и нужно систематически при изучении каждой преподаваемой в вузе дисциплины.

Представляется также необходимой при обучении академическому письму самостоятельная работа студентов, предусматривающая самооценку и самоконтроль. Обучающимся предлагается оценить собственную работу, отредактировать найденные ошибки, затем, объединившись в мини-команды по 2 человека, уже в парной работе оценить текст члена команды и сравнить полученные результаты.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента, а также реальная практика проведения факультативных занятий в ПривГУПС доказывают важность системного подхода к обучению академическому письму, подчеркивают необходимость комплексного решения означенной проблемы, включающей в себя как подготовку учебных материалов, так и внедрение специальных курсов и соответствующих им программ обучения. Считаем, что формировать компетенции в области академического письма возможно не только на ступенях обучения (бакалавриат, специалитет, магистратура), но и на более продвинутом уровне – в аспирантуре, а также на курсах повышения квалификации для молодых преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бут Ю. Е. Академическое письмо для историков: учебное пособие для студентов, обучающихся по программе магистратуры по направлению подготовки 46.04.01 «История». Екатеринбург: Изд. отдел УрГПУ, 2019. 224 с.
2. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
3. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации: учебное пособие по развитию навыков письменной речи. М.: Флинта, 2011. - 288 с.
4. Короткина И. Б. Процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2024. 349 с.
5. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 280 с.
6. Лунева Л.П. Учимся писать научные тексты: учебное пособие. Самара: СамГУПС. 163 с.
7. Марков А. В. Поощрение публикационной активности студентов на занятиях по академическому письму // Гуманитарный акцент. 2023. № 1. С. 107–129.

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Д. В. Павлов, З. В. Егорова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Письменная речь на иностранном языке представляет собой искусство, требующее глубокого понимания как грамматики, так и нюансов лексики. В статье рассматривается проблема обучения навыкам письма на основе прагматических текстов в контексте методики обучения иностранным языкам. Автор анализирует обучающий потенциал прагматических материалов, подчеркивая их значимость для формирования языковой компетенции учащихся. Особое внимание уделяется тому, как использование прагматических текстов способствует развитию не только языковых, но и социальных навыков, необходимых для эффективного общения. В результате исследования предлагаются рекомендации по интеграции прагматических элементов в учебный процесс, что позволяет повысить мотивацию студентов и улучшить качество их письменной речи.

Ключевые слова: навыки письма, прагматика, методика обучения иностранным языкам, обучающий потенциал, компетенция, учебный процесс

На сегодняшний день перед преподавателем иностранных языков стоят сложные задачи по развитию компетенций письменной речи [3, с. 42] и формированием навыков, необходимых для эффективного общения в разных контекстах. В условиях динамично меняющегося мира, где коммуникация играет ключевую роль, необходимо не только овладеть основами языка, но и разрабатывать навыки, позволяющие эффективно выражать свои мысли, аргументировать позиции и взаимодействовать в различных контекстах. Здесь уместно обратить внимание на факт, что «письменное общение служит неотъемлемой частью делового, профессионального и научного дискурса» [1, с. 60], а также играет значительную роль в повседневной жизни и межличностных взаимодействиях. Исходя из вышеописанного тезиса, мы обращаем внимание на то, что важным аспектом становится не просто умение писать грамотно, но и способность адаптировать стиль и формат текста под определенные цели и аудиторию. Это требует от преподавателей внедрения инновативных методик обучения, а от студентов – активного участия в учебном процессе и применения полученных знаний в реальных ситуациях.

Обучение навыкам письменной речи на основе прагматических текстов становится все более актуальным в современном образовательном процессе. Прагматические тексты, являясь практическими примерами использования языка, предлагают учащимся уникальную возможность погрузиться в живую, функционирующую речь, что способствует развитию не только языковой компетенции, но и критического мышления. Эти тексты, ориентированные на конкретные цели и ситуации общения, не только повышают мотивацию к изучению иностранного языка [2, с. 220], но и позволяют студентам осваивать различные стили и жанры, а также применять их в реальных условиях. В данной статье мы рассмотрим ключевые аспекты и методические подходы, которые помогут эффективно использовать прагматические материалы в обучении письменной речи.

Цель нашей работы заключается в исследовании особенностей формирования навыков письменной речи на основе прагматических текстов. Для достижения данной цели в рамках исследования необходимо решить несколько *задач*:

- изучить концепцию письма и письменной речи в контексте обучения иностранному языку;
- рассмотреть специфические аспекты обучения продуктивной и репродуктивной письменной речи;
- предложить упражнения, направленные на развитие навыков письменной речи.

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы исследования*: критический анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы; изучение передового педагогического опыта; обобщение полученной информации; наблюдение за учебным процессом.

Необходимо подчеркнуть, что «в отечественной методике различают понятия письмо и письменная речь» [3, с. 38], что позволяет более глубоко понять и

проанализировать эти важные аспекты языка. В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения, средство представить язык при помощи знаков и, наконец, дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для сохранения ее произведений во времени, для передачи ее на расстояние. Также письмо рассматривается как процесс, связанный с передачей информации на бумаге, включающий в себя технические навыки оформления и грамматики. В то время как письменная речь охватывает более широкий спектр, включая структурирование мыслей, создание последовательных и логически завершённых текстов, а также умение передавать свои чувства и идеи с помощью языка. Тем самым письменная речь представляет собой речь, фиксируемую на письме, книжный стиль речи. Такое различие способствует более целенаправленному обучению и развитию письменной компетентности, позволяя обучающимся овладеть как основами написания, так и умением эффективно коммуницировать на письме.

Переходя к видам речевой деятельности, стоит отметить, что обучение репродуктивной письменной речи представляет собой процесс формирования навыков восприятия и воспроизведения текста, где акцент ставится на понимание и интерпретацию уже существующих идей и выражений. Это направление нацелено на развитие способности анализировать, пересказывать и адаптировать информацию, что способствует углубленному осмыслению материала.

В данном контексте можно рекомендовать письменные речевые упражнения репродуктивного характера, основанные на аутентичных или методически подобранных текстах, в которых предполагается:

- воспроизвести текст, опираясь на ключевые слова, в письменной форме;
- письменно изложить основные мысли текста;
- составить план текста и восстановить его в письменной форме, следуя собственному плану;
- дополнить текст, опираясь на свой жизненный опыт или воображение;
- сократить текст, сохраняя его основную идею.

Обучение продуктивной письменной речи, в свою очередь, направлено на создание оригинальных текстов и выражение собственных мыслей. Этот процесс включает в себя развитие навыков координации мыслей, логического построения фраз и формулирования аргументов, что позволяет обучаемым не только излагать свои идеи, но и делать это грамотно и выразительно.

На этом этапе обучения акцент следует делать на продуктивные упражнения, в которых учащимся предстоит составить текст в письменной форме, используя наглядные средства: изображения, фотографии, фрагменты из учебных фильмов или видеоматериалы. Рекомендуются следующие задания:

- изложение прочитанного текста;
- пересказ аудиотекста;
- составление рецензии на фильм;
- написание неформального (дружеского) письма;
- составление делового (формального) письма.

Для закрепления обоих навыков можно добавить упражнения на редактирование текста, так как «при редактировании письменного текста у обучающихся формируются навыки и умения (само)оценки и (само)рефлексии» [4, с. 262].

Как уже отмечалось, целью обучения письму и письменной речи на уроках иностранного языка является формирование навыков и умений ясно выражать свои мысли в письменной форме в зависимости от содержания, а также умение использовать письмо как эффективное средство коммуникации. Письменная речь, «являясь одним из основополагающих навыков специалистов» [5, с. 329], также представляет собой источник овладения средствами языка (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими и др.) и технической стороной письменной коммуникации.

Для того чтобы вызвать интерес у учащихся, необходимо разнообразить формы работы над письмом. Одним из приемов, который развивает навыки письменной речи и сочетает в себе две важные функции – учебную и познавательную, является креативное письмо. Приведём несколько заданий для организации креативного письма на уроках английского языка.

1. Imagine that you are planning to write an essay about each topic below. Write three ideas for each topic.

| <i>Socializing</i> | <i>Global problems</i> | <i>Art</i> |
|---|------------------------|------------|
| - <i>Digital Communication</i> | - ... | - ... |
| - <i>Cultural Exchange</i> | - ... | - ... |
| - <i>Mental Health and Social Connections</i> | - ... | - ... |

2. Write three supporting sentences to complete the text.

Education in the Modern World

In today's society, education plays a crucial role for several reasons. Firstly, _____ . Secondly, _____ . Lastly,

_____ . I believe that adapting our educational approaches is essential for preparing future generations!

3. Plan and write your essay. You may want to use your own topic or one of the following topics: Technology, Family, Hobbies.

Use the plan to write your own essay.

Introduction

- *A. Introduce the general subject or theme.*
- *B. Present the thesis statement: a clear argument or point of view that will be discussed in the essay.*

II. Body Paragraphs

• *A. Main Point 1*

- i. Explain the point with relevant details or examples.*
- ii. Provide evidence or analysis to support this point.*
- iii. Discuss the implications or significance of this point.*

• *B. Main Point 2*

- i. Introduce this second major point.*
- ii. Offer relevant details or examples to illustrate this point.*

iii. *Include evidence or analysis that reinforces this argument.*

• **C. Main Point 3**

i. *Present the third key argument or perspective.*

ii. *Support it with details or examples.*

iii. *Discuss the relevance of this point to the overall thesis.*

III. Conclusion

• *A. Summarize the main points made in the body paragraphs.*

• *B. Restate the thesis in light of the arguments presented.*

• *C. Provide a closing thought or call to action that encourages further reflection on the topic.*

4. Develop your own story. First, answer the questions. Use your answers to write a story on another sheet of paper. Include a title. Be sure to tell the events in the order they happen.

• *Who is the main character?*

• *What is the setting?*

• *What is the main conflict or challenge the character faces?*

• *What are the character's motivations?*

• *What is the climax of the story?*

5. Create a chain-story. Start with:

It was a chilly evening when Emilia decided to take a walk through the old city park

В заключение отметим, что освоение прагматических текстов подготавливает учащихся к решению реальных коммуникативных задач в стране изучаемого языка, где возникает необходимость использовать информацию, полученную в аудиальной или печатной формах. Включение прагматических текстов в образовательный процесс значительно повышает мотивацию обучаемых, поскольку эти материалы актуализируют информацию, применяемую в повседневной жизни. Таким образом, можно сделать вывод, что преподаватели иностранного языка, используя прагматические тексты, способны моделировать на занятиях реальные коммуникативные ситуации, способствуя тем самым развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Заболотнева О. Л., Кожухова И. В. Приемы развития навыков академического письма обучающихся языковых специальностей // Концепт. 2022. №2. С. 58–71.

2. Кечерукова М. А., Тевелевич А. М. Прагматический текст в методике обучения иностранным языкам // Научный диалог. 2016. №5 (53). С. 214–224.

3. Кокорина Н. А., Михайлова О. А. Обучение письменной речи в курсе РКИ: о некоторых проблемах и их решениях // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного: материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися, 28 апреля 2023 г. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2023. С. 37–42.

4. Хлыбова М. А. Формирование навыков академического письма в вузе на примере эссе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-3. С. 260–263.

5. Широких А. Ю. Обучение навыкам письма: сравнительный анализ лингводидактических подходов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №12 (104). С. 329–337.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

М. В. Петрушова

Самарский государственный институт культуры, г. Самара

Убедительная, выразительная, грамотная и правильная речь важна для специалиста в любой профессиональной сфере. В вузах процесс обучения русскому языку и культуре речи становится более эффективным и результативным благодаря применению современных информационных технологий, которые являются прекрасным дополнением в учебном процессе.

Ключевые слова: информационные технологии, преподавание русского языка, вузы, дистанционное образование, интерактивное обучение, искусственный интеллект, экскурсовод, культура речи

Государственная политика нашей страны направлена на развитие туристической индустрии, который приносит пользу и в экономическом, и в социальном аспектах развития регионов, поэтому при подготовке специалистов в сфере туризма вузы большое внимание уделяют формированию профессиональных компетенций. К таким профессиональным компетенциям относится умение и способность «вести переговоры, встречи с партнерами, потребителями, заинтересованными сторонами по согласованию условий взаимодействия по разработке и реализации туристских продуктов (услуг)» [4].

Одну из важных ролей в сфере туризма играет экскурсовод, который предоставляет культурную и историческую информацию в большом объеме путешественникам и посетителям музеев, выставок.

Навыки общения с людьми стоят на первом месте в туристической индустрии, так как экскурсовод каждый день работает с самыми разными людьми. Экскурсии со временем становятся обыденными и могут наскучивать, но грамотные специалисты и профессионалы меняют и делают их интересными и запоминающимися.

При общении с туристами и посетителями экскурсовод применяет такой жанр разговорной речи, как рассказ, который позволяет привлечь внимание аудитории и дать ей почувствовать себя частью повествования. Рассказ относится к этой категории, потому что он связан с общением с группой, но при этом – это гораздо больше, чем просто публичное выступление. Это умение рассказать историю кому-то. Рассказ – один из ключевых элементов экскурсий, особенно в исторически значимых городах или районах, где произошло много интересных событий. Одна из важных составляющих повествования – не перегружать людей фактами и цифрами. Даты важно знать, но людям неинтересно слушать списки дат.

Экскурсоводу важно привлечёт внимание и воображение людей, поэтому его речь должна связанной, внятной, вдохновенной и убедительной. Ему прихо-

дится говорить чётко, иногда повышать голос, иногда говорить спокойно и медленно, чтобы люди понимали, а также экскурсоводу даже приходится контролировать свое дыхание, чтобы не устать.

Правильное и точное словоупотребление

- При подготовке к экскурсии нужно подбирать слова, которые наиболее точно выразят мысль. При этом важно знать их основное значение и дополнительные смысловые оттенки

Правильность произношения слов

- Это способствует лучшему восприятию речи

Хорошо поставленный голос

- Профессиональному экскурсоводу необходимо иметь звучный голос с хорошей дикцией и приятным тембром

Эмоциональность

- Насыщенность речи эмоциями и переживаниями повышает внимание экскурсантов и способствует более глубокому восприятию темы

Правильно выбранный темп рассказа

- Скорость речи должна быть такой, чтобы содержание экскурсии воспринималось и усваивалось наиболее эффективно

Рис. 1. Основные аспекты грамотной речи для специалистов в сфере туризма

Любому человеку приятно слушать экскурсовода с грамотной, хорошо поставленной речью и богатым словарным запасом. Такой специалист, умеющий

чётко и ясно выражать свои мысли, воспринимается окружающими как образованный, интеллектуально развитый и именно такие люди добиваются больших успехов в профессиональной жизни.

Грамотная речь важна для будущих специалистов в сфере туризма (рис. 1), так как она способствует успешному проведению любого мероприятия. В процессе обучения таких специалистов большое внимание уделяется такой дисциплине как «Русский язык и культура речи», которая реализует одну из важных универсальных компетенций.

Обучение русскому языку будущих специалистов туристической индустрии – непростая задача, стоящая перед преподавателями вузов, но благодаря междисциплинарным связям и современным методам преподавания повышается качество и уровень знаний обучающихся, развиваются речевые навыки, творческие способности, приобретаются навыки самоорганизации и систематические знания превращаются в системные.

В процессе обучения студентов русскому языку преподаватели вуза постоянно усовершенствуют методы и технологии, используя в том числе и современные информационные технологии. Так искусственный интеллект (ИИ) находится на пути к революции во многих аспектах процесса образования, и изучение русского языка не является исключением. Действительно, ИИ предлагает множество возможностей для более быстрого и эффективного, а также и персонализированного изучения русского языка:

1. *Персонализированное и адаптированное изучение русского языка.* Одним из основных преимуществ ИИ для изучения русского языка является его способность адаптироваться к потребностям и целям каждого обучающегося вуза. С помощью сложных алгоритмов инструменты искусственного интеллекта могут анализировать уровень каждого обучающегося, его сильные и слабые стороны, а также предлагать ему контент и упражнения, адаптированные к его профилю.

2. *Доступ к множеству ресурсов на русском языке.* Искусственный интеллект также позволяет обучающимся получить доступ к множеству онлайн-образовательных ресурсов, таких как интерактивные уроки, развивающие игры и упражнения по синтаксису, фонетике, орфографии, словообразованию и т.п. Эти ресурсы часто бывают бесплатными или открытыми, что делает их доступными для всех.

3. *Более увлекательное и интерактивное изучение русского языка.* ИИ также может сделать изучение русского языка более увлекательным и интерактивным. С помощью игр и иммерсивных симуляций обучающиеся могут овладеть языком более естественным и мотивирующим образом.

4. *Инструменты для грамматической коррекции.* ИИ также можно использовать для исправления грамматических ошибок. Это позволяет обучающимся легче понять некоторые особенности и аспекты языка.

Таким образом, использование возможностей искусственного интеллекта является ценным активом для изучения русского языка. Он предлагает обучающимся множество возможностей для более быстрого и эффективного, а также и индивидуального обучения.

Однако важно иметь в виду, что искусственный интеллект не заменяет человеческое взаимодействие.

Конечно, нельзя думать, что искусственный интеллект является идеальным решением. ИИ может имитировать разговоры и обеспечивать обратную связь по грамматике и словарному запасу, но он не может воспроизвести сложность человеческих взаимодействий. Настоящие разговоры на русском языке часто включают непредвиденные элементы, культурные нюансы и языковые вариации, которые программы искусственного интеллекта пытаются уловить. К основным сложностям использования искусственного интеллекта относятся:

1. *Отсутствие эмоций и сочувствия.* В отличие от людей, ИИ не обладает способностью выражать эмоции или испытывать сочувствие. Это ограничивает его способность оказывать эмоциональную поддержку обучающимся и понимать эмоциональные тонкости человеческого общения, что очень важно при изучении языка.

2. *Отсутствие спонтанности и гибкости.* Программы искусственного интеллекта следуют заранее установленным шаблонам и ограничены их программированием. Поэтому им часто не хватает спонтанности и гибкости в своих ответах, что может сделать взаимодействие надуманным и нереалистичным для обучающихся.

3. *Трудности с обработкой идиоматических выражений и культурного контекста.* Идиомы и культурные ссылки являются ключевыми элементами любого языка. Однако эти аспекты могут быть трудными для интерпретации программами искусственного интеллекта, поскольку они часто зависят от контекста и культуры речи. Следовательно, обучающиеся могут не получить полного и точного понимания русского языка и культуры речи.

Современные информационные технологии – это дополнительный инструмент для изучения русского языка. Это облегчает жизнь во многих областях обучения, но не заменяет взаимодействия, которое можно иметь с преподавателем, чтобы выучить язык во всех его аспектах и познакомиться с культурой речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гончарова, А. В. Дисциплина "Русский язык и культура речи" в рамках формирования лингвокоммуникативной компетенции / А. В. Гончарова, Е. Н. Колесникова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : Материалы X Международной научно-практической конференции, Омск, 24 мая 2024 года. – Омск: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, 2024. – С. 18-22.
2. Дасуев, М. Л. Роль современных информационных технологий в преподавании русского языка в вузах / М. Л. Дасуев, С. С. Тазуркаева // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 8(66). – С. 152-159. – DOI 10.25726/e5665-3361-3142-m
3. Добротина, И. Н. Использование цифровых инструментов в преподавании русского языка и литературы в школе / И. Н. Добротина // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов : сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 27 мая – 09 2020 года. Том Часть II. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 252-258.

4. Каргина, А. П. Цифровые инструменты в преподавании вузовского курса «Русский язык и культура речи» / А. П. Каргина // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук : Сборник научных статей ежегодной научно-практической конференции, Петропавловск-Камчатский, 08–12 февраля 2021 года. Том Выпуск 11. – Петропавловск-Камчатский: Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, 2021. – С. 60-66.

5. Курмангалиева, А. А. Применение активных методов обучения на занятиях по русскому языку в медицинском вузе / А. А. Курмангалиева, Т. К. Бердалиева, Г. М. Чумбалова // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 5. – С. 17-22.

УДК 37.02:811(045)

ТЕХНОЛОГИЯ ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ

Ж. Д. Скорodelова

Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск

Статья посвящена исследованию технологии эдьютейнмента как инновационного метода преподавания. Рассматриваются теоретические основы и практическое применение данного подхода, сочетающего элементы образования и развлечения. Анализируются преимущества использования эдьютейнмента в образовательном процессе, такие как повышение мотивации учащихся, улучшение запоминания информации и развитие креативного мышления. Особое внимание уделено потенциалу эдьютейнмента для трансформации современной образовательной среды и формирования нового поколения грамотных и активных граждан.

Ключевые слова. Технология эдьютейнмент, приемы технологии эдьютейнмента, классификация методов технологии эдьютейнмент, эдьютейнмент в образовании.

Введение. В современном мире, где информация доступна в любое время и в любом месте, традиционные методы преподавания часто оказываются недостаточно эффективными для вовлечения учащихся. О. О. Дьяконова отмечает, что «обучение должно быть неразрывно связано с развлечением [2, с. 61]. Технология эдьютейнмент (от англ. edutainment), появившаяся в XXI веке, представляет собой инновационное сочетание обучения и развлечения, направленное на приобретение знаний в форме «полезного досуга» [4, с. 193]. Изначально использованный в 1948 году в студии Уолта Диснея для обозначения увлекательных документальных проектов, термин сегодня означает нечто большее. Эдьютейнмент – это образовательный формат, который интегрирует развлечение в процесс обучения, позволяя «учиться, развлекаясь, и развлекаться, учась» [3, с.67].

В условиях современной информационной среды, характеризующейся высокой насыщенностью развлекательным контентом, у школьников наблюдается тенденция к снижению интереса к традиционным формам обучения. В связи с этим, необходимо учитывать особенности когнитивных процессов современных обучающихся и внедрять эдьютейнмент (Education + Entertainment) – педагогическую технологию, сочетающую в себе образовательные цели и игровые элементы. Такой подход позволяет повысить вовлеченность обучающихся и сделать процесс обучения более эффективным. Фактически, речь идет об интеграции

игры в процесс обучения. Технология эдьютейнмента, объединяющая образовательные и развлекательные элементы, становится все более популярной как инновационный метод преподавания. Цель данной статьи – исследовать потенциал эдьютейнмента в образовательном процессе, определить его преимущества и возможности для трансформации учебной среды. Задачи статьи заключаются в анализе теоретических основ эдьютейнмента, выявлении его практического применения и оценке результатов, полученных в ходе внедрения данной технологии в образовательные учреждения.

Постановка задачи. Главная задача инновационной технологии «Edutainment» – увлечь учащихся предметом, используя развлечение как средство обучения, обеспечивая разнообразие, доступность и поддержание устойчивого интереса к процессу обучения [2, с. 4].

Методы решения задачи. Для решения поставленной задачи были использованы такие методы как анализ литературных источников, экспериментальное исследование. Был проведен обзор научных публикаций, сайтов посвященных вопросам использования технологии эдьютейнмента в образовательном процессе. Данный анализ позволил выделить некоторые интересные приемы технологии «Edutainment» [1, с. 5].

Таблица 1

Приемы технологии «Edutainment»

| | |
|---|--|
| Хронологическая линейка | Учащиеся располагают изображения или текст в правильном порядке, создавая рассказ на заданную тему |
| Jeopardy | Создается доска с вопросами по разным категориям и уровням сложности; группы выбирают категорию и отвечают на вопрос |
| Кроссворд из букв | Разгадывание кроссворда по теме урока |
| Колесо удачи | Учащиеся вращают колесо и отвечают на вопросы или выбирают тему урока/дебатов |
| Дебаты/дискуссии | Обсуждение проблемного вопроса в группах |
| Монологические высказывания по картинке | Описание изображений |

В рамках эксперимента было проведено внедрение технологии эдьютейнмента в 8 классах. Экспериментальная группа состояла из студентов, обучавшихся по традиционной программе, а контрольная группа использовала элементы эдьютейнмента. Оценивались показатели успеваемости, мотивации и вовлеченности студентов обеих групп. Нами была разработана специальная эдьютейнмент-программа, включающая упражнения, направленные на развитие умений говорения у учащихся 8-х классов. Для проведения эксперимента был выбран формат дебатов под названием «The Greatest Supermarket», целью которых являлось – привлечь как можно больше посетителей в свой продуктовый магазин, практикуя лексику по теме «Food & Shopping». Дебаты имели не только развлекательный контекст, но также формировали такое умение говорения, как ведение диалога, побуждающего к действию.

Особое место среди приемов технологии «Edutainment» занимает монологические высказывания по картинке, где формируемым умением говорения является – практика монолога – описания. Ребятам предлагалось поиграть в игру «Who is who», цель которой – угадать личность разных людей, основываясь на их внешности и личностных качествах, практикую лексику по теме «Socialising».



«Who is who»

Для реализации приемов технологии “Edutainment”, таких как хронологическая линейка, Jeopardy, колесо удачи, и скрэбл-кроссворды, могут использоваться различные интернет-ресурсы, например, LearningApps, JeopardyLabs, WheelDecide и другие. Эти ресурсы позволяют создавать увлекательные задания и игры, повышающие мотивацию и вовлеченность учащихся. Дебаты, диспуты, дискуссии могут проводиться на онлайн платформах, где учитель формулирует проблемный вопрос, а ученики обсуждают все за и против. Монологические высказывания по картинке реализуются путем вытягивания картинка по выбору, после чего ученики описывают происходящее на ней.

Анализ полученных результатов. Проанализировав различные литературные источники и результаты экспериментального внедрения технологии эдьютейнмента было выявлено её влияние на учебные результаты и вовлеченность учащихся. Результаты экспериментального исследования показали значительное улучшение показателей успеваемости и мотивации среди студентов, обучающихся с использованием технологии эдьютейнмента. Средние баллы по контрольным работам и экзаменам в экспериментальной группе оказались выше, чем у обучающихся по традиционной программе. Кроме того, была отмечена повышенная заинтересованность студентов в предмете и готовность к самостоятельному изучению дополнительных материалов. Студенты, участвовавшие в эксперименте, отметили, что уроки стали более интересными и увлекательными, что способствовало лучшему пониманию и запоминанию учебного материала.

Практическое приложение результатов. Результаты исследования могут быть применены в образовательных учреждениях для создания более интерактивной и адаптивной учебной среды. Внедрение эдьютейнмента в учебные программы может включать использование мобильных приложений, игровых мето-

дик и виртуальной реальности. Эти технологии помогут не только улучшить качество образования, но и подготовить учащихся к современным вызовам, развивая навыки, необходимые в 21 веке, такие как сотрудничество, креативность и критическое мышление.

Выводы. Технология эдьютейнмента представляет собой перспективное направление для модернизации образовательного процесса. Её применение способствует повышению мотивации обучающихся, улучшению их академических показателей и формированию необходимых компетенций. Интеграция принципов эдьютейнмента в образовательные программы представляется необходимым условием для создания эффективной и интерактивной образовательной среды. В условиях снижения эффективности традиционных подходов и ограниченного внимания обучающихся, специалисты в области образования должны ориентироваться на разработку инновационных и целеориентированных решений [5, с. 55].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дашиневич Д. Д., Дубровская Е. В. Использование технологии Edutainment в обучении устному иноязычному общению // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 22–23 окт. 2021 г. Минск: БГУ, 2021. С. 337–343. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/271260/1/337-343.pdf>
2. Дьяконова О. О. Эдьютейнмент в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 3. С. 3–6.
3. Железнякова О. М., Дьяконова О. О. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // Alma Mater. 2013. № 2. С. 67–70.
4. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 4. С. 45–50.
5. Kapp, K. M. Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

УДК 811.111

РОЛЬ И МЕСТО ТВОРЧЕСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О. М. Тимофеева, Д. А. Денисова

Самарский государственный технический университет, г. Самара

Одной из фундаментальных проблем образования в современном мире является повышение интереса школьников к обучению. Необходимость развития творческих способностей в обучении подчеркивается и в материалах ФГОС начального общего образования. Так, Стандарт предполагает развитие личностных характеристик младшего школьника. Кроме того, целью обучения иностранному языку на данном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, когда учатся общаться на иностранном языке, понимать, выразить свое мнение. Таким образом, выполнение требований данного документа невозможно без развития творческих умений и навыков.

Ключевые слова: творчество, формирование навыков, творческие умения и навыки, творческие способности, личностные характеристики, игры, формирование навыков.

Важной проблемой в современной педагогике является развитие творческих способностей школьников, что подчеркивается в ФГОС. Согласно стандарту, ученик должен быть любознательным, активным и способным к творческому мышлению [1]. Кроме того, целью обучения иностранному языку на данном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции: «...осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а также оперативное владение этими правилами, порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке» [2, с. 156]. Уровень владения иностранным языком должен быть на допороговом уровне. Таким образом, выполнение требований данного документа невозможно без развития творческих умений и навыков.

Опрос учителей, опубликованный в методическом пособии для авторов учебников и учителей «Формирование ключевых навыков человека XXI века», показал: в ответе на вопрос «Какие функции учебника вы чаще всего используете в практической деятельности», меньше всего учителей выбрали координирующую функцию учебника – направленность на привлечение других средств обучения (6,0 %), интегрирующую, помогающую объединить знания из смежных наук (9,6 %) [3, с. 27]. Такие ответы можно объяснить тем, что заложено в учебнике в настоящее время – очевидно, учебник не нацелен на интеграцию знаний, привлечение иных средств обучения. Материалы опроса показывают, что учителя в большинстве своем склонны полагаться исключительно на учебник и не разрабатывать собственные дополнительные материалы для проведения занятий по предмету. Можно выделить несколько причин такого методического «поведения»: 1. Загруженность школьной учебной программы, а именно огромный массив языкового материала, необходимого для усвоения; 2. Малое количество часов в неделю, уделяемые на изучение ИЯ; 3. Требования внеучебной работы и т.д. Таким образом, современные учителя перегружены интенсификацией учебного процесса и возрастающих к нему требований, избегают лишних интеллектуальных и временных затрат на создание упражнений в том числе и по развитию творческих способностей школьников. Материалы и разработки, представленные в настоящей работе, призваны *восполнить недостаток* как теоретических знаний, так и практических разработок в данной методической области.

По причине большого массива языкового и речевого материала, на отработку и закрепление которого отводится ограниченное количество часов, творческим видам деятельности не всегда уделяют должное внимание. Данное противоречие дает нам основание заявить об актуальности исследований, проводимых по заявленной теме.

Цель работы: выявить возможности использования творческих видов деятельности в обучении английскому языку в общеобразовательной школе.

Объектом настоящего исследования выступают творческие задания на уроках английского языка, в то время как *предметом* являются методы и приемы их применения на уроке иностранного языка в начальной общеобразовательной школе 3–4 класса.

Результаты их обсуждения. Проблема дефиниции понятия «творчества» была исследована как зарубежными, так и отечественными учеными. Мы придерживаемся авторитетной точки зрения, которую высказал Артур Владимирович Петровский: «Творческие способности представляют собой индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [4, с. 362], поскольку она, на наш взгляд, является наиболее полной и емкой.

Факторы, которые влияют на развитие творческих способностей у детей младших возрастных групп: семейная среда [6, с. 14], фактор раннего развития, окружающая среда [7, с. 136], образовательная среда [8, с. 258], личный опыт ребенка, наследственность [9, с. 285]. Кроме того, при развитии творческой активности школьников важно давать детям возможность самостоятельно решать задачи, а также организовывать совместную работу и обсуждения для развития творческого мышления и навыков коллективной работы.

Анализ учебно-методического комплекса по английскому языку «Spotlight. Английский в фокусе – 3» на наличие творческих заданий показал, что представленные здесь задания могут считаться полноценными упражнениями на развитие творческих способностей учащихся, поскольку являются однообразными. Кроме того, они представлены в учебнике в недостаточном количестве. Учитывая изложенные факты, мы приняли решение о разработке серии упражнений на развитие творческих способностей младшекласников с целью дополнить и улучшить задания Spotlight 3, что, в свою очередь, приведет к большему соответствию его материалов требованиям ФГОС и Примерной образовательной программы, а также характерным особенностям возраста учащихся.

По этой причине мы создали комплекс упражнений, провели эксперимент на базе МБОУ СОШ №121 г. Самара. Анкетирование показало, что детям нравится практиковать полученные знания в развивающих играх и сценках (100 %). Результаты проведенного тестирования указывают на средний уровень усвоения темы: больше половины учащихся в обеих группах справились с заданиями на оценки «отлично» (4 учащихся в экспериментальной и 5 в контрольной группах) и «хорошо» (5 учащихся в экспериментальной группе и 3 – в контрольной). С заданием на проверку навыков говорения справилось меньше половины учащихся (6 человек в экспериментальной группе получили оценки «хорошо», в контрольной группе 4 человека имеют оценки «хорошо» и 1 – оценку «отлично»). Таким образом, по итогам входного тестирования экспериментальная группа справилась с заданием по говорению (9 %) и лексики (15 %), контрольная – 7 % соответственно.

Результаты тестов показали средний уровень в обеих группах. На уроке «Have a good lunch» мы использовали картинки еды, для внедрения лексических единиц в речь мы устроили театральную игру в формате кулинарного шоу, играли в "Радио" для формирования навыков чтения и аудирования. После уроков в экспериментальной группе оценки "отлично" выросли на 21 %, "удовлетворительно" сократились на 28 %. В контрольной – на 9 % и то же для "удовлетворительно". Применение упражнений на развитие творческих способностей привело

к повышению успеваемости, где оценки «отлично» увеличились на 21 %, в то время как в контрольной группе они остались на прежнем уровне, а учащихся с оценкой «хорошо» стало на 19 % больше.

По окончании апробации мы решили узнать мнение учащихся о выполненных заданиях. Для достижения этой цели мы провели итоговый опрос в обеих группах. Анализ ответов показал, что на вопрос «Нравится ли тебе наши занятия?» мы получили только положительные ответы от учеников экспериментальной группы. 11 учащихся (79 % от группы) выбрали на предложенной шкале смайлик «очень понравились», в то время как 3 ученика (21 % от группы) выбрали в качестве ответа смайлик «больше понравились, чем не понравились». Помимо этого, 7 учеников (39 % от группы) подчеркнули, что они полностью удовлетворены всеми упражнениями. Вместе с тем, в контрольной группе наблюдается небольшое увеличение позитивного восприятия предмета: 5 учащихся по-прежнему выбирают смайлик, символизирующий нейтральное отношение к данной дисциплине. Более того, упражнения творческого характера предполагают, как индивидуальную, так и парную, а также групповую работу учащихся младшего школьного возраста. Все задания мотивируют школьников к активному участию в образовательном процессе, генерированию собственных идей созданию нового. Данные факторы способствуют развитию умения подростков мыслить нешаблонно. Важно отметить, что для сохранения эффективности этого вида работы, выполнение заданий занимало не более четверти от общего времени урока два раза в неделю. Стоит подчеркнуть, что в то же время ученики контрольной группы продолжали следовать традиционной программе обучения по учебнику.

Вывод. Результаты апробации созданных материалов показали, что использование творческих заданий на уроках английского языка в начальной школе способствует повышению интереса к предмету, улучшает атмосферу в классе, помогает достичь более высокого уровня владения английским языком и навыками общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009г. № 373.
2. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
3. Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века: методическое пособие для авторов учебников, экспертов, учителей / под ред. И.М. Осмоловской, В. В. Серикова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 180 с.
4. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для пед. интов / Под ред. проф. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1973. 288 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / Мастера психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
6. Алфеева Е.В., Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста: (4–7 лет): автореф. ... дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н. (19.00.13). Москва, 2000. 22 с.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер. 2007. 368 с.

8. Мищерина И.В, Недоповз И.И. Особенности развития образовательной среды / Проблемы современного педагогического образования, по. 77-4. 2022. С. 257-259

9. Бурменская Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети: перевод с английского / Общая редакция Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. Москва: Прогресс. 1991. 380 с.

УДК 811. 111

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПСИХОЛОГИЕЙ

В. А. Усачев¹, Г. М. Усачева²

¹Донецкий национальный университет экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского, г. Донецк

²Донецкая академия управления и государственной службы, г. Донецк

Методика обучения иностранным языкам не существует изолированно, а связана с рядом других наук, где психология, наряду с языкознанием и педагогикой, опирается на установленные ими закономерности. В данной статье изучаются особенности взаимодействия методики обучения иностранным языкам и психологии, способствующие развитию познания и эмоциональной устойчивости обучающихся в процесс обучения.

Ключевые слова: психология, процесс, обучение, иностранный язык, особенность, средство, принцип.

Современные психологи и педагоги признают, что нельзя сознательно управлять процессом обучения, если не вникать в то, что при этом происходит в сознании обучающихся. Неправильное понимание особого характера взаимосвязи психологии и методики обучения языкам неизбежно приводит серьезным ошибкам как в практической жизни, так и в научных исследованиях. Некоторые представители методисты относятся к психологии потребительски, не вникая по существу в психологическую проблематику и не участвуя в ее разработке для наиболее продуктивного внедрения психологии в методику обучения иностранным языкам. Это объясняется тем, что на психологию они смотрят как на науку, освещающую лишь условия, которые надо учитывать при построении процесса усвоения изучаемого языка, то есть пытаются поставить психологию в один ряд с физиологией. Между тем, с психологическими данными о группе обучающихся дело обстоит совершенно иначе. Когда мы психологически характеризуем, например, мышления и ассоциации молодых людей собравшихся в одной группе, их интересы, языковые способности и тому подобное, то в этом случае речь идет не о независимых от педагогического процесса особенностях обучающихся, с которыми преподавателю следует всегда считаться, а о таких особенностях, которые и создаются и изменяются самими же обучающимися. Такой характер взаимосвязи психологии и методики обучения неизбежно должен оказать глубокое влияние на каждую из этих наук. Психология из науки, констатирующей и анализирующей психические процессы и психические особенности личности, превращается в науку об их изменчивости, о законах их преобразования. При этом психология должна включать в свое изучение и деятельность самого

преподавателя, так как главной силой, формирующей как человеческую психику, так и человеческие знания, является сам человек. Подобная взаимосвязь психологии и методики обучения языкам требует определенной организации педагогических исследований, что и составляет цель данной работы. Объектом этих исследований является весь педагогический процесс обучения, имеющий свою языковую специфику [5, с. 103]. Этот процесс направляется преподавателем в соответствии с целями и задачами, выраженными в учебных программах по изучению иностранных языков. Но в практике педагогических исследований основные моменты единого учебного процесса нередко изучаются в отрыве друг от друга. Иногда в этих исследованиях совершенно игнорируется психологическая сторона изучаемой проблемы. Но даже и там, где это учитывается, исследование организуется порой путем внешнего соединения отдельных вопросов, когда одни вопросы разрабатываются психологами, а другие – методистами и преподавателями. Между тем, самая тесная связь с методикой обучения, методикой обучения иностранным языкам в нашем случае, может обеспечить такие условия учебного процесса, при которых она сможет изучать индивидуальные особенности обучающихся и устанавливать закономерности, с которыми должна считаться и методика обучения языкам. Положительное значение подобного союза психологии и методики обучения иностранных языков подтверждается многими фактами из опыта работы вузов. Все психологические исследования, проводящиеся в условиях неправильно организованного учебного процесса, тем самым лишаются всякой теоретической и практической ценности [2, с. 217].

Учебный процесс в учебном заведении представляет собой совместную работу преподавателя и обучающихся, в котором преподаватель обучает, дает необходимые знания, объясняет языковой материал, а обучающиеся усваивают его под непосредственным руководством преподавателя, приобретая умения и навыки владения иностранными языками. При этом, главным объектом изучения для методистов должен являться преподаватель и те методические средства и приемы, которыми он пользуется в преподавании иностранного языка. Главным же объектом изучения для психологов должны являться обучающиеся, их деятельность по усвоению преподаваемого им языкового материала. Методика обучения иностранным языкам, изучая в основном, как преподаватель преподает свой учебный материал, и устанавливая закономерности нормального учебного процесса, указывает, как преподаватель должен подавать свой языковой материал, чтобы достигать лучших результатов в изучении иностранных языков. Психология же, изучая в основном, как обучающиеся изучают и усваивают иностранный язык, указывает, как обучающиеся должны усваивать данный им лексический и грамматический материал, и устанавливая закономерности этого процесса, указывает, как обучающиеся должны усваивать даваемый языковой материал для достижения оптимальных результатов [3].

Таким образом, обе науки устанавливают свои закономерности в обучении иностранным языкам, изучая конкретные факты обучения и намечая одновременно формы и способы рационализации обучения языкам на основе сформули-

рованных ими специальных закономерностей. Однако такое размежевание объектов исследования психологии и методики обучения иностранным языкам носит условный характер, так как оно выделяет лишь главные объекты учебного процесса. Психология при этом не может игнорировать деятельность преподавателя, а методика обучения языкам при этом не может игнорировать деятельность обучающихся и ее результаты. Психология и методика в равной мере заинтересованы в совместном изучении учебного процесса по овладению языковым материалом в целом, формируя при этом психологию обучения иностранному языку. Но ведущее место при этом изучении принадлежит методике, так как она наиболее прямо связана с практикой.

Определимся же, какие задачи ставятся перед психологией иноязычного обучения, определяющие актуальность взаимодействия ее с методикой обучения иностранным языкам в целом. Важнейшими из них являются:

1. Раскрытие психологического своеобразия иностранного языка как учебного предмета в учебном заведении.
2. Установление общих и специальных психологических закономерностей процесса сознательного овладения обучающимися иностранным языком.
3. Разработка совместно с методикой таких методов и приемов обучения иностранному языку, которые обеспечивали бы также наряду с профессиональным и общее развитие обучающихся.

Теоретическое и практическое значение этих задач очевидно. Очевидно также и то, что эти задачи являются психологическими и решать их должны психологи. Очевидно и то, что эти задачи психологи должны решать совместно с методистами. Рассматривая эти задачи, мы можем отметить наиболее характерные их черты: 1. Иностранный язык как учебный предмет характеризуется своими психологическими особенностями, зависящими от конкретных целей и задач его преподавания, от объема и характера знаний, умений и навыков и их взаимосвязей, а также от методов обучения языку. Своеобразие иностранного языка как учебного предмета находит свое выражение в тех специальных требованиях, какие он предъявляет к психике обучающихся, и в том особом влиянии, которое он оказывает на сознание обучающихся. Психологические особенности иностранного языка ярче всего обнаруживаются путем сравнения роли, какую играют родной и иностранный языки в деятельности обучающихся. Психология иностранного языка, как учебного предмета, должна создаваться в самой тесной связи с психологией родного языка, так как это позволяет понять природу другого языка как средство общения друг с другом, раскрыть все тонкости характера эмоциональных чувствований и воображения обучающихся [4, с. 312]. Читая иностранные тексты и опираясь на имеющиеся у них теоретические знания по языку, обучающиеся должны, проводя также анализ их лексических и грамматических форм, добиваться полного и обоснованного понимания содержания данных текстов. При этом преподаватель в свою очередь должен соблюдать определенный стиль произношения, более медленный темп речи при объяснениях, доносить до обучающихся каждый момент структуры текста, пользоваться более

простыми фразами, читать с логически выразительно и с правильной интонацией, чтобы связь с группой обучающихся была непрерывной, и они понимали своего преподавателя.

Психологическое своеобразие иностранного языка как учебного предмета разработано в современной науке пока недостаточно. Такое положение объясняется тем, что своеобразие это будет изучаться постепенно, в связи с рационализацией процесса обучения иностранному языку на основе научно построенной методики. Задача психологии обучения иностранному языку состоит в том, что психология должна указать обучающимся наиболее эффективные пути овладения изучаемым языком, где методике преподавания отводится ведущая и направляющая роль в обучении. Одним из основных психологических принципов в обучении иностранному языку является требование обеспечить целостность, синтетичность усваиваемых обучающимися знаний и умений, не допуская их разрыва. Так, у обучающихся должны создаваться целостные представления о каждом изучаемом ими явлении. Важной психологической особенностью процесса сознательного усвоения обучающимися иностранного языка является то, что большую роль здесь играет перенос знаний и навыков из родного языка в изучаемый, чужой обучающимся. Это позволяет преподавателю очень ускорить процесс прохождения обучающимися простых стадий обучения и скорее начать с обучающимися этап анализа предложений и работы со связанными текстами, как общего содержания, так и профессиональной направленности. Совсем другой является последовательность усвоения обучающимися умений и навыков по изучаемому иностранному языку в отличие от родного языка. Она определяется не столько системой усваиваемых знаний по языку как научного предмета, сколько психологическими закономерностями развития умений и навыков по языку, и, прежде всего, умений и навыков работы с переводом. Психология совместно с методикой должна установить ступени и этапы в развитии этих умений и навыков и таким образом определить педагогическую последовательность самого процесса обучения иностранному языку [1, с. 268].

Важнейшей проблемой в обучении иностранному языку является развитие у обучающихся умения правильно и обоснованно понимать иностранные тексты и уметь переводить их. Психологически процесс понимания обучающимися трудных, профессионально направленных текстов протекает довольно сложно, как многоступенчатый процесс дискурсивного, связанного с родным языком мышления. Методика должна учитывать эти ступени и строить процесс работы с текстом таким образом, чтобы обучающиеся в полной мере и адекватно понимали читаемые ими иноязычные тексты. Чтение обучающимися иноязычных текстов специальной направленности выполняет при сознательном обучении языку особую роль – становится одним из основных средств усвоения языка, закрепления языковых знаний, умений и навыков.

Подводя итог сказанному, отметим, что было бы непоправимой ошибкой думать, что точка зрения на взаимосвязь психологии и методики обучения иностранным языкам означает собой лишь требование более тесного союза психологов и методистов для совместного изучения и решения общих проблем. Точка

зрения на взаимосвязь психологии и методики означает нечто большее. Эта взаимосвязь, в соответствии с положениями диалектики, означает их взаимопроникновение [6]. Эта взаимосвязь должна в первую очередь найти свое выражение в изменении характера квалификации психологов и методистов. Психологи, изучающие вопросы психологии обучения иностранным языкам, должны хорошо знать эти языки и методику их преподавания и уметь правильно разбираться во всех теоретических и практических вопросах обучения им. Методисты должны являться компетентными психологами в области обучения иностранным языкам и сознательно опираться на психологические закономерности в своей методической работе. Применение психологии в ходе обучения приводит к расширению знаний об изучаемом иностранном языке. Это благоприятствует развитию методики обучения, так как изучение иностранных языков является приобретением иноязычной компетентности, а также коммуникативной гибкости и тяги к познанию, эмоциональной устойчивости, а также умением психологически включаться в сам процесс обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. С. 268.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1965. С. 217.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», – 2001. 426 с.
4. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 312.
5. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Психолингвистические аспекты как основа практического изучения иностранного языка // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2014. № 9. С. 103.
6. Соколова И.Ю. Психологическое обеспечение качества образовательного процесса: учебное пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск: 2006. 304 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИММУНИТЕТА К ЯЗЫКОВЫМ МАНИПУЛЯЦИЯМ ПУТЕМ ИЗУЧЕНИЯ СКРЫТЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ В ЗАПАДНЫХ СМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

О.Н. Черноштан^{1,2}, Ю.Ю. Котляренко^{1,2}

¹Донской государственной технической университет, г. Ростов-на-Дону

²Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону

Гипотеза авторов состоит в том, что иммунитет к языковым манипуляциям является важнейшей частью коммуникативной компетенции современного студента в мире информационных войн и должен формироваться в вузе путем широкого ознакомления обучающихся с разноуровневыми лингвистическими средствами скрытого воздействия на материале в том числе печатных зарубежных изданий. В статье демонстрируется, каким образом путем косвенного психологического воздействия западные журналисты навязывают читателю исключительно положительное представление об имидже современных политиков и медийных личностей без достаточной логической обоснованности.

Ключевые слова: языковое манипулирование, лингвистические средства скрытого воздействия, информационные войны, коммуникативная компетенция, имидж, пиар, критическое мышление, иммунитет к нелегитимному управлению сознанием

Актуальность темы нашего исследования связана с тем, что искусство манипулирования общественным сознанием бурно развивается в современную эпоху благодаря прогрессу в области психологии, социологии и других общественных наук, развитию СМИ и распространению различных других цифровых сред, а также в связи с зависимостью от информации, которая является неотъемлемой характеристикой современного информационного общества. Сознание человека оказывается беззащитным перед изощренными техниками манипуляций, которыми блестяще овладели широкие группы специалистов самого различного профиля во многих странах (политики, политтехнологи, рекламщики, пиарщики, копирайтеры, журналисты, эксперты в области нейромедиа, психологи, социологи и т. д.).

Являясь объектом манипуляций, психика современного человека теряет моральные и духовные опоры, лишается своей целостности, оказывается неустойчивой под воздействием ложных аксиом, завуалированных призывов к насилию, псевдоаргументированных утверждений и разнообразных мифов. Если подрываются базовые этические представления и моральные ориентиры, человек оказывается беспомощным в океане заказных мнений, навязываемых спорных постулатов, становится заложником чужих интересов и интриг, а иногда и орудием наказания невиновных и осуществления незаконных действий в интересах третьих лиц. М.А. Поливиной, О.И. Шкуропий и др. было продемонстрировано, что влияние на общественное сознание фейковых новостей (которые во многом базируются на скрытых языковых приемах искажения и фальсифицирования реальности) имеет серьезные социально-психологические последствия [4, с. 71], вот почему в современном обществе так важно с детства развивать и укреплять

иммунитет к лингвистическим манипуляциям прежде всего в СМИ и других широкодоступных источниках информации.

Согласно нашей гипотезе, несмотря на то, что иммунитет к манипулятивному языковому воздействию является неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции современного человека (поскольку в отсутствие такового структура коммуникации может разрушаться под влиянием манипулятивных стратегий, а сам индивид превращаться в объект деструктивного воздействия), его формирование на занятиях по иностранному языку носит весьма ограниченный характер, поэтому для воспитания психически устойчивой самостоятельно мыслящей личности требуется изучение подобных языковых приемов во всем их разнообразии на различных лингвистических уровнях.

Целью нашего исследования является продемонстрировать значимость формирования иммунитета к манипулятивному воздействию в СМИ на занятиях по иностранному языку в вузе как неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции современного человека.

Задачами нашего исследования являются:

- на примере современных западных печатных изданий проанализировать лингвистическое манипулирование в СМИ как комплексное многоуровневое явление, не ограничивающееся использованием определенных лексических, фразовых или синтаксических единиц.

- указать на негативные последствия отсутствия у индивидуума развитого иммунитета к манипуляциям на уровне как частной, так и общественной жизни;

- продемонстрировать принципиальную недостаточность изучения на занятиях по иностранному языку лишь средств манипулирования лексического уровня (например, эвфемизмов, дисфемизмов [2, с. 57] или неполных антонимов).

- обосновать фундаментальную значимость иммунитета к языковым манипуляциям в целостной структуре языковой компетенции современного человека.

Мы используем методы лингвистического анализа, описания, индукции.

Стратегии манипулирования крайне сложны, являются совокупностью использования языковых и невербальных средств самого различного уровня (логического и эмоционального, грамматического, семантического и фонетического), поэтому они изучаются специалистами различного профиля (психологами, социологами, лингвистами, политологами и т. д.), однако, в практике преподавания иностранных языков в вузе их изучению не уделяется достаточного внимания. Даже когда предметом изучения на занятии является язык СМИ, знакомство со средствами манипулирования нередко происходит только на наиболее очевидном лексическом уровне (изучаются эвфемизмы, дисфемизмы и эпитеты).

Новизна нашего исследования обусловлена попыткой рассмотреть иммунитет к манипулятивному языковому воздействию как фундаментальную составляющую коммуникативной компетенции. Внимание многих современных ученых и специалистов в области общественных наук приковано к методам манипулирования, однако коммуникативная компетенция по-прежнему рассматривается в отрыве от наличия у индивидуума осведомленности о стратегиях скрытого пси-

психологического воздействия и навыков противодействовать нелегитимному влиянию с опорой на критическое мышление. Так, например, Ю.В. Бжиска и Ю.Ю. Котляренко понимают коммуникативную компетенцию только лишь как «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах» [1, с. 19]. Традиционно в высшей школе внимание уделяется прежде всего научному дискурсу [5, с. 174], который построен на логосе и априори не обладает манипулятивностью, вследствие чего студенты могут не получать достаточного представления о манипулятивных стратегиях, применяемых в публицистических текстах. Изучение методов латентного языкового воздействия в печатных СМИ на занятиях по иностранному языку в вузе рассматривается нами как важнейшая мера по формированию подобной психологической устойчивости. Методика изучения манипулятивных приемов СМИ на занятиях по иностранному языку в вузе является недостаточно разработанной, например, в коллективной монографии О. В. Маруневич, Т. Е. Исаевой, М. Н. Черкасовой и др. большое внимание уделяется самому явлению лингвистической манипуляции, однако, авторы практически не касаются проблемы изучения манипулятивных приемов на занятиях по иностранному языку в вузе [3, с. 1].

Успешная манипуляция, как правило, построена не на отдельном словоупотреблении, а на выстраивании языковых средств в единую стратегию аффективного воздействия, использовании квазилогики или демагогии. Эти средства направлены на незаметное нарушение логики аргументирования, скрытую подмену понятий или насаждение бездоказательных утверждений как непреложных аксиом. Мы считаем, что развитие иммунитета к манипулятивным воздействиям должно стать частью коммуникативной компетенции современного человека, поскольку манипуляции деструктивно влияют на процесс коммуникации. Подлинное общение – это всегда межсубъектное взаимодействие, манипулирование же подавляет субъектность одного из участников коммуникации, лишая его свободы мысли и превращая в объект.

Поэтому мы считаем, что для гармоничного формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку при изучении материалов зарубежных СМИ должно уделяться внимание анализу различных манипулятивных приемов, используемых журналистами. Так, например, одним из распространенных методов навязывания выгодных автору мнений, шаблонов и стереотипов является ассерция, маскируемая под пресуппозицию. Внушение осуществляется путем упоминания незначимой внушаемой информации как общеизвестного неоспоримого факта, на котором как на фундаменте базируется дальнейшая аргументация. Таким образом подсознание реципиента просто регистрирует этот факт как данность без какого-либо осмысления. Например, октябрьский номер 2024г. журнала «Variety», публикующего новости шоу-бизнеса, по преимуществу посвящен персоналии французского президента Эмманюэля Макрона и направлен на пиар значимости его роли в культурных процессах, происходящих в мире, и в усилении международного статуса Франции. Читателю называются представления о данном политическом лидере как о человеке высокодуховном и

считающем развитие искусств своим главным приоритетом. Подобного результата авторы материалов о Макроне достигают, в частности, используя ассерцию, выдаваемую за пресуппозицию. Например, на стр. 6 этот прием мы находим дважды. Во-первых, автор утверждает как всем очевидный факт, что Эмманюэль Макрон является харизматичным лидером («charismatic leader»), во вторых, что он прилагает усилия, чтобы восстановить положение Франции как так называемой культурной «энергостанции» («is prioritizing the arts to make his country a global cultural powerhouse once again») [7, с. 6]. На самом деле ни одно из этих суждений не является прописной истиной или единогласно признаваемым мнением. В том же издании на стр. 30 используется аналогичный прием при обсуждении состоявшихся во Франции с 26 июля по 11 августа 2024 года Летних Олимпийских игр. В частности, утверждается, что Франция не только приняла спортсменов со всего мира в идеальных безопасных условиях, но и сделала это с присущей французам смелостью («with the boldness that characterizes us» [7, с. 30]. В данном высказывании французам безапелляционно приписывается смелость как их неотъемлемая базовая характеристика, однако в истории можно найти немало примеров обратного, например, сокрушительное поражение англофранцузских войск и стремительная оккупация Франции в 1940 г. едва ли являются подтверждением большего героизма французов по сравнению с другими нациями. То есть данная цитата является не более чем примером мифотворчества в СМИ.

Ещё одним манипулятивным приемом является противопоставление видимой и подлинной реальности. Например, в том же издании мы находим описание встречи с заключёнными, при этом автор статьи признается, что вошёл в тюрьму с заниженными ожиданиями («having low expectations»), но вышел с чувством стыда, что ранее имел предрассудки в отношении данной группы людей («ashamed about why I prejudged a whole group of people»), потому что люди в тюрьме были точно такие же, как и в любом другом месте («were anyone you could have met anywhere») [7, с. 16]. Так исподволь, противопоставляя видимую реальность (люди в тюрьме совершили уголовное преступление, к ним нельзя относиться с полным доверием), и якобы настоящее положение дел (люди везде одинаковые), автор девальвирует значимость преступных деяний в глазах читателя, снимает ответственность с преступников и приучает к мысли, что наличие судимости ничего не говорит о моральном облике индивидуума, а настороженное отношение к криминалу в обществе это лишь предрассудок и проявление дискриминации.

Ещё одним распространенным средством искажения общественного мнения является бездоказательное использование в качестве подлежащих таких местоимений, как «мы все», «никто», «каждый» и т. д. Очень часто за таким словоупотреблением не стоит никакая конкретная группа людей, а субъектность в подобных предложениях является лишь фантомом или так называемым симулякром. В интервью Эмманюэля Макрона, о котором уже шла речь выше, мы находим утверждение, что всех переполняли эмоции, когда Селин Дион исполнила песню на церемонии [7, с. 30]. Естественно, это не более чем голословное утверждение, являющееся пиаром певицы, ведь данные каких-то опросов для подтверждения подобных слов не приводятся.

Иногда манипуляция заключается в чрезмерном апеллировании к эмоциям при полном отсутствии логической обоснованности. Так, например, в том же Эмманюэль Макрон признается, что всем обязан французской культуре и языку, которые не дают ему «закрыться в этом мире» и которые «открывают ему все двери» («I owe everything to French culture and language... Culture is what prevents me from being closed off in this world. It's what opened every door for me.») Тут нет каких-то логических обоснований, чем именно президент Франции обязан культуре и языку, почему он испытывает желание замкнуться или какие именно двери для него открываются, это не более чем насыщенное эмоциями утверждение, основная цель которого не проинформировать читателя, а навязать ему представление о французской политике как об исключительном энтузиасте культурной и духовной жизни [7, с. 30]. На той же странице упоминается, что Эмманюэль Макрон характеризует выступление Леди Гаги на французском языке как щедрый поступок («generous»), связанный с большим риском («took a lot of risks»), при этом подчеркивает, что тем самым певица решила быть частью французской культуры («be part of this French culture»), и добавляет, что испытывает большую благодарность к певице и что подобное выступление имеет для него лично исключительную значимость [7, с. 30]. Даже при поверхностном рассмотрении читатель может прийти к выводу, что исполнение песни не связано с каким-то исключительным риском или проявлением щедрости, достойными столь высоких похвал, а также ещё не означает присоединения к культурному сообществу, хотя крайне завышенное мнение о масштабах данного события и пытаются навязать читателю, мастерски играя на всей палитре эмоций. Таким образом производится попытка представить организацию церемонии открытия летних Олимпийских игр 2024 г. с участием нескольких известных американских исполнителей как глобальное гуманистическое и политическое завоевание президента Макрона, усиливающее геополитическое влияние Франции.

Другим распространенным манипулятивным приемом является использование речевых импликатур. Так, например, в британском журнале «Psychology Now» опубликовано интервью с медийной личностью и атлетом Джошуа Паттерсоном, направленное на укрепление авторитета и создание положительного публичного имиджа последнего. В данном интервью мы можем найти пример умелого использования речевых импликатур, когда упоминается, что Джошуа считает важным формирование для себя окружения, состоящего из исключительных людей. О том, состоит ли круг общения Джошуа из исключительных людей, ничего не говорится, однако, у читателя непроизвольно складывается впечатление, что это какие-то выдающиеся личности [6, с. 22].

Естественно, когда манипуляции используются для создания благоприятного общественного мнения о политиках и знаменитостях (их личного пиара), подобное искажение действительности может выглядеть как безобидная игра слов. Однако те же самые приемы могут стать средством оправдания преступной политики, сокрытия античеловеческих действий или укрепления позиций терроризма. Если не научить студентов ещё в юности правильно распознавать приемы

манипулирования сознанием и воспринимать любой текст, опираясь на собственное критическое мышление, то молодые люди могут стать заложниками политических интриг и махинаций, попавшись на удочку дезинформации и психологического давления.

Таким образом, мы считаем, что развитие умения распознавать манипулятивное употребление языковых средств в СМИ на иностранном языке является основой для развития у студентов вуза здорового иммунитета и устойчивости к скрытому нелегитимному языковому воздействию, без подобной просвещенности невозможно говорить о наличии у современного человека коммуникативной компетенции, весьма актуальной в обществе информационных войн. Занятия по иностранному языку в вузе являются идеальным контекстом для подобной работы, поскольку позволяют включить изучение и критическое осмысление аутентичных западных печатных изданий в практику работы с молодыми людьми в самом пластичном возрасте, когда устойчивость к ложной или неподтвержденной информации может быть эффективным образом сформирована. Одной из основных целей занятий по иностранному языку в вузе всегда являлось формирование коммуникативной компетенции, наличие которой позволило бы эффективным образом ориентироваться в иноязычных западных социокультурных контекстах. В современном обществе, охваченном информационными войнами, понятие подобной компетенции невозможно не дополнить такой характеристикой юного гражданина, как самостоятельность мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бжиска Ю. В., Котляренко Ю. Ю. Изучение иностранного языка в технических вузах как средство общения в поликультурном сообществе. // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 18-21.
2. Майба В. В., Маруневич О. В. Манипулятивный потенциал эвфемизмов и дисфемизмов в политических текстах российских СМИ // Организационная психолингвистика. 2023. № 1 (21). С. 57-80.
3. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативный, прагматический, лингвокогнитивный и психолого-педагогический аспекты : коллективная монография / О. В. Маруневич, Т. Е. Исаева, М. Н. Черкасова [и др.] ; под научной редакцией О. В. Маруневич, М. Н. Черкасовой ; ФГБОУ ВО РГУПС. Ростов-на-Дону : РГУПС, 2023. 122 с
4. Поливина М. А., Шкуропий О. И., Майба В. В. Социально-психологические последствия влияния фейковых новостей на общественное сознание. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 12-1. С. 71-74.
5. Черноштан О. Н., Вольф Е. Н. Научный дискурс как контекст преподавания английского языка в высшей школе.// В сборнике: Многоуровневая языковая подготовка специалистов в неязыковых вузах: проблемы и перспективы развития. Труды II Международной научно-практической Интернет-конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Научно-методический совет по иностранным языкам, ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»; Ответственный редактор О.И. Сафроненко. 2012. С. 174-180.
6. Psychology Now. 2024. Vol. 9. Future Publishing Limited. 114 p. URL: <https://freemagazinespdf.com/psychology-now-volume-9-2024/> (дата обращения: 18.12.2024)
7. Variety. 2024. 9 October. 2024. New York City: Penske Media Corporation. 104 p. URL: <https://www.worldmags.net/737982-variety-9-october-2024.html> (дата обращения: 18.12.2024)

Секция III

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 82.09

УНИКАЛЬНОСТЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Г. Абдуллаева, А. Артыкова, А. Дурдыева

Туркменский сельскохозяйственный институт, г. Дашогуз, Туркменистан

События и явления, описанные в данной статье, оцениваются по категориям красоты или уродства. Красоту невозможно представить себе нечеловеческим способом. Эстетически красивый человек воплощает в себе самые прекрасные человеческие качества. Верно, что красота понималась по-разному в разные периоды человеческого общества. Конечно, люди не всегда считались главным объектом литературы. Это подтверждает, что в античной поэзии и искусстве природа изображалась как необычайно могущественная, чудесная и занимала центральное место.

Ключевые слова: художественный образ, художественное творение, изображаемые события, основная тема литературы, человеческие чувства, пейзажная живопись.

Человек впитывает все влияния окружающей его жизни и представляет себя как целостный мир. Таким образом, в центре каждого произведения находится глубоко индивидуализированная и обобщенная личность. Конечно, люди не всегда считались главным объектом литературы. В.Г. Белинский подтверждает, что в древнеиндийской поэзии и искусстве сравнения представлены как необычайно сильные и могущественные, и что «растения, змеи, птицы, коровы, слоны и другие животные» занимают в них центральное место. Однако все объекты, изображенные в произведении, эстетически приятны, то есть они служат для раскрытия характера человека, его духовного пути и его отношения к жизни. Представьте себе настоящую жизнь здесь. Человек автоматически эстетически усваивает то, что видит в реальной жизни. Он не смотрит на все, что видит, равнодушно. На человека немедленно воздействуют как прекрасные и замечательные вещи, так и плохие и уродливые вещи. Эта ситуация не зависит от предшествующих намерений или воли человека. Это также становится привычкой у человека. Например, красивая девушка, которую вы внезапно встречаете, красивая лошадь, красиво украшенная комната и т. д. м. Бесчисленные прекрасные вещи мгновенно оседают в душе человека и пробуждают в нем чувство прекрасного. Но, напротив, те уродливые вещи, с которыми он сталкивается, вызывают в нем плохие чувства. Это означает, что в жизни нет ничего, что выходило бы за рамки чувств и эмоций человека. Ценность и необходимость различных явлений и событий, описываемых в литературе, зависят также от степени их эстетической освоенности, то есть их воздействия на раскрытие характера и духовного мира человека. Если события и другие явления, описанные в произведении, выпадают из эмоционального мира человека, они остаются эстетически неразвитыми, переработанными. Это означает, что каждое событие или инцидент в произведении должны

каким-то образом характеризовать персонажа и расширять понимание его читателем. Но если герой, подобно птицам, переживающим множество событий, входит в воду и выходит на сушу, остается тем же самым, и прежние знания читателя о герое ничем не дополняются, то остальные события, описанные в произведении, остаются излишними, эстетически неразвитый. Как оказалось, игнорирование природы и специфики предмета литературы приводит к неудаче. В годы после Великой Отечественной войны в творческой практике советской литературы получили распространение произведения, называемые «производственными» романами. Они изображали производственные процессы с мельчайшими подробностями, в то время как духовный мир людей отодвигался на второй план или забывался. В результате эти произведения не оставили существенного следа в истории развития литературы. Потому что художественное творчество не решает чисто производственных задач, а раскрывает человеческий, эстетический смысл явлений. Они оценивают изображенные события и явления по категориям красоты или уродства [1, с. 13]. Красоту невозможно представить себе нечеловеческим способом. Эстетически красивый человек воплощает в себе самые прекрасные человеческие качества. Верно, что красота понималась по-разному в разные периоды человеческого общества. Потому что категория красоты имеет исторические и классовые последствия. Н.Г. Чернышевский подробно освещает этот вопрос в своей диссертации «Эстетическое отношение искусства к действительности». Он подчеркивает, что в этом классовом обществе существуют два вида взглядов на красоту: «Результатом жизни деревенского юноши или деревенской девушки в достатке является потемнение цвета лица и румянец на щеках». По мнению простого народа, это первое условие красоты. Из-за тяжелого труда деревенская девушка со здоровым телом часто страдает избыточным весом, если ест много еды. Это также необходимое условие для деревенской красавицы... С аристократической красотой дело обстоит совершенно иначе: ее предки, далекие от ее собственных, жили, не прикасаясь руками к работе, и при малоподвижной жизни кровь не приливает к конечности; По мере развития поколения мышцы рук и ног слабеют, а кости становятся тоньше; Результатом всего этого должны быть маленькие руки и ноги... Это признак жизни без тяжелого труда; «Если у аристократки большие руки и ноги, это либо признак ее физического уродства, либо признак того, что она происходит из древнего и знатного рода». Оказывается, представления о красоте у простого рабочего человека и аристократа совершенно разные. Социальные качества и эмоции, присущие человеку, раскрываются через картины природы. В стихотворении Сейиди «Ты – пустыня» он использует прекрасный образ пустыни, чтобы пробудить самые прекрасные человеческие чувства героя. Правда, иногда можно найти вдохновение в картине художника или даже в творчестве мастера слова. Но даже в этом случае они не изолированы от человеческих эмоций. Потому что пейзажная живопись – это не фотография. В пейзажной картине художник или писатель уничтожает свой идеал, свое индивидуальное видение, то есть эстетически присваивает его. Поэтому вполне возможно, что такой реальный пейзаж по-разному

изображается разными художниками и мастерами слова, и они могут быть совсем не похожи друг на друга. Но если пейзажи не освоены эстетически, они остаются излишеством в эссе. Они ослабляют, а не усиливают креативность произведения [2, с. 43]. В наших работах есть много примеров этого. В романе Г. Кулиева «Махтумкули» сцены природы описаны подробно и многогранно. Плохо то, что они не были глубоко развиты эстетически, то есть не были тесно связаны с чьими-либо чувствами или отношениями. В результате они не смогли соответствовать художественному и идейно-эстетическому содержанию произведения. Эпос «Гороглы», «Дордепель» А. Говшудова, гл. В таких произведениях, как повесть Айтматова «Прощай, Гульсары», образы лошадей играют заметную роль. В этих произведениях образы лошадей оказывают большую художественную услугу в раскрытии человеческих качеств. Аллегорические образы широко используются в сказках и баснях. Образы тигра, лисы и тыквы в поэмах Ата Салиха «Тигр и лиса» и «Смех тыквы» носят аллегорический характер. В романе «Небитдаг» Б. Кербабаев сравнивает ванную комнату Ашебиби с ванной Тыллагозель и пишет: «Ванная комната Тыллагозель блестела, как зеркало, посуда на кухне стояла на своих местах, и не было видно никаких разбросанных предметов, даже на пол или на газовой плите. Высота не была в пыли. Но в ванной комнате Ашебиби висела грязная одежда, под ванной валялись рваные тряпки, битое стекло, кусок картона, который, казалось, был склеен вместе, стены облупились, а на кухне не было никакого порядка, и Немытая посуда валялась где-то перед окном, где-то на полу. Из носика ведра, полного грязной воды, капали синие пузыри. Грязь на тарелке была разбрызгана. Мухи, однако, всегда пировали на «здоровье» Ашебиби, который создал для них благоприятную среду. Главное здесь не в самих ваннных комнатах, а в их владельцах. Ваннные комнаты раскрывают личность их владельцев. Если ванная комната раскрывает сексуальную распущенность Ашебиби, то другая ванная комната доказывает, что Тыллагозель – чистая, целомудренная женщина. Ранее мы говорили, что основным субъектом художественной литературы является человек. Это правда, человек узнает много другого. В будущем будут проведены и другие подобные исследования. Но предмет этих наук совершенно отличен от предмета художественной литературы. Для науки красота или уродство явления не имеет значения. Он предоставляет ясную информацию о событии года, которое он расследует, с помощью логических концепций. После этого каждая наука занимается определенным аспектом человеческой жизни. Например, медицина изучает органы человека, а ботаника – растения. Основной вопрос, на котором сосредоточена одна наука, не представляет интереса для другой науки. Искусство исследует творческую жизнь и человечество во всей их целостности. Он эстетически их овладевает. При объяснении познавательной, просветительской и образовательной функции художественного творчества нередко рассматриваются различные фрагменты информации, которые непосредственно обобщены в произведении [1, с. 47]. Некоторые известные туркменские историки считают, что дословная историческая информация, изложенная в романе Б. Кербабаева «Решающий шаг», более точна, чем в некоторых научных трудах, специально написанных об

истории того периода. Они отмечают, что он глубокий и надежный. Поэма Б. Кербабаева «Мир девушек» дает глубокое представление о древних обычаях туркменского народа, связанных с замужеством девушек.

Подробную информацию могут предоставить и реалистические художественные произведения. Знаменитая поэма Гомера «Илиада» содержит обширную информацию об истории и жизни древнегреческих племен. Эта работа является ключевым историческим источником для ученых, изучающих тот период. Степень условности не одинакова во всех видах искусства. В некоторых из них условное наклонение сильнее, в других – слабее. Например, в опере или балете условное наклонение сильнее. Потому что в реальной жизни люди не выражают свои мысли посредством песен и танцев. Однако в этих видах искусства песня и танец являются основными средствами раскрытия содержания произведения. Существует несколько видов обусловленности. Один из них называется первым условным. Сюда входят произведения, изображающие события и персонажей в форме реальной жизни. Романы «Икбал» Х. Деряева, «Перман» А. Говшудова, «Шукур Багсы» Н. Сарыханова, «Бэсдешлер» Х. Исмаилова и др. К этому типу условностей приводят произведения реалистического характера. В произведениях такого рода персонажи действуют на глазах у читателей как реальные люди. Есть также второе условное предложение. В произведениях этого типа события и черты характеров персонажей представлены в образном обобщении. Сюда входят сказки, мифы, легенды, басни и другие произведения фантастического характера. Второе условное наклонение, как и первое, берет свое начало из реальных вещей, из реальности жизни. Как бы фантастичны ни были эти произведения, в них есть какая-то внутренняя связь с реальной жизнью и реальными событиями. Их нельзя считать по-настоящему нереальными вещами из реальной жизни. Эти произведения предоставляют прекрасные возможности для поднятия глубоких философских проблем и фундаментальных моральных вопросов общечеловеческого значения. Эпос «Гороглы» и большинство туркменских эпосов сочетают в себе реалистические и фантастические элементы. В таких произведениях употребляются две формы условного времени. Второе условное наклонение также используется в реалистических произведениях. В этом отношении эпос «Гороглы» является замечательным примером. Образ Гороглы, главного героя эпоса, поражает воображение своей эстетической насыщенностью и многогранностью. Его характеру свойственны героизм, простота, мудрость, строгость, кротость, чистота, смирение, трагизм, мягкость, гнев, радость, печаль и т. д. есть. Даже его характер не лишен слабых, отрицательных сторон. В каждой главе эпоса раскрываются новые стороны характера Гороглы. В эпосе он по сути представляет различные профессии народа. Такая насыщенность и многогранность характера Гороглы в сочетании с широтой поднимаемых им социальных проблем делает его образ красочным, монументальным. В образе Гороглы воплощены многие патристические, героические и этические взгляды туркменского народа. Но они не отражаются только в одном цвете. В некоторых случаях важность этических и нравственных ценностей духовного опыта народа демонстрируется через непо-

грешимость Гороглы. Конечно, если бы Гороглы был представлен как герой, который никогда не ошибался, который добивался успеха только в своих начинаниях и был таким непреклонным, как говорил Чернижевский, то эпос не имел бы того художественного и эмоционального воздействия, которое он имеет сегодня. Известно, что люди очень сурово относятся к своему любимому герою Гороглы, даже несмотря на то, что он поступил вопреки морально-этическим ценностям, накопленным за многие годы. Эти действия дорого ему обошлись. В стихе «Арап Эйхан» Гороглы хвастается тем, что был пьян. Он теряет самообладание. Эта ситуация отдаёт его в руки арабов. Гороглы пришлось склонить голову перед арабами, даже перед сыном Овеза. В стихе «Безирген» внимание читателя к Гороглы начинает ослабевать. В противном случае было бы неприлично такому храброму человеку, как Гороглы, подкрадываться к тому, кто приходит один. Это видимое унижение для Гороглы, ибо только унижение ждет человека, действующего по велению низменных чувств. То же самое касается и главы эпоса «Хармандели». В ветке «Кемпир» ошибка Гороглы заставляет его скитаться бродягой целый год [4, с. 64].

Даже когда Гороглы действовал безрассудно и игнорировал принцип «не гонись за беглецом», последствия крупных неудач настигали Гороглы и становились для него неизгладимым уроком. Так вот, в таких ветках Гороглы является обладателем не готовых черт, а тех черт, которые рождаются в герое через опыт преодоления его слабостей и освоения новых черт в горьком жизненном опыте, а эстетическая и эмоциональная сила и воспитательная сила Ценность этих черт велика. Как в первом (1941), так и в последнем (1990) изданиях эпоса характеры других персонажей также демонстрируют многогранность. В жизни большинство людей по своей природе многогранны. У человека есть зачатки истинных качеств и черт. Особенно в наше время взаимодействие людей с окружающей средой, обществом и друг с другом стало очень широким и многогранным. Точно так же сама жизнь даёт советскому писателю богатый материал для многогранного описания человеческой природы во всей ее эстетической красоте, как и многих интересных проблем, с которыми сталкиваются люди. Туркменская советская поэзия также накопила значительный опыт эстетически богатого и многогранного формирования человеческого характера. В образе секретаря партийной организации в романе Б. Кербабаева «Небитдаг», романе Амана Атабаева «Гайгысыз Атабай» можно увидеть эту тоскующую многогранность. В характере Амана есть доброта, щедрость, скромность, любовь к жизни, радость, грусть, романтизм и т. д. м. В образе Беззаботного можно наблюдать признаки многогранности эстетического богатства, сохраняя при этом определенность и логическую преемственность черт персонажей. Это одно из основных требований к изображениям, которые по своему эстетическому характеру являются богатыми и многогранными.

В литературе человеческие черты шире и многограннее, чем характеристики личности в реальной жизни. Эстетическая и эмоциональная ценность, которую придает отношение писателя к созданному в произведении человеческому характеру, тенденция развития этого характера, историческая судьба этих персонажей

впитываются в определенные социальные характеристики жизни. Условия разных исторических периодов выявляют людей с разными взглядами и даже противоположными характерами. Например, Мелехов – герой романа М. Шолохова «Ласковый Дон», Артык – герой романа Б. Кербабаева «Айгытлы Адим», Союн Сулейманов – герой романа Н. Джумаева «Велаят», Рахман – герой Герои романа Т. Джумагелдиева «Зансерек» – герои со сложными и противоречивыми характерами. Это типы, созданные определенным историческим периодом. Сложность их характеристик отражает сложность времени.

Герой романа Н. Джумаева «Велаят» – Союн Сулейман, человек непоколебимой преданности делу революции и человек агрессивных действий. Он принимает решительные меры. Но он становится жертвой болезни «спинного мозга». Они пытаются быстро и поспешно внедрить новые правила, не принимая во внимание местные условия. Они действуют не в соответствии с обстоятельствами и совершают ошибки, не понимая ситуации в полной мере. В конце концов он становится жертвой собственных ошибок. Некоторые черты характера Союн находят отражение в действиях современных левых экстремистов. Эта ситуация показывает, что характер Сою шире характера реального человека. Образ Рахмана, героя романа Т. Джумагелдиева «Жансерек», отражает трагедию человека, лишённого ясного мировоззрения, разрывающегося между положительными и отрицательными сторонами нового и старого, не способного в полной мере принять ни то, ни другое. Таким образом, действия персонажей, обладающих уникальными и многогранными личностями, в названных романах предоставляют широкие возможности для художественного осмысления острой и сложной классовой борьбы, социально-политических и исторических обстоятельств того времени. Однако когда персонажи изображены однобоко, с использованием только одного цвета, реалистичное эстетическое и эмоциональное воздействие изображения ослабевает. В нашей литературе создано немало подобных персонажей. В частности, описываются события Октябрьской революции и периода гражданского колхозного строительства. В изображении представителей русского рабочего движения прослеживается тенденция к одностороннему изображению их характеров. Их уникальные характеристики, уникальные аспекты и различные формы жизни и борьбы не были исследованы. В их характере центральную роль играли советы, проповеди и наставления. В результате многие из них не достигли уровня художественных образов глубокой эстетической и эмоциональной природы. Многогранность характера не означает случайного сочетания качеств разных характеров в одном человеке, то есть герой – это не совокупность разных черт. Наряду с универсальностью, главным определяющим качеством характера каждого героя должна быть сила. Это требование распространяется и на противоборствующих персонажей. Это определяющее качество и характер придают ему живое единство. Как мы уже отмечали, характер Гороглы отличается своей многогранностью. Он отражает многие лучшие качества туркменского народа. Однако определяющей чертой характера Гороглы является патриотизм и героизм. Эти стороны характера Озем Гороглы переплетены с глубокими гуманисти-

ческими и гуманитарными чувствами. Несмотря на то, что Горюхи порой ошибается и идет против своих принципов, в конечном итоге он остается верен этой определяющей черте своего характера. Друг Ошибки, допущенные Горюхом, который по разным причинам на некоторое время отступил от своих принципов, причинили ему глубокие душевные страдания. Эти обстоятельства еще раз подтверждают главную определяющую сторону характера Горюхи [5, с. 51]. Похожий пример можно найти в произведениях, написанных на современные темы. Героиня романа Б. Кербабаева «Капля воды – крупица золота» Новченкова – многогранный образ. Так описывается Бабалы Новченкова, одна из главных героинь романа. «Конечно, я не имею права обвинять вас в измене или трусости». Всем ясно, что вы работаете не по принуждению и не ради славы. Вы честный, бесстрашный и смелый человек. Но, дорогая моя, ты упрямый, высокомерный и непочтительный человек, который не уважает других и говорит только: «Я знаю». «Наряду со всеми благими и полезными делами, которые вы делаете, есть и вред, который вы причиняете из-за своей гордыни». Эти слова Бабалы прекрасно раскрывают сильные и слабые стороны характера Новченкова. Многогранность его характера подчеркивается и в нескольких других местах. Но это главная определяющая черта его характера. Это человек, который жертвует своей жизнью ради блага народа, который страстно желает выполнить стоящие перед ним задачи и не может быть равнодушным ни к чему. Он страстно увлечен недостатками. Его проблема в том, что он не может контролировать себя, когда видит вещи, которые ему не нравятся, и его гнев берет верх над рассудком. Не в силах контролировать свои эмоции, он оскорбительно разговаривает с другими, не осознавая, что ведет себя грубо, высокомерно или неуважительно. Таким образом, различные аспекты характера Новченкова естественным образом связаны с его главной определяющей чертой. Одно из них происходит от другого. Как мы видим из этого примера, в подлинно художественном образе многогранность не отрицает этого главного, определяющего качества характера, а, напротив, подтверждает его [6, с. 52].

В романе «Ваш вопрос» Г. Шамиев стремится подчеркнуть многогранность характера газетного репортера Мамета Овеза. Однако различные аспекты его характера несовместимы друг с другом. Поначалу Маммет Овез изображен как трусливый, бесчувственный, мелочный и бескомпромиссный человек, лишенный человеческих чувств. Однако в другом месте произведения он описывается как щедрый человек, делящийся с народом даже одним манатом, сострадательный, заботливый и верный друг. Так, еще один персонаж романа, Азат, описывается как «человек двух темпераментов». В этом образе автор создал персонажа, отрицающего одну сторону характера человека и другую. Одним из главных требований реализма является наличие у каждого персонажа определяющего качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений. – Москва. 1949.
2. Аристотель. Поэтика. – Москва. 1957.
3. Махтумкули. Избранные произведения. – Ашхабад. 1957.
4. Белинский В. Г. Избранные произведения. Ашхабад. 1948.
5. Л. Н. Толстой о литературе. – Москва. 1955.
6. Русские писатели о литературном творчестве. и т. д. 2. Ленинград. 1955.

ТРАНСФОРМАЦИИ МИФОЛОГЕМЫ «ПЛЯСКА СМЕРТИ» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА

Т. Н. Андреюшкина

Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти

В статье рассматриваются трансформации мифологемы «пляска смерти» в немецкоязычной поэзии XX века. Показывается, что немецкие поэты, взяв за образец гравюры Гольбейна младшего, по-своему подошли к показу сцен встречи Смерти с человеком. В стихотворных драмах «Глупец и смерть» и «Имярек» Гофманстала – это обобщенный образ человека (Имярек), раскаивающегося перед смертью в своих земных грехах. «Пляску смерти» Р.М. Рильке и «Valse triste» Г. Бенна объединяет один стихотворный размер – 3-стопный амфибрахий в чередовании с ямбом, что по ритму напоминает крестьянский танец лендлер. Оценка людей из будущего в стихотворной драме М.Л. Кашица амбивалентна по отношению к «танцующим» грешникам времен Второй мировой войны. Представитель магического реализма Г. Бриттинг в послевоенном цикле сонетов «Встреча» дает различные образы как Смерти, так и людей, встречающихся с ней. Сравнительно-сопоставительный метод позволяет прийти к выводу, что поэтические картины «пляски смерти» различаются большим сюжетным разнообразием, но по-прежнему создаются в переломные периоды европейской истории.

Ключевые слова: пляска смерти, valse triste, немецкоязычная поэзия, сонет, Гете, Рильке, Гофмансталь, Бриттинг.

На занятиях по немецкому языку и зарубежной литературе речь неизменно заходит о различных мифологемах, существующих в европейских культурах. «Пляска о смерти» (нем. Totentanz, фр. dance macabre, исп. danza de la muerte, нидерл. dooden dans, итал. ballo della morte, англ. dance of death) относится к одной из таких мифологем, распространенных как в романской, так и в германской культуре. Мифологемы имеют амбивалентную природу и способны к трансформации [5].

Пляска смерти – «синтетический жанр, существовавший в европейской культуре с сер. XIV по первую половину XVI в. и представляющий собой сопровождаемый стихотворным комментарием иконографический сюжет, танец скелетов с новопреставленными. Пляска смерти сопряжена со средневековой иконографией темы смерти, где смерть предстает в образе мумифицированного трупа, жнеца, птицелова, охотника с аркебузой» [7, 360].

Точнее всего толкует «пляску мертвых» (а именно так следовало бы перевести словосочетание «Totentanz») Гете. У Гете «Пляска смерти» (1813/15) представлена в жанре баллады, что ближе к народному толкованию пляски (отметим, что «баллата» в провансальской лирике означала «танец»). Из танцующих мертвецов на погосте названы муж, жена, старец, юнец, что не выходит за круг самых ближайших родственников семьи. Сторож крадет один из саванов, которые лежат брошенными на землю во время пляски. Все мертвецы после пляски снова облачаются в саваны и скрываются в своих могилах. Не нашедший украденного

савана рвется в церковь, где спрятался сторож, но звон колокола рассыпает скелет в прах. Гете использует балладные ритмы в своем 7-строфном стихотворении, каждая строфа которого состоит из 7 строк с рифмами абабссх, в которых 1,3,5 и 6 строки написаны 4-стопным амфибрахией с мужской каденцией, а 2, 4 и 7 – 3-стопным амфибрахией с женскими каденциями. На наш взгляд, танец, который танцуют на погосте, – народный австрийско-немецкий лендлер, предшественник вальса, популярный в XVIII веке. Это одновременно и парный, и круговой танец, что согласуется с изображением танцующих в живописи (там либо традиционно развернутое изображение круга, либо парные изображения, как у Гольбейна Младшего (1497–1543).

Критики отмечают музыкальность баллады, ее историческую основу (время создания – период антинаполеоновских войн), «черный юмор» и «тон иронической дистанции» [11], что подчеркнуто в иллюстрациях к балладе немецкого экспрессиониста Э. Барлаха.

Der Türmer, der schaut zu Mitten der Nacht
 Hinab auf die Gräber in Lage;
 Der Mond, der hat alles ins Helle gebracht;
 Der Kirchhof, er liegt wie am Tage.
 Da regt sich ein Grab und ein anderes dann:
 Sie kommen hervor, ein Weib da, ein Mann,
 In weißen und schleppenden Hemden [10].

Пред сторожем в полночь рядами могил / Погост распростерся в молчанье / И месяц на плитах холодных застыл / В холодном и чистом сиянье. / Но вот под крестом оживает мертвец... / Где муж, где жена, где старик, где юнец / Встают в одеяниях длинных [10]. – Пер. В. Бугаевского.

Музыкальность «пляски смерти» привлекла к ней в XIX веке композиторов Ф. Листа («Пляска смерти, 1849»), К. Сен-Санса («Пляска смерти», 1874), М. Мусоргского («Песни и пляски смерти», 1877), опиравшихся как на те же живописные образцы, так и на поэтические тексты. Музыка XX века богата на примеры развития данного жанра, это и А. Шенберг, и Б. Бриттен, и Д. Шостакович и многие другие.

В XX веке помимо Э. Барлаха мифологема «плясок смерти» была близка поэтам-экспрессионистам Я. ван Ходдису («Ангел смерти», «Варьете», 1913) и Б. Брехту («Легенда о мертвом солдате», 1918). При этом Ходдис отталкивается от «Пляски смерти» (1857) Ш. Бодлера, а Брехт прокладывает дорогу военной тематике середины XX в. в жанре «пляски смерти», не случайно он возвращается к данному жанру и в 1948 г. (стихотворный драматический фрагмент «Зальцбургская пляска смерти»).

Р.М. Рильке создал свою собственную версию танца смерти. Смерть-плясун танцует с монашкой, крадет закладку в ее часослове, сдвигает ей платок, они пляшут-потеют. Вспомним, что именно «Часослов» («Stundenbuch») называлась одна из ранних книг Рильке. А во вторую книгу «Новых стихотворений», которые последовали за «Часословом» (и именно книгу с таким названием читает героиня стихотворения), вошло стихотворение «Пляска смерти» (1907).

Sie brauchen kein Tanz-Orchester;
sie hören in sich ein Geheule,
als wären sie Eulennester.
Ihr Ängsten nässt wie eine Beule,
und der Vorgeruch ihrer Fäule
ist noch ihr bester Geruch.

Sie fassen den Tänzer fester,
den rippenbetreßten Tänzer,
den Galan, den ächten Ergänzter
zu einem ganzen Paar.
Und er lockert der Ordensschwester
über dem Haar das Tuch;
sie tanzen ja unter Gleichen.
Und er zieht der wachlichtbleichen
leise die Lesezeichen
aus ihrem Stunden-Buch.

Bald wird ihnen allen zu heiß,
sie sind zu reich gekleidet;
beißender Schweiß verleidet
ihnen Stirne und Steiß
und Schauben und Hauben und Steine;
sie wünschen, sie wären nackt
wie ein Kind, ein Verrückter und Eine:
die tanzen noch immer im Takt [12].

Без музыки танцевальной / они несутся в кадрили / под стоны и вой погребальный, / от страха, как лошади, в мыле, / и все ж от предзапаха гнили / они не морщат носов. // А главный танцор фатальный / обшит галунами ребер, – // галантный любезник, обер – / танцовщик в каждой из пар. / Он у монашки печальной / сдвинул с волос покров – / для равенства и порядка – / и тут же вынул украдкой / у ней из книжки закладку: / то был ее часослов. // Но их одолела жара, / и нет от нее защиты, / и едким потом облиты / их камни и веера, / их шляпы, зады и лица... / Мечтая себя оголить, / как дети, безумцы, блудницы, / они продолжают кружить [8, с. 128] – Пер. К. Богатырева.

Конечно, кадрили – это выдумка переводчика. На самом деле, мертвецы танцуют под свой внутренний вой в такт, похожий на уханье сов. 3-хстопный амфибрахий с чередующимися женскими и мужскими каденциями опять напоминает крестьянский вальс-лендлер. Рильке говорит о парах танцоров, но выделяет лишь одну: монашку и смерть. Таким образом, заставляя смерть вырвать эту книгу у монашки и заставляя ее плясать, Рильке, если не пародийно, то самокритично относится к старой книге и демонстрирует новое отношение к вещам, которое он почерпнул из общения с французскими художниками и писателями [1, 2].

Действие стихотворных драм австрийского поэта и драматурга Г. фон Гофманстала начала XX века разворачивается на фоне декадентских настроений, которые прекрасно передал финский композитор Ян Сибелиус мотивом «грустного вальса», перекликающегося с образом танцующей на балу женщины-смерти Бодлера, но у Сибелиуса это два образа – умирающей матери, танцующей, словно во сне, и смерти, которая этот танец прерывает. У Сибелиуса «Valse triste» – короткое оркестровое произведение (соч. 44/1), которое первоначально он сочинил для пьесы А. Ярнефельта «Куолема» («Смерть») в 1903 году под названием «Tempo di valse lente – Poco risoluto». В 1904 году Сибелиус его переработал и дал название «Valse triste». В программке к пьесе было написано: «Наступила ночь. Сын, который сидел у постели больной матери, заснул от усталости. Постепенно комнату озаряет красноватый свет: доносится отдалённая музыка: свет и музыка приближаются, пока до наших ушей не доносится мелодия вальса. Спящая мать просыпается, встаёт с постели и в своём длинном белом одеянии, похожем на бальное платье, начинает бесшумно и медленно ходить взад-вперёд. Она взмахивает руками и подманивает их в такт музыке, словно призывая толпу невидимых гостей. И вот они появляются, эти странные призрачные пары, кружась и скользя в неземном ритме вальса. Умирающая женщина присоединяется к танцующим; она пытается заставить их посмотреть ей в глаза, но призрачные гости один за другим избегают её взгляда. Затем она, кажется, в изнеможении опускается на кровать, и музыка обрывается. Наконец она собирает все свои силы и снова призывает танец, более энергичными жестами, чем прежде. Призрачные танцоры возвращаются, кружась в диком, безумном ритме. Странное веселье достигает апогея; раздаётся стук в дверь, которая распаивается настежь; мать издаёт отчаянный крик; призрачные гости исчезают; музыка затихает. Смерть стоит на пороге».

В стихотворении «Valse triste» Г. Бенна, что характерно для его стихов, в картину вовлекается мотив ушедших значимых мировых культур: египетской, греческой, с одной стороны, и абсолютное одиночество умирающего человека, подобно Христу, но на своем кресте.

Verfeinerte Rinden, Blöße.
Rauschnah und todverfärbt
das Fremde, das Steile, die Größe,
die das Jahrhundert erbt,
getantz aus Tempeln und Toren
schweigenden Einsamseins,
Erben und Ahnen verloren
Niemandes –: Deins! [3, с. 98].

Сколько пробоин и трещин! / Хмель не для мертвых тел, / Веком веку завещан / великий чужой удел. / Танец из вымершей дали, / из храмов, из руин. / Потомки и предки пропали: / Никого! Ты один... [3, с. 99] – Пер. В. Микушевича.

Более точно следовало бы перевести: «Утонченная кора, нагота. / Приблизившееся в опьянении и окрашенное смертью чужое, застывшее, великое, / которое

наследует столетие, / чьи наследники и предки потеряны, / танцую из храмов и ворот / молчаливого одиночества, / ни чьего-то – а твоего!»

Стихотворение написано в ритме вальса, переданного 3-хстопным то амфибрахийем, то дактилем, чередуящемся с ямбом. Пустоты в тактах и мужские каденции нарушают этот ритм и придают ему синкопический характер пляски, передавая то, что танцующие то спотыкаются, то делают неожиданные остановки.

Гофмансталь обращается к мифологеме в двух стихотворных пьесах –

«Глупец и смерть» (1893) и «Имярек» (1911). В авторских заметках первой пьесы помечено, что в ней представлены «костюмы по моде 20-х годов прошлого века». Герой носит итальянское имя – Клаудио. Он – ничем не примечательный дворянин, ведущий праздный образ жизни. В пьесе, помимо Смерти, небольшое количество героев – слуга, мать, возлюбленная и друг. В его саду оказываются люди в саванах, и появляется Смерть со скрипкой. «Скрипка? / Как странно душу мне она волнует! / <...> А все равно – в мелодии такой / Мне что-то чудится нечеловечье» [4, с. 73]. Ему слышится в этом безудержном потоке вся его жизнь. Перед ним проходят умершие и любящие его мать и девушка, а также обиженный им друг. Одноактная пьеса заканчивается монологом Клаудио в барочном духе, где он признается: «А жизнь была лишь сон и забытьё» [4, с. 85]. В конце пьесы он падает мертвым к ногам Смерти. А далее «за окном проходит Смерть, за нею Мать, Девушка, а затем фигура, чем-то напоминающая Клаудио» [4, с. 85]. 5-стопные перекрестные рифмы неспешно сменяют друг друга в ритме неспешного *valse triste*.

«Имярек» – более объемная пьеса с подзаголовком «Представление о смерти богатого человека», в Прологе подзаголовок уточняется – «Как свой век кончает каждый человек» [4, с. 89]. Связь с живописной пляской здесь наблюдается благодаря большому количеству персонажей, а также хромому парному стиху-книттельферзу, напоминающему об эпохе Крестьянской войны, масленичных фарсах Г. Сакса и «Плясках смерти» Гольбейна. Время действия не уточняется, хотя оно, предположительно, как и герой, может быть любым.

Смерть дает герою отсрочку, чтобы тот нашел себе попутчика в мир иной, но ни друг, ни возлюбленная, ни толстый родственник, ни даже Маммон не желают его сопровождать. Лишь его Деяния в образе больной, слабой женщины, и аллегорическая фигура Веры соглашаются идти с ним до конца. О Гольбейне с его Страшным судом, о Фаусте с борьбой дьявола за душу ученого напоминает спор Дьявола с Верой – она не допускает Дьявола до могилы Имярека, который, раскаявшись, спускается туда в белых одеждах, будучи прощенным за свои грехи. В пьесу включается сцена «пира во время чумы», где за столом сидят 10 юношей и 10 девушек, как в «Декамероне» Боккаччо.

М.Л. Кашниц в 1943 г. после бомбежки Франкфурта на Майне написала драму с библейским мотивом «Блудные сыновья» (впервые поставлена в 1947 г., позднее названа «Пляской смерти»), заглянув в будущее 1960 г. и рисуя встречу влюбленной пары из недалекого будущего с погибшими (при этом девушка выражает сочувствие, а юноша осуждает погибших, каждый из которых по-своему виновен в развязанной немцами войне): это мать, горящая об ушедшем на

фронт сыне; жена, ожидающая с фронта мужа; священник, командующий, солдат, лишившийся дома.

И цикл «Встреча» Георга Бриттинга, более других восходящий к Гольбейну, тоже вызван военной ситуацией. Цикл Бриттинга «Встреча» состоит из 70 стихотворений, открывающийся тремя короткими вступительными стихотворениями, которые далее сменяются сонетами и в которых можно выделить четыре части.

Первая из них более традиционная, ее сонеты носят типичные названия, такие как «Смерть и богач», «Смерть и нищий» и т.д. Эта часть заканчивается сонетом «Смерть, танцор» («Tod, der Tänzer»).

Ein Tänzer, er? Und so was nennt man Tanz?
Wir sind, was ihn betrifft, recht höflich-zahm!
Schaut, wie er hinkt, der Tod! Er ist ja lahm!
Ein feiger Schmeichler nur sagt: Ja, er kanns!

Verrutscht im Haar den dürrn Nelkenkranz
Der eitle Narr ist ohne alle Scham,
Tanzt wüst einher! Wen an die Brust er nahm
Verliert aus dem Gesichte jeden Glanz!

Den Bischof faßt er um die feiste Hüfte.
Dem flattert das Gewand. Dem jungen Mund
Der Braut entfahren eklig-süße Düfte,

Wenn er sie hinschwenkt, schwarz, ein Höllenhund!
Die Geigen tönen. Und die Hörner. Laut
Die Pauke auch. Wer wohl die Pauke haut? [9]

Он танцор? И это называют танцем? / Мы, по сравнению с ним, сама невинность! / Глянь, как он хромает! Он парализован! / Лишь трусливый льстец скажет, что это танец! // Сполз с головы венок засохший из гвоздик, / Дурак тщеславный без всякого стыда / Отплясывает дико! Кого прижмет к груди он, / Утратит тот с лица румянец навсегда. // Епископа хватает он за жирные ляжки. / Ряса развеивается на ветру. Уста невесты / Навек утратят приторно-сладкий аромат, когда он, черная / Собака ада, ее туда-сюда уносит в танце! / Скрипки звучат. И валторны. И барабан / грохочет громко. Кто тот барабанщик? – Подстрочник автора статьи.

Вторую часть цикла составляют пейзажные стихотворения, часто их названия повторяют первую строку сонета. Это самая объемная часть, что понятно, так как Бриттинг был одним из представителей природно-магической поэзии.

Третья часть состоит из двух-трехчастных сонетов, таких как «Гектор и Ахилл», «Смерть и невеста» и др.

Последняя часть знаменует примирение со смертью, которая получает такие определения, как «бедная», «хорошая», «прекрасная». Форма сонетов всего

цикла однотипная: она представлена двумя катренами с охватными рифмами, и более разнообразной рифмовкой терцетов.

Топосы цикла хорошо известны из поэзии: жизнь ассоциируется с ручьем, весной, вином. Образы Смерти чрезвычайно разнообразны – это и органист, и певец, и образ из книги, и крысолов, и учитель, и птицелов. Смерть предстает на катафалке, с косой, со змеями вместо волос, но и как ребенок, и друг (Freund Hein), и жнец, и работник, а также рыбак и привратник. Смерть принимает образ девушки, тщеславного врача, придворного рыцаря, хищной птицы (орел, коршун). У нее много помощников: те же птицы, змеи, кошки. Образы, противостоящие смерти, также индивидуализированы: это и пленный, и певец, и больной. Наиболее привлекательным из них является образ пленника, силой духа преодолевающего смерть.

Подводя итог, можно отметить следующее: так же, как жанр «пляски смерти» возник не в Средневековье, где страха перед смертью не было, а было представление о вечной жизни, а возник в эпоху Реформации, т.е. в эпоху расшатывания религиозных устоев [6], так и дальнейшее развитие жанра связано с неустойчивыми периодами в истории Европы: на рубеже веков, как у Гофманстала или в период Второй мировой войны, как у Кашниц и Бриттинга. Мифологема «пляски смерти» подвергается трансформации, если за классический образец брать гравюры Гольбейна (1523–1526 гг.), где смерть предстает уже не в хороводе персонажей, выстроенных в строгой иерархии, а неожиданно посещает каждого в отдельности в момент его неблагоприятных земных деяний. В этой традиции Бриттинг ближе гольбейновскому образцу в разнообразии представленных персонажей, которые и более индивидуализированы, и более современны, в то время как Гофмансталь показывает встречу Смерти только с одним героем, обобщая в его образе представителя всего человеческого рода (Имярек).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреюшкина Т.Н. Французская символическая поэзия как источник «стихотворения-вещи» Р.М. Рильке // Культурные коды зарубежной литературы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (15-16 ноября 2018 г.). Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. С. 3-12.
2. Андреюшкина Т.Н. Феномен жанра «стихотворение-вещь» в поэзии Р.М. Рильке и философские основы «вещи» // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. №2, том 2, 2018. С. 5-13.
3. Бенн Г. Перед концом света. М.: Владимир Даль, 2008. 294 с.
4. Гофмансталь Г. фон. Избранное. М.: Искусство, 1995. 848 с.
5. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ. Киев: Гос. библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.
6. Нессельштраус Ц. Г. «Пляски смерти» в западноевропейском искусстве XV в. как тема рубежа Средневековья и Возрождения // Проблемы развития зарубежного искусства от Средних веков к Новому времени : Сб. статей / науч. ред. и сост. Раздольская В.И., Лопатина Т.А. СПб. : Ин-т имени И.Е. Репина, 2013. 232 с. С. 23-34.
7. Реутин М. Ю. Пляска смерти // Словарь средневековой культуры. М., 2003. С. 360-364.
8. Рильке Р.М. Новые стихотворения. М.: Наука, 1977. 542 с.
9. Britting G. Die Begegnung // <https://www.Britting.de> (дата обращения 27.01.2025).

10. Goethe J.W. Totentanz // <https://www.youtube.com/watch?v=2qJ7VYkSZlw> (дата обращения 27.01.2025).
11. Ploni Almoni. On the grotesque humor of Goethe's «Der Totentanz» // <https://www.ploni-almonimormon.com/2014/03/on-grotesque-humor-of-goethes-der.html> (дата обращения 27.01.2025).
12. Rilke R.M. Totentanz // <https://www.textlog.de/rilke/gedichte/totentanz> (дата обращения 27.01.2025).

УДК 81`38

СТРУКТУРА И ЗНАЧЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА В ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ: АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОННОТАЦИИ СЛОВ В СТИХОТВОРЕНИЯХ О. СУЛЕЙМЕНОВА

Б. И. Баймуханов

Узбекский государственный университет мировых языков, г. Нукус

В работе рассматривается стилистическая коннотация слов со значением количества в художественных текстах на примере отрывков из стихотворений О. Сулейменова. Цель исследования – выявить и проанализировать способы и стилистические приёмы, с помощью которых автор использует количественные термины для создания определенных стилистических эффектов и смысловых оттенков. В работе анализируются примеры из произведений, определяются их роль в контексте и влияние на восприятие текста читателями. Особое внимание уделяется лингвостилистическим и литературным аспектам, а также уникальным приемам, применяемым поэтом для передачи разнообразных значений и эмоций через количественные выражения. Исследование проводилось на основе герменевтического анализа фрагментов стихотворений, представленные методом сплошной выборки.

Ключевые слова: лингвостилистика, художественный текст, анализ, интерпретация текста, герменевтический анализ.

Функциональная дифференциация письменных и устных материалов современного русского языка позволяет выделить академический, массово-медийный, административный, разговорный и художественный тексты, каждый из которых обладает своими лингвистическими особенностями. В этом плане анализ слов со значением количества и их дифференциация по стилистическим признакам позволяет выделить лексемы коннотативно окрашенную, внутри которой подразделяются на лексику с положительной и отрицательной коннотацией, а также с нейтральной коннотацией, в зависимости от их стилистической маркированности [6]. Определяющими факторами стилистической характеристики лексемы являются её стилевая принадлежность на функциональный и эмоционально-оценочный компоненты, которые отражаются в художественном тексте и могут быть проанализированы также в герменевтическом аспекте.

Функциями и условиями для лингвостилистического описания текста могут быть выражение авторской модальности, оказание прагматического воздействия, а также содержание в нём имплицитной информации. Согласно мнению К.А. Долинина, художественный текст «несет читателю чувственно- конкретный

образ воображаемого отрезка действительности, за которым стоит некое общезначимое содержание, воспринимаемое читателем не в виде абстрактных формул, а в своих конкретных проявлениях, непосредственно действующих на его воображение и так или иначе затрагивающих его личность, его систему ценностей» [4, с. 69]. Текст и его стилистический аспект как многомерное явление рассматриваются с разных сторон. Согласно мнению И.Р. Гальперина, текст – это результат языкового творчества, характеризующийся целостностью, представленный в форме письменного документа, стилистически оформленный согласно его типу, создание, включающее заголовок и набор взаимосвязанных компонентов, объединенных лексическими, грамматическими, логическими и стилевыми связями, обладающее конкретной направленностью и прагматической функцией [1, с.18].

Лингвостилистическое изучение и выбор методологии анализа текста в настоящее время порождает ряд вопросов как для лингвистов, так для литературоведов. Один из ключевых аспектов в рассмотрении данного вопроса – это необходимость учета количества в тексте общепринятых функциональных стилей (книжный: научный, официально–деловой, публицистической, стиль художественного текста и разговорный стиль) и соотношения функциональных стилей с обозначаемыми ими пометами в лексикографических трудах (лексика с пометами *прост.*, *обл.*, *бран.*, *жарг.*, *ист.* и др.). Кроме того, важно учитывать контекстуальные и культурные особенности, которые могут влиять на интерпретацию текста в целом. В этом ключе И.А. Щирова, Е.А. Гончарова отмечают, что текст «понимается сегодня как иерархическое единство высшего ранга, многомерное, многоаспектное и многофункциональное системное образование, сочетающее характеристики сложного знака и коммуникативного целого» [8, с. 36].

Для анализа и описания стилистической характеристики слова целесообразно рассмотрение его в контексте, его лингвостилистический и герменевтический анализ. О.Л. Каменская при описании текста в коммуникативном аспекте, объясняет двухэтапный механизм восприятия текста: «во всяком тексте связи устанавливаются по крайней мере два (а возможно и более) раза. Первый раз – автором в процессе порождения текста и второй раз (и далее) эти связи воссоздаются реципиентами в процессе восприятия текста [4, с. 57]. В определенных ситуациях, согласно О.Л. Каменской, итоги данных процессов могут различаться, и тогда восприятие и понимание текста читателем будут отличаться от содержания и смысла текста с точки зрения автора. Это явление объясняет одну из главных причин возможных разночтений в восприятии текста.

В качестве материала для анализа рассмотрены стихотворения О. Сулейменова, накопленные методом сплошной выборки. В качестве примеров возьмём несколько отрывков из его поэтических произведений. Итак, приводим отрывок из стихотворения «Дух»:

Она лежала у дальней стены/ в полутьме, и одинокая муха, / жуужжа, искала паутину в глазах (Олжас Сулейменов).

В этом примере О. Сулейменов изображает *одинокую муху* наделённым человеческим качеством, и способный выражать человеческие эмоции. С помощью образа одинокого насекомого автор описывает главную героиню Шамхат, которая находится в плену. Аллегоричность и символизм в контексте выражается в том, что с помощью поведения насекомого автор выражает отчаянность и безысходность главной героини: муха ищет в углу паутину, чтобы упасть туда. Такой символизм, характерный для творчества поэта, и аллегоричность описываемого характера выявляет глубину психологизма в его интерпретации [2, с. 521; 3, с. 757].

Другой пример: *в те знойные дни/ на базарах Арема / боролись два мозга – / индей А-брахм* (Олжас Сулейменов).

В этом контексте О. Сулейменов с помощью тропа синекдохи описывает человека через изображение его части тела – мозга. Исходя из контекста, можно сделать вывод, что спорят люди двух направлений религиозных верований – индуизме и брахманизме. В отрывке словосочетание *два мозга*, на наш взгляд, представляют две идеи, два подхода, две личности, две системы мышления, две точки зрения, борющиеся за господство в сознании одного человека или в обществе. Этот столкновение может быть ключевым моментом в сюжете произведения, где два противоположных мировоззрения борются за превосходство или решение какой-то проблемы. Борьба двух мозгов может также символизировать внутренний конфликт персонажа, его раздвоенность или сложность в принятии решений.

Я сложность духа меряю простыми / реалиями:/ мельницами – ветер, / свет – киловаттом, / тяжесть – мегатонной (Олжас Сулейменов). В этом примере стихотворения О. Сулейменов приводит в качестве параллельных единиц измерения – абстрактные и конкретные: киловатт, мегатонну, и скорость ветра. Поэт использует контраст между абстрактным понятием «сложность духа» (внутренний мир, психологическое состояние, глубина переживаний) и конкретными «реалиями» (материальные объекты, факты, внешние обстоятельства) для характеристики и, возможно, измерения или оценки этого внутреннего мира. Эта метафора может указывать на то, что духовные аспекты человека и его внутренний мир не могут быть исчислены обычным измерением, но они могут быть сравнимы с материальными предметами, что и приводится в стихотворении. Важно понимать, что это не буквальное измерение, а скорее попытка художественного осмысления и выражения внутреннего мира через призму внешнего. Стихотворение позволяет читателю задуматься об истинной сложности и значимости человеческого существования, о том, как внутренний мир каждого человека превосходит обычные реалии и измерения, оставаясь недоступным для полного понимания.

Таким образом, коннотативно окрашенная лексика с количественным значением, включающая имплицитный семантико-стилистический компонент, дополняет денотативное значение и отражает эмоциональную реакцию говорящего в тексте. Изучение текста с акцентом на лингвостилистику и герменевтику, включая использование слов с коннотативной окраской и количественным значением,

играет ключевую роль в анализе образов, сюжетов и символики литературных произведений. Литературный текст представляет читателю образ воображаемой реальности с помощью мощного информационного механизма. Это своеобразный мост между автором и читателем, который передает эмоциональные состояния и субъективные значения. Как художественное описание, наполненное смыслом, литературный текст формирует целостный понятийный мир. Трансформируемый через структуру, понимание текста как целостного явления позволяет читателям расшифровывать и чувствовать восприятие реальности, которую задумал автор. Эти аспекты существенны для полного понимания текста и его глубокого исследования. В этом смысле использование метафор и аллегорий в поэтическом тексте способно передать не только конкретные образы и события, но многоуровневое понимание их значений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: КомКнига, 2006. 144 с.
2. Джусупов Н.М. Транслингвальный и транскультурный аспекты стилистического выдвигания в художественном тексте (на материале поэзии О. Сулейменова). Статья 1 // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. №3. С. 519-530.
3. Джусупов М. Художественный билингв или монолингв? (Еще раз о поэтическом феномене Олжаса Сулейменова) // Современные проблемы тюркологии: язык – литература – культура: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: РУДН, 2016. С.757-766
4. Долинин К.А. Интерпретация текста: Французский язык: учебное пособие. Изд. 4-е. Москва: КомКнига, 2010. 304 с
5. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. Москва: Высш. шк., 1990. 152 с: ил.
6. Стилистика как речеведение [Электронный ресурс]: сб. науч. тр. славянских стилистов, посвященный памяти М. Н. Кожинной / под ред. Л. Р. Дускаевой. Москва: ФЛИНТА, 2013. 268 с.
7. Сулейменов О. «Определение берега» (Стихи и поэмы). Алма-Ата: Жазушы, 1976. 456 стр.
8. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: Учебное пособие. Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2007. 472 с.

ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПОСТРОМАНТИЧЕСКОЙ ЛИРИКИ

А. С. Бакалов

Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара

Тема статьи – художественное отражение – как восторженное, так и по большей части негативное – процесса внедрения и результатов технического прогресса в поэзии ряда стран XIX–начала XX вв. Сфера исследования – железнодорожное строительство, авиация, в какой-то мере строительство.

Ключевые слова: железная дорога, прогресс, технический, экология, Кельнский собор.

XIX век был веком бурного ускорения технического прогресса. Механизировались трудовые процессы, на дорогах появлялись первые автомобили, совершенствовалась конструкция мостов, началось проектирование и строительство железных дорог, гребной и парусный флот решительно переходил на энергию пара, технические умы задумывались об освоении воздушного пространства с переходом на летательные аппараты тяжелее воздуха. В 1825 году в Англии была введена в действие первая пассажирская железная дорога, по-своему завершавшая процесс индустриализации империи, над которой «никогда не заходило солнце». Однако в пику общественной эйфории, вызванной техническими прорывами, в газетах тут же стали звучать и отрезвляющие голоса, вызванные и первыми авариями на рельсовых путях, и предупреждения со стороны тех, кого станут называть «экологами». Против замены гужевой тяги на паровую выступали извозчики и мэры городов, хозяева постоянных дворов и кузнецы, ремесленники и судовладельцы, члены королевских семейств и представители церкви и конфессий. «Железная дорога – инструмент дьявола, ведущий прямо в ад!», – звучали проповеди в католических храмах. Били тревогу врачи, опасавшиеся, что один лишь взгляд на быстро пронесшиеся мимо вагоны может вызвать заболевание мозга [цит. по: 15; с. 115-116].

Свою лепту в диссонанс славословиям прогрессу вносила и общая для начала века культура романтизма с его идеей апофеоза личности над обстоятельствами бытия. Как о времени «неверных шуток», «диком», «глупом», «возмущенном» и лишенном всякой поэзии (6; 98-99) отзывался о своей эпохе Йозеф фон Эйхендорф², а Густав Шваб посвятил теме пагубного воздействия прогресса большое

² O könnt' ich mich niederlegen
Weit in den tiefsten Wald,
Zu Häupten den guten Degen,
Der noch von den Vätern alt,

Und dürft von allem nichts spüren
In dieser dummen Zeit,
Was sie da unten hantieren
Von Gott verlassen, zerstreut...

ролевое «футурологическое» стихотворение «В 2031 году», идейно-тематическим аналогом которого может в русской поэзии служить стихотворение А.К. Толстого «Порой веселой мая» (1872), тоже ролевое и тоже футурологическое. Стихотворение Г.Шваба строится на диалоге слепого старца (Greis) с сопровождающим его правнуком (Knabe). Прадед просит мальчика напомнить ему, незрячему, детали местности, хорошо ему знакомой с детства, описать лес, реку, лошадей на лугу, аиста на крыше, но правнук видит всякий раз другое: от леса не осталось ни деревца, на бывшем лугу растет репа, на реке дымит пароход, а на суше ему вторит скорый поезд (der Dampf-Eilwagen):

Knabe:
- Urgroßvater, ich bitt' dich!
Wie blind ist dein Blick!
Dort steht die Fabrik
Mit dem roten Ziegeldach;
Und der Bach
Fließt in hölzerner Rinne...

[Цит. по: 15: с. 114-115].

У А.К.Толстого диалог ведут не старик с правнуком, а парочка влюбленных, однако оценка прогресса совпадает у авторов вплоть до пресловутой репы, оскверняющей романтический пейзаж³, разница лишь в том, что у русского поэта это «осквернение» подано не как уже свершившаяся реальность, а лишь как реальность в перспективе ожидания («...Российская коммуна, / Прими мой первый опыт!») [15; с. 117].

В Англии хор скептиков прогресса возглавил «отец» и теоретик романтизма Уильям Вордсворт (1770–1850), решительно выступавший против индустриализации сельской Англии. Поэт обращался в парламент, к премьер-министру, а то и напрямую к юной королеве Виктории с призывами вернуть страну в те «добрые старые времена», когда опорой государства служил вольный землепашец – «йомен с большим луком». Вордсворт создал цикл сонетов, направленных против строительства железных дорог, в частности, против той, которая непосредственно «угрожала» его «Озерному краю» (1844):

³ ...Здесь рай с тобою сущий!
Воистину все лепо!
Но этот сад цветущий
Засеют скоро репой!..

[14: 235].
...Кусты те вырвать надо
Со всеми их корнями,
Индеек здесь, о лада,
Хотят кормить червями и т.д.
[Цит. по: 15; 114-115].

On the Projected

Kendal and Windermere Railway

Is then no nook of English ground secure
From rash assault? Schemes of retirement sown
In youth, and 'mid the busy world kept pure
As when their earliest flowers of hope were blown,
Must perish; how can they this blight endure?
And must he too the ruthless change bemoan
Who scorns a false utilitarian lure
'Mid his paternal fields at random thrown?
Baffle the threat, bright Scene, from Orresthead
Given to the pausing traveler's rapturous glance:
Plead for thy peace, thou beautiful romance
Of nature; and, if human hearts be dead,
Speak, passing winds; ye torrents, with your strong
And constant voice, protest against the wrong.

[6; p. 282-283].

На проект железной дороги «Кендал-Виндермер»

О Англия, найдется ль уголок,
Где был бы дан покой уединенья,
Где в юности посаженный цветок
Таил бы образ прежнего волненья
И где, сей жизни подводя итог,
К таким проектам выказав презренье,
Романтик старый вновь и снова мог
Оплакать безвозвратность измененья?
Закройте то, чем грозен Оррестхед,
Его проекты, что исходно лживы,
Его пути, обманы, перспективы...
А коль добро уснет, погаснет свет, -
Тогда вы, ветры, мчась с прибрежных гор,
Отважно дуйте злу наперекор.

(Пер. Е. Фарфатьяновой).

Что касается железных дорог в других странах, то исследования Г.Ю. Филипповского о рецепции первых железных дорог в поэзии XIX века [17] дают в целом сходную же и достаточно полную картину таких соответствий и в других странах Европы. Мы здесь оставим в стороне Россию, где, как известно, тоже были и свои дорожные ликования («Путевая песня» Н.В. Кукольника на музыку Ф.И. Глинки), и, напротив, жесткое неприятие если и не самого нового средства транспорта, то обстоятельств его внедрения в жизнь, о чем писали П.А. Вяземский и Н.П. Огарев, И.С. Аксаков и, конечно, Н.А. Некрасов, в стихах которого (1857) о завершении дороги из Петербурга а Москву (1851) безвременно погибшие ее жертвы, восстав из своих могил, буквально врываются в сновидение юному пассажиру Ване:

...Мы надрывались под зноем, под холодом,
 С вечно согнутой спиной,
 Жили в землянках, боролися с голодом,
 Мерзли и мокли, болели цингой.
 Грабили нас грамотей-десятники,
 Секло начальство, давила нужда...
 Всё претерпели мы, божиим ратники,
 Мирные дети труда!..

В Германии первая пассажирская железная дорога соединила в 1835 г. города Нюрнберг и Фюрт (в ту пору расстояние 6 км) и также вызвала в прессе протесты, не миновавшие и королевских дворов в Берлине и Штутгарте. На строительство рельсовых путей в целом негативно отреагировали поэты Г. Гейне, Ю. Кернер, Н. Ленау, Д. Лилиенкрон. Все они перечислены в исследованиях Г.Ю. Филипповского [17; 8-13], и нам здесь представляется уместным сделать лишь несколько уточнений к работам этого исследователя. Так, к немецкоязычным поэтам, включившимся в тему технического прогресса, мы бы добавили не упомянутого исследователем швейцарца Г. Келлера (1819–1890), хотя не стали бы настаивать на причастности к данной теме А. фон Шамиссо, чей образ «Парового коня» («Das Dampfroß») хотя и навеян железнодорожной проблематикой (движение на энергии пара) и интересен сам по себе, не имеет тем не менее отношения к железной дороге. В этой балладе впервые в мировой литературе (1830) – раньше второй части гетевского «Фауста» (1832) и задолго до М. Твена («Янки при дворе колроля Артура») (1889), создателя «хронофантастики» Г. Уэллса («Машина времени») (1895) и Р. Бредбери («И грянул гром») (1952) – А. Шамиссо подарил мировой литературе тему «машины времени». Герой его баллады изобрел механического коня, способного нести своего всадника со скоростью вращения земли, но только в противоположном направлении – неуклонно на запад, каждый раз въезжая на нем во вчерашний день и поворачивая тем самым историю вспять. Так, прискакав из недавнего будущего, рыцарь-изобретатель встречается со своим юным дедом, а еще раньше принимает свои собственные роды у матери и вообще, оказавшись в прошлом, собирается предотвращать всякие нежелательные повороты истории [8; S. 171–173].

Нежелательность технических перемен, угрожавших устоявшейся жизни, стала темой ряда экологически ориентированных стихотворений швабского поэта Юстинуса Кернера (1786–1862). Как и многие его современники, Ю. Кернер увидел в техническом прогрессе не только угрозу загрязнения окружающей среды⁴, но в целом едва ли допустимый подрыв основ веками устоявшегося жизненного уклада:

⁴ ...In seinem Bauche schafft ein Feuer,
 Das schwarzen Qualm zum Himmel treibt;
 Ein Bild scheint's von dem Ungeheuer,

[В его брюхе действует огонь,
 Который гонит черную копоть к небесам;;
 Это кажется образом того чудовища,

...Dampfschnaubend Tier! seit du geboren,
Die Poesie des Reisens flieht;
Zu Roß mit Mantelsack und Sporen
Kein Kaufherr mehr zur Messe zieht.

[“Im Eisenbahnhofe”]

Kein Handwerksbursche bald die Straße
Mehr wandert froh in Regen, Wind,
Legt müd sich hin und träumt im Grase
Von seiner Heimat schönem Kind...

[Цит. по: 4; S. 38].

[Пышущий паром зверь, / С тех пор как ты родился, / Исчезает поэзия путешествий, / Ни один торговец не добирается на ярмарку верхом на коне, / Ни один подмастерье не пойдет пешком под дождем и ветром, / Но устало ляжет в траву / И станет мечтать о какой-нибудь местной красотке].

И, наверное, не случайно замыкающий эти строчки образ уснувшего в траве разленившегося подмастерья дал поэту повод для продолжения этой темы в стихотворении с названием – «В траве» (Im Grase) (1845):

Laßt mich in Gras und Blumen liegen
Und schau dem blauen Himmel zu,
Wie goldne Wolken ihn durchfliegen,
In ihm ein Falke kreist in Ruh.

Die blaue Stille stört dort oben
Kein Dampfer und kein Segelschiff,
Nicht Menschentritt, nicht Pferdetoben,
Nicht des Dampfwagens wilder Pfiff.

Laßt satt mich schau in diese Klarheit,
In diesen stillen, sel'gen Raum:
Denn bald könnt werden ja zur Wahrheit
Das Fliegen, der unsel'ge Traum.

Dann flieht der Vogel aus den Lüften,
Wie aus dem Rhein der Salmen schon,
Und wo einst singend Lerchen schifften,
Schifft grämlich stumm Britannias Sohn...

[Ebda].

[Дайте же мне полежать в траве и в цветах / И смотреть на голубое небо, / Как на нем пролетают золотые облака, / И спокойно кружит сокол, / Лазурную тишину не беспокоит там наверху / Ни пароход, ни парус, / Ни шаги людей, ни топот копыт, / Ни дикий гудок парового вагона, / Дайте мне досыта насмотреться в эту ясность, / В это тихое благодное пространство: / Ибо могут скоро реальностью стать полеты – злосчастная мечта. / Тогда улетит из воздуха птица, / Как уже исчез лосось из Рейна, / И там, где порхали поющие жаворонки, / Будет в угрюмом молчании управлять сын Британии].

Это явно ретроградное резюме швабского автора стало поводом для полемического «вмешательства» со стороны «прогрессиста» Готфрида Келлера (1819–1890) – швейцарского поэта и прозаика, особо обидевшегося за будущих летчиков (!), в компании которых он уже представил и себя тоже. В 1847 г., за полвека до изобретения братьями Райт управляемого самолета (1903), Келлер публикует свое «Возражение Юст. Кернеру»:

Von dem die Offenbarung schreit...

О котором вопиет Священное писание].

...Schon schafft der Geist sich Sturmesschwingen
Und spannt Eliaswagen an:
Willst träumend du im Grase singen,
Wer hindert dich, Poet, daran?
Ich grüße dich im Schäferkleide,
Herfahrend, - doch mein Feuerdrach'
Trägt mich vorbei, die dunkle Heide
Und deine Geister schau'n uns nach⁵.

[7; с. 40-41];

[Дух уже создает крылья бури / И запрягает колесницу Святого Ильи: / Хочешь мечтая петь в траве, / Кто тебе, поэт, в этом мешает? / Я приветствую тебя в твоём пастушеском одеянии, / Но мой огненный дракон / Пронесется мимо тебя, а темная степь / И твои привидения будут глядеть нам вслед].

Поэтически тоньше, чем то было у Ю.Кернера, тревогу по поводу наступления «растревоженного времени» выразит в 1847 году Теодор Шторм (1817–1888), завершая в стихотворении “Abseits” («На обочине») картину абсолютной идиллии в природе неожиданным двустрочным резюме, уводящим идиллию в прошлое:

...Kein Klang der aufgeregten Zeit

Drang noch in diese Einsamkeit (5: 40);

...В сей край шум времени пока

Не долетает с большака.

(Пер. В.Летучего). [10; 571].

Время для воздухоплавания, едва упомянутого в поэтическом «диалоге» Келлера с Кернером, придет лишь в начале XX века и будет тут же омрачено кровавыми событиями Первой мировой войны. Давно ожидавшееся новое средство покорения пространства тут же стало оружием, несущим смерть, и оттого связанные с ним восторги и опасения стали взаимодополняющим комплексом. Так,

⁵ Думается, тем не менее, что и сам Г.Келлер был не столь уж далек от опасений Ю.Кернера. Об этом его стихотворение «Динамит», в котором швейцарский поэт выражает опасение в том, что технический прогресс может привести к уничтожению жизни на земле:

Dynamit

Seit ihr die Berge versetzt mit archimedischen Kräften,
Fürcht ich, den Hebel entführt euch ein dämonisch Geschlecht!
Gleich dem bösen Gewissen geht um die verwünschte Patrone,
Jegliches Bübchen verbirgt schielend den Greuel im Sack.
Wahrlich, die Weltvernichtung, sie nahet mit länglichen Schritten,
Und aus dem Nichts wird nichts: herrlich erfüllt sich das Wort!

[4; 40-41].

[Пока вы силами Архимеда передвигаете горы,
Боюсь, что демоническое поколение отберет у вас рычаг,
Подобно нечистой совести, кружит вокруг заколдованного патрона
Любой мальчишка, озираясь прячет эту мерзость в мешок.
Воистину гибель мира, она близится неспешными шагами,
И из Ничего ничего и не будет: чудесным образом исполняется Завет!].

в русской поэзии фактически одновременно (1922) появились на свет и настораживающий «авиационный» цикл О.Мандельштама, и бравурный «Авиамарш» П.Д.Германа на музыку Ю.Хайта. Стихи Мандельштама предостерегали от опасности утраты человечности:

| | |
|---|-------------------------------------|
| На круговом, на мирном судьбище | А вам, в безвременном летающим |
| Зарею кровь оледенится. | Под хлыст войны за власть немногих, |
| В беременном глубоком будущем | Хотя бы честь млекопитающих, |
| Жужжит большая медуница. | Хотя бы совесть ластоногих. |
| И тем печальнее, тем горше нам, Что люди-птицы хуже зверя, И что стервятникам и коршунам Мы поневоле больше верим (13; 431-432). | |

И если стихи Мандельштама несут в себе тревогу, а в другом стихотворении этого цикла и вовсе прорываются тонами Апокалипсиса⁶, то «Авиамарш» вобрал в себя весь исторический оптимизм ранней советской эпохи:

Мы рождены, чтоб сказку сделать былью,
Преодолеть пространство и простор,
Нам разум дал стальные руки-крылья,
А вместо сердца – пламенный мотор...

[10].

Если же, уходя от темы покорения пространства, обратиться к иным техническим сферам, то одну из них может дать многовековой долгострой Кёльнского собора в Германии (1248–1860). XIX столетие было для этой страны фактически порой создания нации, и в сознании многих современников тема ожидавшегося объединения Германии увязывалась с мыслью о необходимости завершения строительства Кёльнского собора, уже ставшего символом немецкого духа и немецкого долготерпения. Как и многие современники, по-разному к перспективе завершения строительства отнеслись Генрих Гейне и Фридрих Рюккерт – представители разных крыльев немецкого романтизма – революционного и консервативного. И здесь пример парадокса, когда революционер выступает как консерватор, а консерватор – как поборник прогресса. Г.Гейне, у которого были свои счёты с католицизмом, пророчил, что «Кёльнский собор никогда не будет достроен!» («Германия. Зимняя сказка»). Причины его нелюбви к собору были как раз в том, что недостроенная громада была для него оплотом католицизма и средневекового мракобесия, а потому не была достойна завершения:

| | |
|---|---|
| ...Er sollte des Geistes Bastille sein, | ...Бастилией духа он должен был стать. |
| Und die listigen Römlinge dachten: | Святейшим римским пролазам |
| In diesem Riesenkerker wird | Мечталось; «Мы в этой гигантской тюрьме |
| Die deutsche Vernunft verschmachten!.. | Сгноим немецкий разум». |
| ...Er ward nicht vollendet – und das ist gut. | ...Он не был достроен – и благо нам! |
| Denn eben die Nichtvollendung | Ведь в этом себя проявила |

⁶. Мотив ангела смерти Азраила в стихотворении «Ветер нам утешенье принес»

Macht ihn zum Denkmal von Deutschlands Kraft Протестантизма великая мощь,
Und protestantischer Sendung. Германии новая сила...

[16];

[13].

Ф.Рюккерт же (1788–1866) еще в 1817 году активно призывал к завершению строительства:

...Der hohe Dom zu Köln!
Ein Denkmal alter Zeit,
Der deutschen Herrlichkeit,
In Alter längst ergraut
Und noch nicht ausgebaut.
Der hohe Dom zu Köln!..

...Собор великий Кёльна!
О памятник седой
Германии былой,
Величия достоин,
Ты должен быть достроен,
Собор великий Кельна!..
[14; 338. Пер. С.Таска].

Определенную и несколько неожиданную лепту в спор консерваторов и прогрессистов внесла в принципе аполитичная Аннета фон Дросте-Хюльсхоф (1797–1848). В балладе «Мастер Герхард из Кельна» поэтесса «оживила» и вывела на сцену его упокоившегося пять веков назад архитектора Герхарда Рилле, который у нее взывает к потомкам:

...”Ich habe diesen Bau gestellt, ...
Ich bin der Geist vergangner Jahre!
Weh! Dieser dumpfe Schlummerfeld
Ist schlimmer viel als Totenbahre!
O wann, wann steigt die Stunde auf,
Wo ich soll lang Begrabnes schauen?
Mein starker Strom, ihr meine Gauen,
Wann wacht ihr auf? [2; 331];

...«Я здесь строитель, я предстатель,
Я – дух ушедших прочь времен,
И эта дрема средь распятий
Опасней, чем могильный сон.
И нет покоя мне, пока
Мой старый кран стоит без дела,
Пока надежная рука
Всем тем моим не овладела,

Что нужно здесь. Сойдет покой,
И немцы духом вновь воспрянут,
И миллионы капель станут
Одной рекой». [11; 262].

Это написано в 1841 году, строительство собора уже шло к завершению, Германия ускоряла шаг к своей давно назревавшей буржуазной революции, к объединению своих провинций в единое государство, и завершение строительства собора было самым подходящим для этого символом, Как и Бисмарк, это, конечно, прекрасно понимали и поэты, сочувствовавшие патриотической идее и воплощавшие ее искусством слова. Феликс Дан и Теодор Фонтане были в их числе.

Felix Dahn

Dombauefest in Köln (1848)

Und wieder tönt der Glocken Feierklang
Durch preußisch Land: er schwebet und er schwinget
Leis auf der Flut des alten Rheins dahin:
Nicht Siegesläuten ist's: ein heilig Werk
Verkündet er dem heil'gen Köln: den Dom,
Den großer Ahnen großer Sinn begonnen,

Und den ein klein Geschlecht verzagend aufgab, –
Ihn bauen würdigere Enkel aus! [1];

[Праздник строительства собора

И вновь звучит праздничный набат / По земле Пруссии: он парит и уносится /
Тихо по течению старого Рейна: / Это не победные звуки: священное дело /
Возвещает он святому Кельну: собор, / Начатый великой задумкой великих
предков, / От которого робко отказалось мелкое поколение, – /
Его достроят более достойные внуки!].

(Перевод автора статьи).

Завершение строительства Кельнского собора (1860) ознаменовало факт объединения Германии. Сколотив милитаристское государство, Бисмарк тут же начал и выиграл Франко-прусскую войну. В ознаменование 20-летия открытия Кельнского собора самый знаменитый в те дни писатель Германии Теодор Фонтане (1819-1900) пишет 15.10.1880 года свои октавы «На празднование Кельнского собора», называя собор своим идеалом и символом немецкого единства:

...Ersehnter Tag! Inmitten lichten Glanzes
Erhebt sich Pfeilerwald und Schiff und Chor,
Aus der Umgrenzung eines Zinnenkranzes
Ins Unbegrenzte steigt der Knauf empor;
Aus Teil- und Stückwerk endlich ward ein Ganzes,
Und Furcht erlag, und Zweifelsucht verlor,
Und mit den Türmen schwingt sich auf nach oben
Ein Lobgesang: Laßt uns den Herren loben! [3].

[Желанный день! Среди света и блеска / Поднимается лес колонн, и
нефы, и хоры, / Из тесноты ограждений башенных венцов / Вырастает безгра-
ничность капителей, / Из частей и деталей вырастает цельность, / И исчезли бо-
язнь и сомнения, / И вместе с башнями поднимается ввысь / Хвалебная песнь:
воздадим же Господу хвалу!]. (Перевод автора статьи).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dahn F. Vaterland, S. 114. Band 75: Deutsche Lyrik von Luther bis Rilke, S. 18530 (vgl. Dahn-GW Bd. 5. S. 614).
2. Droste-Hülshoff A. von. Meister Gerhard von Köln. Ein Notturmo // Annette von Droste-Hülshoff. Werke in einem Band. Carl Hanser Verlag. München. Wien, 1984. S. 329-332.
3. Fontane Th. Gedichte (Ausgabe 1898), S. 448. Band 75: Deutsche Lyrik von Luther bis Rilke, S. 27968 (vgl. Fontane-NA Bd. 20, S. 267-268).
4. Kerner J. Sämtliche Werke in vier Bänden / Hrsg. mit einer biographischen Einleitung und erläuternden Anmerkungen v. Dr. Josef Gaismaier. Bde. 1-2. Leipzig. Max Hesses Verlag, 1916.
5. Rückert F. Lyrische Gedichte. P. 77. Электронная Библиотека: Band 75: Deutsche Lyrik von Luther bis Rilke, P. 88329 (cf. Rückert-Werke Bd. 1, P. 54-55)]
6. Wordsworth W. Ware, Herts., Wordsworth Editions Ltd. 1994. P. 282-283.
7. Бакалов А.С. Готфрид Келлер (очерк поэтического творчества). Самара: Изд-во Сам-ГУПС, 2021. Сс. 39; 40-41.

8. Бакалов А.С. Йозеф фон Эйхендорф и Адельберт фон Шамиссо (очерки поэтического творчества). Самара: Изд-во СГПУ, 2003. С. 171-173.
9. Бакалов А.С. Фридрих Геббель и Теодор Шторм (очерки поэтического творчества). Самара, 2005. 131 с.
10. Герман П.Д. Авиамарш. М., 1922.
11. Дросте-Хюльсхоф, Аннета фон. Мастер Герхард из Кёльна // Аннета фон Дросте-Хюльсхоф. Поэмы и баллады / перевод с немецкого А.С.Бакалова. Самара: Изд-во СамГУПС, 2021. С. 259-262.
12. Левик В. Избранные переводы. Том 1. М.: Худ. лит., 1977. С. 163-164).
13. Мандельштам О.Э. А небо будущим беременно // О.Э.Мандельштам. Собр. соч. в 2 тт. М.: Худ. лит., 1990. Т. 1. С. 431-432.
14. Немецкая поэзия XIX века. М.: Радуга, 1984. 703 с.
15. Павлючук В.П. Лирика Юстинуса Кернера в контексте «швабской традиции» немецкой литературы: дисс... канд. филол. наук. Самара, 2011. 181 с.
16. Поэзия немецких романтиков. М.: Худ. лит., 1985. С. 338.
17. Филипповский, Г. Ю. Мотив железной дороги в английской и русской поэзии XIX в. // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 3. С. 8-13
18. <http://mandelshtam.lit-info.ru/mandelshtam/stihi/stih-224.htm>

УДК 821.161.1

НАГЛЯДНО РАЗЪЯСНЯЮЩАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ ЗАГЛАВИЯ ПОВЕСТИ Т. В. ШИПОШИНОЙ «СВЕТЛЫЙ АНГЕЛ НА ТЕМНОЙ СТЕНЕ»

Г. Н. Божкова, В. Р. Абдулганиева, Д. Р. Башарова

Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга

В статье представлен анализ креолизованной книги Т.В. Шипошиной «Светлый ангел на темной стене». На основе анализа вербально-невербальных единиц текста отмечено, что в повести Шипошиной «Ангелы не бросают своих» представлен текст с нулевой креолизацией. Из иллюстраций в данной книге существует только обложка, но и ей отводится небольшое значение в сопоставление с текстом. Значительное внимание уделяется колоронимам, которые обладают символическим значением. Желтый цвет – свет, исходящий от Бога или святых; метафорический «светлый ангел» – спасение для девочки-инвалида Ани. Черный, напротив, демоны, с которыми она борется. А стена на обложке книги, это текстовое проявление, на которой изображено «спасительное граффити» Пашки, вступившегося в борьбу за жизнь Ани. Полная креолизация заглавия контрастирует с нулевой креолизацией текста.

Ключевые слова: нулевая креолизация; Т.В. Шипошина; «Светлый ангел на темной стене»; обложка книги; ангелы и демоны; жизнь и смерть; колоронимы; заглавие.

Детская литература является преобладающей категорией, в которой используются иллюстрационные сопровождения текста для взаимодополнения друг друга, облегчения восприятия и влияния на эмоциональное состояние юного читателя. Параллельно с взрослением детей растут вместе с ними и книги. Молодежная литература уже минимизирует креолизацию книг, изображений становится все меньше, а текста больше, но неотъемлемой частью все также продолжает оставаться главная

визуальная основа для книги – это обложка [6]. В статье о принципах иллюстрирования детско-юношеских произведений: постановка проблемы, мы уже определили какие существуют виды иллюстраций по характеру их связи с литературным текстом: полная, частичная и нулевая креолизация текста [1, с. 189].

Беря за основу произведение Т.В. Шипошиной «Светлый ангел на темной стене», мы осуществим анализ иллюстративного материала и определим к какому из видов относится эта повесть, а также какая роль отведена рисункам в данном тексте.

Уже с первых страниц можно сказать, что помимо обложки книги, внутри она не имеет никакого визуального дополнения. Это позволяет утверждать, что перед нами нулевая креолизация – в таком тексте отсутствуют компоненты креолизации. Несмотря на это, обложка обладает весомой собирающей частью для всего повествования, иллюстрируя идейно-тематическое заглавие текста (рис. 1).



Рис. 1. Обложка повести Т.В. Шипошиной «Светлый ангел на темной стене»

Заглавие «Светлый ангел на темной стене» не просто выполняет маркетинговую функцию привлечения внимания, а знакомит как с главными образами, так и с важной идеей текста: первая часть произведения репрезентована двумя цветами, присутствующими на обложке, – «чёрный», «желтый» – эти же два тона вынесены в заглавие: «светлый», «тёмный». Жёлтый цвет, по общепринятым фактам, символизирует радость и счастье [3]. Но этот колороним обладает еще и другим значением, он передает свет, исходящий от Бога или святых, поэтому этот цвет символизирует духовность, или свет надежды на лучшее – это обусловлено и сюжетом повести [2].

«Светлые ангелы» являются спасением, для девочки-инвалида Ани, в которую влюбляется главный герой произведения – Пашка. Подросток увлекается таким видом рисования, как граффити, со своими «коллегами» по этому ремеслу,

он расписывает стены заброшенных зданий: «Сердце его начинало трепыхаться при виде чистого листа бумаги. А уж при виде чистой стены, на которой можно отвести душу, сердце Пашки вообще пело и плясало, если можно так выразиться» [5, с. 20]. Для героя граффити – это нечто больше, чем просто хобби, он вкладывает свою энергию в рисунки, забывая проблемы, которые у него есть и в семье, и в школе [5, с. 20].

Кульминацией произведения становится встреча с девочкой, которая точно знает, что жизнь контрастна: у Ани порок сердца и каждый день может стать для нее последним. Несмотря на слова самой девочки, привыкшей отстраняться от здоровых людей, желая избежать равнодушия и предательства, Пашка не просто не уходит, а решает помочь. Удивительно точно автор раскрывает психологию больного подростка, которого смело можно назвать «светло-тёмным». «Аня, не скрывая, рассказывает личную травмирующую историю, пытаясь продемонстрировать лживое равнодушие собеседнику, не обращая внимание на его сочувствие: «Теперь ты можешь больше со мной не встречаться, – сказала Аня»; «Ты можешь спокойно развернуться и уйти», – сказала Аня. – Я <...> привыкла <...> Я <...> ну готова» [5, с. 57-58]. Пашка влюбляется в героиню несмотря на недуг, превращаясь в ангела-хранителя. На пути к исцелению подростки преодолевают множество препятствий: воспаление легких, которое оказывается губительным для ослабленного иммунитета героини; многочасовую борьбу за жизнь в реанимации. Активный и неуёмный Пашка взрослеет, жертвует своим хобби, социальными сетями, друзьями и учится терпеливо ждать, спасти любовью, искренне молиться: «А <...> как же быть? – Ждать, – сказал отец Ани. – Надеяться. Молиться», «Да. Воля Божья на все. На все Божья воля. На жизнь, на смерть <...> На смерть, на жизнь...» [5, с. 118].

Инициация персонажа осуществляется поэтапно: он уверен, что нужно бороться до последнего, и он готов сделать все возможное, что ему под силу, однако пубертатное стремление к мгновенному достижению результата не позволяет избавиться от такого греха, как уныние. Этап смятения сменяется интересом к миру ангелов и демонов, потустороннему существованию. Поэтому и темные буквы/текст на светлой бумаге являются в данном случае не просто обычным оформлением, а имплицитной аллюзией, олицетворяющей добро и зло, жизнь и смерть, веру и безверие.

Процесс переживания за жизнь любимого человека позволяет герою переосмыслить и свою жизнь: по совету преподавателя в школе граффити Пашка просматривает известных художников, которые писали такие картины. Главный герой потрясен увиденным – на одной из работ Михаила Врубеля «Царевна-Лебедь» он словно видит свою Аню, она также смотрит на него своими серо-синими глазами. Эволюция и искреннее переосмысление жизни персонажа неосознанно спасают Аню – в её видениях появляется тёмный цвет, который уступает место белому: «Нет <...> Я знаю <...> почувствовала. Мне плохо было <...> ну мне казалось, что какие-то черные тени меня тянут к себе» – это символ болезни, дурных предчувствий [5, с. 140-141]. Тогда подросток решил, что он должен, просто

обязан изобразить граффити на стене, которая стоит напротив Аниного окна, добавив, как можно больше светлого цвета: «Она бы посмотрела на Ангела и поняла, что вынуждена <...> просто обязана выздороветь!» [5, с. 158].

«Темная стена», вынесенная как в заглавие, так и в иллюстрации – значимый символ. Согласно словарю Джека Тресиддера, стена символизирует защиту [4]. Именно на ней Пашка рисует божественную картину. На ней изображена девушка – это образ самой Ани, которая летела вверх в сопровождение ангелов. А демоны, шипя вокруг, расползались в стороны. Сюжетно важен конкретный хронотоп, ведь рисовал на стене Пашка в Рождество: «Христос родился <...> Спасение людей. Ангелы на небе поют, а нечисть прячется» [5, с. 165]. Это придало сил главному герою, он ощущал, что Бог наблюдает за ним, помогая. Отсутствие такой иллюстрации в самой книге способствует интерпретации текста читателем.

Финал повести открыт, Татьяна Шипошина лишь сообщает, что положительные эмоции помогают Ане поверить в собственное исцеление, глядя на граффити героиня произносит: «Ангелы побеждают» [5, с. 164]. Жизнь девушки на этом не заканчивается, она получает возможность продлить свое существование, перенести операцию на сердце, после которой предположительно ей станет легче.

История Ани и Паши не единична, поэтому рисунок на темной стене и обложке книги будет придавать сил отчаявшимся: «Фигуры демонов, которые были нарисованы внизу, к тому времени почти стерлись, облупились, покрылись грязью. Осталась только стена с ангелами» [5, с. 190-191].

Именно поэтому на обложке книги Т.В. Шипошиной мальчик, рисующий что-то неизвестное для читателя, словно приглашая к сотворчеству. Что же будет находиться на этой темной стене частично раскрывает название – светлый ангел. Полная креолизация обложки контрастирует с нулевой креолизацией книги, делая текст, подобно жизни, амбивалентным. Единственная иллюстрация соединяет в себе и название, и идейно-тематическую основу текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулганиева, В.Р. Принципы иллюстрирования детско-юношеских произведений: постановка проблемы / В.Р. Абдулганиева // Язык и культура в современном мире: сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции с международным участием (Челябинск, 25–27 апреля 2024 г.) / гл. ред. Н.Э. Сейбель, отв. ред. Я.О. Шебельбайн. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – С.185-190.

2. Бем, Е. Желтый цвет в психологии и культуре, 2022. – URL: <https://skillbox.ru/media/design/psihologia-zhelтого/> (дата обращения: 06.12.2024).

3. Муравьева, Л.В. Желтый цвет – значение символики, 2019. – URL: <https://www.astromeridian.ru/magic/what-does-the-colour-yellow-symbolize.html> (дата обращения: 06.12.2024).

4. Тресиддер, Дж. Словарь символов. – URL: https://www.booksite.ru/localtxt/tre/sid/der/tresidder_d/slovar_sim/ (дата обращения: 10.12.2024.).

5. Шипошина, Т.В. Светлый ангел на темной стене: Молодежная повесть. – М.: Аквилегия, 2019. – 192 с.

6. Bozhkova, G., Ganova, T., Saltykova, G., Khakimov, N., & Stepanova, D. Using smartphones to enhance creative cognitive engagement in student learning: a case study. *Interacción Y Perspectiva*, 15(1), 2024 - P.75-86.

ОБРАЗ КОВБОЯ В «ЮГО-ЗАПАДНЫХ» РОМАНАХ КОРМАКА МАККАРТИ

К. А. Вихрова

Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия
им. А.Л. Штиглица, г. Санкт-Петербург

В статье проводится литературоведческий анализ образа ковбоя в «юго-западных» романах современного американского писателя Кормака Маккарти – «Кровавом меридиане» и «Пограничной трилогии». Действие этих произведений разворачивается на границе США с Мексикой, мифогенной зоне фронта, но время действия различается более чем на сто лет. В результате анализа делается вывод о том, что автор деконструирует мифы Дикого Запада об отважных ковбоях-вигиланте, выполняющих цивилизаторскую миссию и добивающихся своих целей насильственными способами. Маккарти демонстрирует отсутствие героического прошлого, на мечтах о котором построена популярность эстетики вестерна в XX веке и стремление вернуться к «простой» жизни на ранчо.

Ключевые слова: образ ковбоя, Кормак Маккарти, вестерн, западный миф, деконструкция.

Фигура ковбоя, архетипически восходящая к мстителю-вигиланте, глубоко укоренилась в популярной культуре благодаря жанру вестерн. Исследователи отмечают, что образ ковбоя, как и многие другие черты вестерна, вобрала в себя более поздние формульные жанры (по определению Дж. Кавелти), среди которых – (пост)апокалиптика [3]. Сам же вестерн и его герой ушли на второй план, утратив былую популярность. С этим можно согласиться с определенными оговорками, поскольку «западная» сюжетно-образная формула продолжает привлекать писателей, режиссеров, создателей компьютерных игр, а также широкую аудиторию любителей историй о Диком Западе.

Одно из наиболее ярких художественных воплощений образа ковбоя в литературе принадлежит современному писателю Кормаку Маккарти (Cormac McCarthy, 1933–2023), приверженцу южнотической образности и романной формы. Хотя творчество Маккарти привлекает пристальное внимание литературных критиков за рубежом, а знаковый теоретик культуры Гарольд Блум провозгласил его одним из величайших американских авторов начала XX века [5], в России его тексты мало изучены. Недостаток интереса можно отчасти списать на нехватку переводов (на русский язык переведено менее половины романов Маккарти). С другой стороны, как было отмечено, ключевым героем его произведений выступает ковбой – достаточно привычный литературный персонаж даже для отечественного читателя, – но в необычной роли. В рамках статьи представляется важным проанализировать сущностные характеристики образа ковбоя в «юго-западных» романах Кормака Маккарти – «Кровавом меридиане», самом мрачном тексте автора, и «Пограничной трилогии», принесшей писателю славу. Для последовательного анализа применяется компаративный и историко-литературный методы, позволяющие исследовать особенности функционирования литературного образа в произведениях автора.

Кормак Маккарти получил известность как писатель, осуществивший ревизионистскую деконструкцию ряда национальных мифов США, связанных с процессом колонизации нового континента, в частности – с мифогенной областью фронта, границы между «дикостью и цивилизацией» [4, с. 14]. Так, в «Кровавом меридиане», основанном на автобиографии отставного военного Сэмюэля Чемберлена, он показал темную сторону экспансии североамериканских колонистов на запад континента. Этот роман, основанный на реальных событиях середины XIX века, описывает похождения банды охотников за скальпами, нанятых мексиканскими губернаторами для истребления индейцев. По злой иронии скальп мексиканца слабо отличается от индейского, и, путешествуя по юго-западной границе США, бандиты заливают эту землю кровью как воинственно настроенных коренных жителей, так и мирного населения. Осмысляя традицию «восстановления посредством насилия» (т.е. создания американской нации с помощью насильственных актов над врагом, аутсайдером, Другим), прослеженную в корпусе классической литературы США Ричардом Слоткиным [7], Маккарти критикует этноцентризм и романтизацию применения силы, традиционно связанные с мифами Дикого Запада и образом ковбоя, героя вестерна, добивающегося своих целей исключительно насильственным путем.

Главный персонаж «Кровавого меридиана», безымянный малец, рано сиротеет и, ощущая «вкус к бессмысленному насилию» [1, с. 7], решает отправиться на поиски приключений ради лучшей доли. После череды кровавых потасовок и темных историй малец присоединяется к головорезам капитана Глэнтона, хотя остается наименее склонным к жестокости членом банды.

«Кровавый меридиан» представляет собой глубокое и будоражащее исследование природы зла и человека, склонного к настолько ужасающей жестокости, что его образ окрашивается в нечеловеческие тона. Центральный антагонист романа – судья Холден – насильник-педофил, похожий на мутанта детоубийца. Он провозглашает войну божеством, представляя ее как высшую форму существования и выживания; это проповедник войны всех против всех.

Роман завершается открытым финалом: повзрослевший герой, уже не малец, а мужчина, встречается с судьей Холденом в салуне, однако исход этого столкновения неясен, хотя очевидно, что он окрашен жестокостью. Последняя встреча подчеркивает бесполезность насилия для искупления или обновления [6, с. 195].

Действие романа Маккарти «Кони, кони» («All the Pretty Horses», 1992), открывающего «Пограничную трилогию» [2] и получившего Национальную книжную премию, также разворачивается на границе Техаса и Мексики, но более века спустя. Как и в «Кровавом меридиане», в этом романе осуществляется деконструкция культурных мифов, связанных с зоной фронта, однако акцент переносится со Старого Запада к реалии Нового Запада. Главный герой – шестнадцатилетний Джон-Грэйди Коул, сын разорившегося ранчero. Дома его ничего не держит: отношения с семьей очень напряжены, дедовское ранчо готовится к продаже, и герою грозит переезд и расставание с любимыми лошадьми. Вместе с другом Джон-Грэйди отправляется в Мексику на поиски духа Дикого Запада: подростки мечтают вести традиционный образ жизни ковбоя. Однако Маккарти

демонстрирует, что этот идеализированный миф уже не соответствует современной действительности. Мексика в романе романтизируется как последняя черта, пограничная территория, где Джон-Грэйди надеется обрести свободу и единение с природой. Однако это представление оказывается иллюзией. Даже в идеализированной усадьбе мексиканского ранчоро, к которому герои устраиваются на работу, не удается воплотить ковбойскую мечту. После ряда испытаний Джон-Грэйди сталкивается с суровой реальностью: Мексика не становится для него спасением, а возвращение в Техас символизирует крушение идеалов.

Маккарти разоблачает миф о ковбое, связанный с идеями американского индивидуализма, демократии на фронтире и героического покорения природы. Джон-Грэйди не находит романтизированного ковбойского рая ни в Мексике, ни в Техасе. В итоге роман показывает пустоту этих стереотипов и их несоответствие реальной жизни.

Во втором романе трилогии «За чертой» («The Crossing», 1994) Маккарти вновь обращается к теме переходного пространства. Главный герой – подросток Билли Пархэм – живет на границе США и Мексики. Последняя для него также становится символом утраченного времени. Однако и здесь Маккарти разрушает романтические представления о ковбойской жизни, показывая, что мифические представления о Западе – это лишь искусственные проекции прошлого.

Роман «За чертой» разоблачает популярное представление о Мексике как о дикой, неосвоенной земле неограниченных возможностей. Вместо этого Маккарти показывает ее как гибридное пограничное пространство, где культурные и языковые различия стираются. Поднимается вопрос об условности картографических границ: юго-западная граница США становится символически размытой, поскольку насилие и зло присутствуют по обе стороны рубежа.

«Содом и Гоморра. Города окрестности сей» («Cities of the Plain», 1998), завершающая часть «Пограничной трилогии», объединяет истории Джона-Грэйди Коула и Билли Пархэма. Оба героя работают ковбоями на ранчо в Нью-Мексико, воплощающее остатки уходящей эпохи Старого Запада. Однако это лишь временное убежище: прогресс и индустриализация угрожают их традиционному образу жизни. В заключительном романе противопоставляются реализм Билли и идеализм Джона Грэйди, который все еще стремится воплотить мемуары о романтическом ковбойском образе. Его попытка спасти возлюбленную Магдалену отражает верность устаревшему кодексу чести ковбоев. Однако его трагическая гибель символизирует разрушение этого мифа в современном Западе. Маккарти завершает трилогию сценой, показывающей мир будущего, где для ковбоев вроде Билли уже нет места. Единственное, что остается – сниматься в фильмах, что становится ироничным комментарием к роли Голливуда в поддержке ковбойского мифа.

Таким образом, в своих романах Маккарти создает сложное пограничное пространство, где пересекаются миф и реальность, культура и история. Он пересматривает миф о фронтире, показывая его жестокую реальность, и деконструирует образ ковбоя как отважного колонизатора, несущего свет цивилизации.

Маккарти разоблачает идеалистическое представление о завоевании Запада и показывает, как этот миф используется для оправдания насилия в современной Америке. Его герои, живущие на рубеже Старого и Нового Запада, обречены либо на самоуничтожение, либо на выживание в мире, где больше нет места традиционным ценностям Дикого Запада.

«Пограничная трилогия» показывает юго-западные территории как пространство хаоса и смешения языков и культур, а ковбоя – как реликт ушедшей эпохи. Ирония тоски героев по героическому прошлому заключается в том, что у него нет референта, поскольку в деятельности пионеров на фронтире не было никакой доблести и чести, как показано в «Кровавом меридиане». Маккарти изображает Запад не как символ свободы, а как место насилия и борьбы за выживание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маккарти К. Кровавый меридиан, или Закатный багрянец на западе / пер. с англ. И. Егорова. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. 384 с.
2. Маккарти К. Пограничная трилогия: романы (Кони, кони... За чертой. Содом и Гоморра, или Города окрестности сей) / пер. с англ. С. Белова, В. Бошняка. М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2021. 1088 с.
3. Санданов А. Б. Нужная вещь. Что взял у вестерна постапокалипсис и зачем? [Электронный ресурс] // Искусство кино. 2012. № 2. URL: <http://kinoart.ru/archive/2012/02/nuzhnaya-veshch-cto-vzyl-u-vesterna-postapokalipsis-i-zachem> (дата обращения: 23.02.2025).
4. Тернер Ф. Дж. Фронтир в американской истории / пер. с англ. А.И. Петренко. М.: Весь Мир, 2009. 304 с.
5. Bloom H. Dumbing down American readers [Электронный ресурс] // Boston Globe. URL: https://web.archive.org/web/20060617015302/http://www.boston.com/news/globe/editorial_opinion/oped/articles/2003/09/24/dumbing_down_american_readers/ (дата обращения: 23.02.2025).
6. Raigadas D.R. Cormac McCarthy's Borderlands: a Challenge to a Mythic Construct of the American West // ES: Revista de filología inglesa. 2003. № 25. P. 193–202.
7. Slotkin R. Regeneration through Violence: The Mythology of the American Frontier, 1600–1860. Middletown: Wesleyan University Press, 1973. 670 p.

СОВРЕМЕННЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДИСКУРС НОВОРОССИИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Т. Н. Грачева, Р. А. Алипа

Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи, г. Мариуполь

В статье аналитической оценке поддается роль художественной литературы в процессе гражданско-патриотического воспитания современной молодёжи. Подчеркивается необходимость изучения художественных произведений молодых авторов Новороссии, в частности, патриотической лирики Л. Патийко, с целью эстетического и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова гражданско-патриотическое воспитание, молодёжь, национальная безопасность, духовное развитие, воспитательный процесс, патриотизм, подрастающее поколение, мировоззренческие концепты.

Проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи в соответствии со Стратегией национальной безопасности и Госпрограммы по патриотическому воспитанию занимает важную роль в обеспечении как национальной безопасности России, так и безопасности конкретного человека. Не случайно этой проблемой заинтересовались ряд видных ученых, среди которых И.Н. Глазунова, М.А. Горбова, Н.Н. Дубинина, А.А. Егизарьянц, Г. С. Зайцев, С.А. Константинов, В.И. Лесняк, С.В. Марзоев, С.И. Мешкова, В.К. Савельев, В.Н. Сагатовский и др.

Художественная литература, являясь неотъемлемой частью духовного развития личности, фундаментальной основой воспитательного процесса, имеет огромный потенциал для формирования у подрастающего поколения патриотизма. Использование этого неопценимого отечественного ресурса является залогом позитивного результата.

Молодежь Новороссии – это поколение, которое в силу известных причин, столкнулось с проблемами изменения мировоззренческих концептов. Поэтому важнейшим заданием педагога-наставника является осязаемая поддержка молодых людей с целью их самоидентификации в новых социокультурных реалиях с целью формирования полноправных граждан и патриотов РФ.

С целью решения задач национальной безопасности в области воспитания и образования необходимо повышение роли образовательных организаций в воспитании молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей.

Архиважным является то, какими моральными ценностями будут руководствоваться в своей деятельности и отношениях молодые люди Новороссии, какие личностные качества у них будут сформированы.

Художественное наследие современных поэтов Новороссии может стать мощнейшим рычагом воздействия на формирование духовных ориентиров мо-

лодежи, в частности, чувства патриотизма. Творчество поэтов, чья лирика наполнена правдой жизни, искренним гражданским пафосом, сильной энергетикой, безусловно, при грамотной трактовке сможет не только эмоционально встревожить молодого реципиента, но и апеллировать к его разуму.

Современный поэтический дискурс Новороссии – разнообразен и разнопланов. В частности, Лилия Потийко является одним из достойных репрезентантов поэтов Донбасса, чье творчество отмечено наградами республиканских, всероссийских и международных литературных конкурсов и фестивалей. Интересно отметить, что молодая поэтесса профессионально занимается воспитанием подрастающего поколения, повышает его филологическую культуру, преподает русский язык и литературу в своем родном городе Макеевка.

Важно осознавать, что результативность воспитания патриотизма молодежи обеспечивается при условии совокупности множества важных факторов, среди которых приоритетными являются организация такой образовательно-воспитательной среды, в которой молодой человек будет получать патриотический импульс из разных источников информации. Одной из форм работы в этом направлении могут стать тематические читательские конференции, заседания литературных кружков, где предметом обсуждения может стать творчество поэтов Новороссии, в частности, творчество Лилии Потийко.

Поэтику Лилии Потийко отличает тематическое разнообразие, однако особо хочется отметить наличие в ее художественных произведениях ярко выраженного патриотического пафоса, который часто наличествует не только в поэзиях гражданской направленности, но и в пейзажной, интимной, философской лирике. Поэтическое самовыражение автора отличается ясностью мысли и выразительностью формы. В поэзиях «Донбасс», «Русь», «Мы с Тобой рождены не для неба» гражданская позиция автора выражена максимально четко, без излишней декларативности и пафосности. Лирическая героиня этих произведений – тонкая и наблюдательная, ее искренняя любовь к Отчизне не вызывает сомнений у читателей. Поэтическая палитра Лилии Потийко – пластична, система выразительных средств, которые мастерски использует автор, в частности, в произведениях о природе родного края, позволяет реципиенту достаточно четко визуализировать пейзажные картины родного Донбасса:

Пропитан полынным нектаром
 Пахучий степной полумрак.
 Алеет, как отблеск пожара,
 Заката багряный кушак.
 Сгущаются сизые тени,
 Плывут под луною вдали
 Не тучи – ночные виденья,
 Неслышно касаясь земли. («Донбасс») [1, с. 285].

Среди любимых образов поэтессы не случайно выделяются образы земли, хлеба, солнца, травы, цветов – всего того, что в совокупности ассоциативно создает в душе человека чувство Родины. Патриотический пафос Лилия Потийко часто аккумулирует в конце стихотворений:

Разве может быть что-то милее,
Чем просторы Отчизны твоей?
(«Мы с Тобой рождены не для неба») [1, с. 289].

В труде или подвиге ратном
Силен тот, кто русский душой
Простор полюбил необъятный
Отчизны, навеки святой. («Донбасс») [1, с. 286].
В тех местах песни прадедов льются...
Не ищи их в далеких краях,
Ведь места эти Русью зовутся. («Русь») [1, с. 288].

Трагическим пафосом наполнены поэтические строки Лилии Потийко, посвященные военным действиям, которые приносят народу Донбасса «в венце распятого Христа» «кресты детей», «в печи давно остывшую золу», «смертельных «перемирий» канонаду» («Последний дом погибшего села»). Лирика этого тематического наполнения особенно чутко воспринимается теми, кто был и есть физически и морально сопричастным к страшным реалиям военного противостояния.

В стихотворении «Летняя ночь» поэтессе с филигранной точностью удалось передать переживания лирической героини, которая обреченно слушает «как неустанно грохочет вулкан» канонады. Архитектоника поэзии позволяет читателю четко проследить динамику физического и морального состояния человека: страх лирической героини становится почти осязаемым, он вызван взрывами, которые «сотрясают квартиру». Контрастом выступает тревожная «тишина», такая, «что тесно в груди», наполненная «робкой песней сверчка». Но она – лишь иллюзия покоя. Свет луны, который наполняет комнату безжизненным светом, а точнее «лунный осколок» (этот образ не случайно звучит рефреном) создает аллюзию экзистенциальной безысходности:

Лунный осколок в окно безучастно глядит...
Лунный осколок блестит до утра за стеной [1, с. 294].

Поэзия «Летняя ночь» – это психологический этюд на тему военных будней, выписанный автором, на первый взгляд, в спокойных минорных тонах. Однако, по сути, стихотворение является глубоким художественным исследованием внутреннего состояния мирного человека, попавшего в жернова войны.

Особый трагизм выделяет поэзию «Последний дом погибшего села». Отправной точкой художественного осмысления Лилии Потийко стала показательная деталь современного Донбасса – разбитые дома, как символ искалеченных человеческих судеб. Автор с помощью эмоционально выразительных деталей воссоздает унылую топографическую картину разбитого села с одним едва уцелевшим безжизненным жилищем:

Последний дом погибшего села,
Как старец с убеленной головою.
Все трещины в окошках заткала
Зима своею пряжей гробовою.
В печи давно остывшая зола.

Ухват напрасно челюсть разевает...
И только в темной сырости угла
Паук свои соковища считает [1, с. 285].

Эмоциональную кульминацию поэзии автор выносит в финал, когда речь идет уже не о домах, а о судьбах людей, горе которых невозможно измерить, поскольку они «несут кресты детей своих под «Градом».

Акцентно в воспитательном плане молодежи звучит поэзия Лилии Потийко «Мы стали все единым целым», в которой автор в художественной форме декларирует важный для людей Новороссии тезис – перед лицом беды («перед лицом врага») народ выступает единым фронтом:

Мы стали все единым целым.
Беда нас сделала семьей.
И вместе с кем-то под обстрелом
Уходит часть меня самой...
И общей ненавистью святы
Перед лицом врага сердца
Врача, учителя, солдата –
Стоящих вместе. До конца [1, с. 296].

Хочется верить, что знакомство с творчеством талантливого и незаурядного поэта-гражданина поможет молодежи найти нужный вектор личностного духовного развития, сформировать правильную мировоззренческую базу в непростой период идеологического, политического, морально-этического противостояния.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возвращение домой! Молодые писатели Новороссии / Сост. Е. Мартынова, А. Тимофеев. М.: Вече, 2023. 352 с.

УДК 32.019.5

ОБРАЗ ГРУППЫ ПЕРСОНАЖЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКИХ ДОМОВ ВЕСТЕРОСА: СЕТЕВЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В РОССИЙСКОМ СЕГМЕНТЕ ИНТЕРНЕТА

Е. Р. Никулин

Автономная некоммерческая организация
«Центр общественно-политических проектов и коммуникаций», Липецкая область

Исследование посвящено анализу образа представителей Великих Домов киносериала «Игра Престолов» и цикла книг «Песнь льда и огня» среди потребителей контента фанатских YouTube-площадок, а также тестированию методики анализа восприятия образа групп персонажей из художественных произведений в сетевом пространстве.

Ключевые слова: образ группы, художественное произведение, семантическое ядро, сетевые показатели, киносериал «Игра престолов», цикл книг «Песнь льда и огня», Великий Дом.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью расширения методов определения специфических черт образа групп для повышения эффективности стратегии трансляции тех или иных нарративов в сетевом пространстве.

Теоретический объект исследования-образ группы в социуме.

Предмет исследования-образ группы персонажей, сформированный у читателей и зрителей художественного произведения.

Эмпирическая база исследования включает в себя три видео, размещенных на платформе YouTube, и 0,5 тыс. комментариев к ним.

Цель исследования-выявить семантическую и сетевую специфику образов Великих Домов Вестероса, протестировав используемую нами методику.

Теоретическая база исследования состояла из нескольких блоков авторов. Первый из них включал в себя работы Алпатовой К.А. и Семенихиной Т.А. [1], Поченцова Г.Г. [8], Ядова В.Л. [10] и Константиновой В.Г. [4] и был посвящен образу групп, который следует определять как образ людей, объединенных по каким-либо признакам и воспринимаемых как носителей схожих черт иными группами или индивидами.

Второй блок состоит из работ Кастельса М. [2], Лумана Н. [5], Петренко В.Ф. [7], которые рассматривают сетевое пространство как площадку продвижения тех или иных образов-нарративов, в том числе и с помощью художественных произведений.

Третий блок сформирован из пула статей российских авторов (Кильдюшов О. [3], Ловчев В. М. [6], Чернышева Е. Н. [9]), отмечающих особый характер киносериала «Игра престолов» и цикла книг «Песнь льда и огня» в трансляции ярких образов (групповых и индивидуальных).

Методика исследования включает в себя анализ сетевых показателей трех видео, размещенных на YouTube-канале «Король Севера» (<https://youtube.com/@domdrakona?si=WXHfkzHsSVt9a48j>) и посвященных трем

Великим Домам Вестероса, наиболее активно вовлеченных в сюжет телесериала «Игра Престолов» и цикла книг «Песнь льда и огня»: Дом Ланнистеров (<https://youtu.be/KeB6ZawuBFU?si=EQiCAAtALUjZmjrWw>), Дом Тиреллов (https://youtu.be/l27c8HANfUc?si=znlrI_hjKnKVWBe9) и Дом Старков (<https://youtu.be/VOgmQ4rnOkM?si=oAEFzdFeK7EKkbte>). Отметим, что отбор эмпирического материала обусловлен повествовательным характером видеоконтента, а также однородностью их аудитории (видео размещены на одном канале). Отобранные видео были проанализированы нами по следующим сетевым параметрам, являющимися индикаторами интереса к образу группы (Дома): количество просмотров, количество лайков, количество дизлайков и количество комментариев.

Также нами были изучены семантические особенности комментариев под этими видео: релевантными считались семантические единицы с самыми высокими частотными показателями в совокупности комментариев.

Результаты исследований

Наиболее высокий уровень интереса для аудитории представляет видеоконтент, посвященный Дому Старков, поскольку его посмотрело более 327 тыс. юзеров, а видеоконтент о Доме Тиреллов и Доме Ланнистеров – 187 тыс. и 92 тыс. соответственно.

Схожее соотношение характерно для показателей лайков и комментариев. Примечательно, но если разница показателей просмотров, лайков и комментариев варьируется в пределах от 2,5 (лайки) до 3,8 (комментарии) раз, то количество дизлайков на видео о Доме Ланнистеров меньше количества дизлайков на видео о Доме Старков в 17,8 раз.

Исходя из этого, отметим, что наибольший интерес и отклик аудитории вызывает Дом Старков, наименьший – Дом Ланнистеров. Кроме того, пользователи, просмотревшие видео о Доме Ланнистеров, наиболее активно реагируют на контент (лайкают и комментируют), чем просмотревшие видео о Доме Тиреллов.

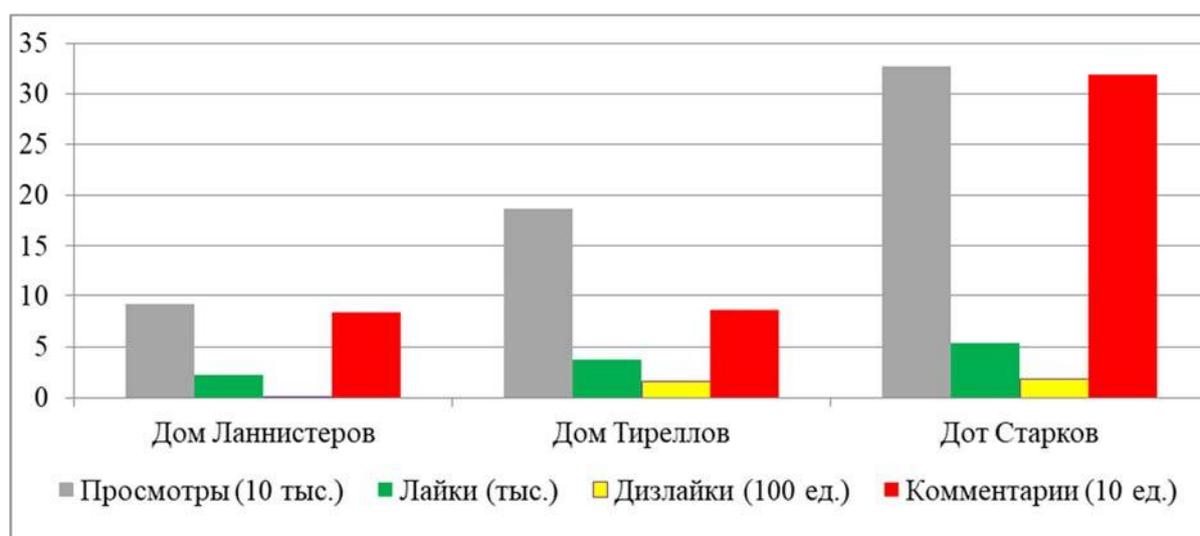


Рис. 1. Сетевые показатели релевантного видеоконтента

В семантическом ядре комментариев под видео о каждом из исследуемых Домов преобладают слова, контекстуально связанные с сюжетом произведения, однако прослеживается и специфика.

Например, исходя из особенностей семантического ядра пула комментариев, оставленных под видео о Доме Старков, отметим, что образ Дома формируется вокруг его представителей (то есть является персонифицированным): наиболее часто встречаются в релевантных комментариях имена героев («Джон», «Нед», «Бран», «Санса»). Вероятно, подобного рода ситуация связана с актуализацией семейной тематики Домом.

Кроме того, в комментариях актуализируется тема России: комментаторами часто употребляются слова «русский», «русская», «Сибирь».

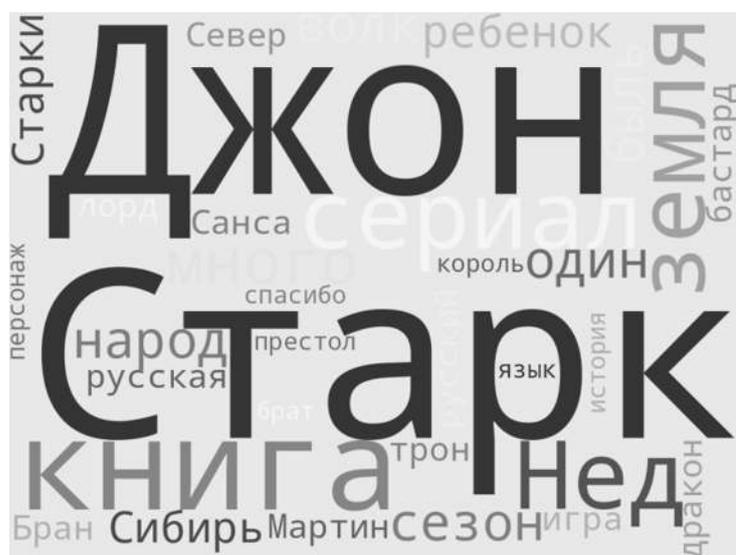


Рис. 2. Семантическое ядро комментариев под видео о Доме Старков

В семантическом ядре комментариев под видео о Доме Тиреллов преобладают слова контекстуального характера, то есть связанные с сюжетом цикла книг или киносериала. Более того, упоминаются герои из иных Домов (например, представители Ланнистеров).

Несмотря на то, что комментаторы часто упоминают представителей иных Домов произведения (Баратеонов, Таргариенов), семантическое ядро комментариев под видео о Доме Ланнистеров свидетельствует о восприятии вовлеченными в этот контент Ланнистеров как прототип реальных политических акторов прошлых эпох: Ланкастеров, Йорков и Тюдоров.

-Дом Ланнистеров, несмотря на относительно малое количество просмотров на канале, привлекает активных пользователей, лайкающих и комментирующих. Сформированный образ коррелируется с образом из произведения, но воспринимается в качестве прототипа реальных политических групповых акторов прошлых эпох.

-Разработанная методика, на наш взгляд, оправдала свое применение. Для получения более точных и объемных результатов исследования необходимо расширить его эмпирическую базу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатова К.А., Семенихина Т.А. Роль ценностей в формировании смыслового поля социализации «Я» и «другого» (на примере теории поколений) // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 6. С. 238-243.
2. Кастельс М. Становление общества сетевых структур// Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология /Под ред. В.Л.Иноземцева. М., 1999. С.492 – 505.
3. Кильдюшов О. Социальный порядок и политическая теология в «Игре престолов». Чем культовый сериал интересен для теоретической социологии // Социологическое обозрение. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-poryadok-i-politicheskaya-teologiya-v-igre-prestolov-chem-kultovyy-serial-interesen-dlya-teoreticheskoy-sotsiologii> (дата обращения: 18.01.2025).
4. Константинова В.Г. Феномен имиджа в научных исследованиях // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социокинетика, 2011, № 4. С. 221-225.
5. Луман Н. Реальность массмедиа. М., 2005.
6. Ловчев В. М. Популярное явление в современной культуре и его методические возможности (использование сериала и литературного цикла «Игра престолов» в процессе преподавания конфликтологических дисциплин) // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/populyarnoe-yavlenie-v-sovremennoy-kulture-i-ego-metodicheskie-vozmozhnosti-ispolzovanie-seriala-i-literaturnogo-tsikla-igra-prestolov-v> (дата обращения: 18.01.2025).
7. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М. 1988. С. 102.
8. Поченцов Г.Г. Имиджелогия. М., 2000.
9. Чернышева Е. Н. Кинематограф и литература как инструменты формирования системы глобальных ценностей // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinematograf-i-literatura-kak-instrumenty-formirovaniya-sistemy-globalnyh-tsennostey> (дата обращения: 18.01.2025).
10. Ядов В.Л. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен // Социальная идентификация личности. М., 1994. Кн. 2.

НАШИ АВТОРЫ

Абдулганиева Валерия Ранисовна – бакалавр отделения филологии и истории Елабужского института Казанского федерального университета

Абдуллаева Гозел – преподаватель кафедры сельскохозяйственных мелиораций Туркменского сельскохозяйственного института, г. Дашогуз

Алина Руслана Анатольевна – преподаватель кафедры русского языка и литературы Мариупольского государственного университета имени А.И. Куинджи

Андреева Антонина Андреевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Андреюшкина Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики перевода Гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета

Арланова Татьяна Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Артыкова Айджемал – преподаватель кафедры сельскохозяйственных мелиораций Туркменского сельскохозяйственного института, г. Дашогуз

Атабеков Игорь Владимирович – старший преподаватель кафедры иностранных языков Донецкого государственного университета экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского

Атабекова Алла Кимовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Донецкого государственного университета экономики и торговли им. Михаила Туган-Барановского

Баймуханов Бауыржан Идияр улы – аспирант кафедры современного русского языка факультета русской филологии Узбекского государственного университета мировых языков

Байнова Ксения Денисовна – магистрант Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Бакалов Анатолий Сергеевич – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы, журналистики и методики преподавания Самарского государственного социально-педагогического университета

Баканова Ирина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Балыкина Алла Евгеньевна – старший преподаватель кафедры английского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского

Башарова Диляра Радиковна – бакалавр отделения филологии и истории Елабужского института Казанского федерального университета

Беднарская Лариса Дмитриевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Института филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

Бердимуратов Даулетнияз Утениязович – доктор философских наук (PhD), доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и литературы Каракалпакского государственного университета им. Бердаха, г. Нукус, Узбекистан

Богданова Елена Святославовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Богдасова Дарья Ильинична – магистрант Высшей школы лингвистики и педагогики Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого

Божкова Галина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Елабужского института Казанского федерального университета

Бондаренко Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Академии государственной противопожарной службы МЧС России

Булаева Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академия Государственной противопожарной службы МЧС России

Бурдаева Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Веденёва Юлия Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королёва

Винокурова Юлия Александровна – преподаватель кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета

Вихрова Ксения Александровна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и инженерных дисциплин Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица

Грачева Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Мариупольского государственного университета имени А.И. Куинджи

Денисов Денис Викторович – кандидат культурологии, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Денисова Дарья Александровна – студент Института инженерно-экономического и гуманитарного образования Самарского государственного технического университета

Дурдыева Акыл – преподаватель кафедры сельскохозяйственных мелиораций Туркменского сельскохозяйственного института, г. Дашогуз

Егорова Злата Валерьевна – магистрант кафедры теории и практики перевода Казанского (Приволжского) федерального университета

Ермаков Егор Константинович – аспирант кафедры «Автоматические системы энергетических установок» Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева

Ермакова Юлия Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Карно Данил Михайлович – студент Института управления и экономики Приволжского государственного университета путей сообщения

Киндюшенко Екатерина Юрьевна – старший преподаватель кафедры русского и иностранного языков и культуры речи Донбасского государственного университета юстиции (ДГУЮ Минюста России)

Колесниченко Альвина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ростовского государственного университета путей сообщения

Котляренко Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения, доцент кафедры «Иностранный язык в сфере социогуманитарных наук» Донского государственного технического университета

Кравцов Андрей Евгеньевич – студент Естественнонаучного института Дальневосточного государственного университета путей сообщения

Кузьмина Александра Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Кузьмина Маргарита Александровна – студент факультета Эксплуатации железных дорог Приволжского государственного университета путей сообщения

Лобанова Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и межкультурные коммуникации» Дальневосточного государственного университета путей сообщения

Логинова Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Лунева Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Максименко Анастасия Васильевна – старший преподаватель кафедры русского и иностранного языков и культуры речи Донбасского государственного университета юстиции (ДГУЮ Минюста России)

Мамбетназаров Миразиз Куанышбаевич – студент факультета иностранных языков Каракалпакского государственного университета им. Бердаха, г. Нукус, Узбекистан

Маслова Жанна Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Русский и иностранные языки» Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I

Мясникова Ирина Алексеевна – аспирант кафедры русского языка и литературы факультета русской и чувашской филологии и журналистики, старший преподаватель кафедры иностранных языков №2 Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова

Нельин Артем Андреевич – студент факультета Автоматизации и интеллектуальных технологий Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I

Николаева Людмила Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королёва

Никулин Егор Романович – магистр, научный консультант Автономной некоммерческой организации «Центра общественно-политических проектов и коммуникаций», Липецкая область

Павлов Денис Валерьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Казанского (Приволжского) Федерального Университета

Пастухов Александр Гаврилович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Орловского государственного института культуры

Петрушова Марина Вячеславовна – аспирант кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения, старший преподаватель кафедры «Звукорежиссура и информационные технологии» Самарского государственного института культуры

Скорodelова Жанна Дмитриевна – учитель английского языка Лицея № 26 г. Саранска, студент Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Смеюха Виктория Вячеславовна – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики Крымского инженерно-педагогического университета имени Ф. Якубова

Тараканова Арина Артемовна – студент факультета филологии и журналистики Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королёва

Теганюк Валерия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и языкознания Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма

Терпак Марина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Тимофеева Ольга Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникации и русский как иностранный» Самарского государственного технического университета

Усачев Вадим Анатольевич – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Донецкого национального университета экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского

Усачева Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Донецкой академии управления и государственной службы

Фролова Мария Михайловна – старший преподаватель кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Халиков Магомед Магомедович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Лингвистика» Приволжского государственного университета путей сообщения

Черноштан Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения, доцент кафедры «Иностранный язык в сфере социогуманитарных наук» Донского государственного технического университета

Чернышева Александра Дмитриевна – студент факультета Эксплуатации железных дорог Приволжского государственного университета путей сообщения

План 2025 г.

Научное издание

**Филологическая проблематика
в системе высшего образования**

Материалы X Всероссийской научно-практической онлайн-конференции

(ПривГУПС, г. Самара, Самарская область, 24 января 2025 г.)

Подписано в печать 12.03.2025. Формат 60×90 ¹/₁₆.
Усл. печ. л. 15,1. Тираж 500 экз. (1-й завод 50). Заказ 20.

Издательско-полиграфический центр ПривГУПС.
443022, Самара, Заводское шоссе, 18.
Тел.: (846) 255-68-36.

Отпечатано в Приволжском государственном университете путей сообщения.
443022, Самара, Заводское шоссе, 18.
Тел.: (846) 255-68-36.