

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

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические аспекты
современного инженерного образования»

10–12 ноября 2020 г.

Томск 2020

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0
Я41

Язык. Общество. Образование : сборник научных трудов
Я41 Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования» / под ред. Ю.В. Кобенко ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2020. – 300 с.

ISBN 978-5-4387-0966-4

В сборник научных трудов включены статьи участников Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», проведённой 10–12 ноября 2020 года на базе Национального исследовательского Томского политехнического университета. Научные труды посвящены актуальным проблемам современного инженерного образования, методики обучения иностранным языкам, межкультурной коммуникации, исторического, сравнительного и теоретического языкознания, а также вопросам лингвоантропологии, эволюционной эпистемологии и культурной семиотики.

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

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0

Редакционная коллегия

Ю.В. Кобенко, д-р филол. н., профессор (г. Томск, Россия; *главный редактор*);
Х.К. Боас, PhD, профессор (г. Остин, США);
Е.Г. Которова, д-р филол. н., профессор (г. Зелёна-Гура, Польша);
Н.И. Курганова, д-р филол. н., профессор (г. Минск, Беларусь);
И.Б. Ардашкин, д-р филос. н., профессор (г. Томск, Россия);
И.А. Матвеев, д-р филол. н., доцент (г. Томск, Россия);
О.В. Солодовникова, к-т филос. н., доцент (г. Томск, Россия);
М.В. Мишкевич, к-т филол. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
А.В. Коньшева, к-т пед. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
О.А. Лиденкова, к-т филол. н., доцент (г. Гомель, Беларусь);
Е.В. Ковалёва, к-т филол. н., доцент (г. Мозырь, Беларусь).

ISBN 978-5-4387-0966-4

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2020
© Обложка. Издательство Томского
политехнического университета, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Лингвистика нового тысячелетия: исследовательские подходы и тенденции	7
<i>АНТОНОВА А.А.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Особенности употребления терминов родства в роли обращений в корейской речевой культуре.....	8
<i>БАБАКИНА Т.Н.</i> (ТГПУ, г. Томск): Спорные вопросы традиционной концепции категории наклонения современного немецкого языка.....	12
<i>БАКЛАНОВА Е.В.</i> (АлтГПУ, г. Барнаул): Особенности взаимодействия вербального и авербального компонентов песенно-поэтических текстов жанров «джаз» и «рэп».....	17
<i>БЕЛОВА К.А.</i> (БГЭУ, г. Минск): Интернет-дискурс: вопросы исследования.....	22
<i>ДЖАБРАИЛОВА В.С.</i> (МГГЭУ, г. Москва): Специфика перевода нормативных текстов сферы строительства с английского языка на русский.....	25
<i>КАРПОВА Н.А.</i> (НИ ТГУ, г. Томск): Административные объявления в мультикультурной среде: сопоставительный аспект.....	30
<i>КОБЕНКО Ю.В.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Язык будущего и трансгуманизм.....	35
<i>КОБЗЕВА Н.А.</i> (НИ ТПУ, г. Томск), <i>МИХАЙЛОВА А.Г.</i> (СевГУ, ЧВВМУ им. П.С. Нахимова, г. Севастополь): Структурно-семантические особенности неологизмов в современном английском языке (на материале военных текстов).....	41
<i>КОБЫЛКИНА Е.В.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Языковая политика в российском образовании: историко-социолингвистический аспект.....	45
<i>КОНЫШЕВА А.В.</i> (БГЭУ, г. Минск): Лимерики Эдварда Лира: перевод или интерпретация?.....	50
<i>КОСТОМАРОВ П.И., КОБЕНКО Ю.В.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Немецкий язык как компонент языковой ситуации в Каргасокском районе Томской области.....	55
<i>КРИНИЦКАЯ О.А.</i> (ИРО, г. Севастополь): Прецедентный текст: «чужое» слово для выражения скрытого смысла.....	59
<i>КУРГАНОВА Н.И.</i> (БГЭУ, г. Минск): Междисциплинарный подход к исследованию значения.....	63
<i>ЛЕОНОВА Е.Н.</i> (ТОГУ, г. Хабаровск): Необходимость учета лингвокультурологического аспекта при переводе рекламных слоганов с английского языка на русский.....	68
<i>МАКАРОВСКИХ А.В.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Гендиадис в английском языке: понятие и структура.....	72
<i>МАТЮХИНА М.В.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Грамматические особенности текстов английских трансгуманистических блогов с тэгом «Anti-aging».....	75
<i>МАТЮХИНА М.В.</i> (НИ ТПУ, г. Томск): Медийное бытие языка в цифровую эпоху.....	79
<i>НОВИК Н.А.</i> (БГЭУ, г. Минск): Гендерные стереотипы в белорусской, английской и испанской фразеологии.....	83
<i>ПЕРСИДСКАЯ А.С.</i> (ТПГУ, г. Томск): Отражение соматического кода селькупской культуры в соматизмах, относящихся к телу в целом.....	88
<i>ПЛИСОВ Е.В.</i> (НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород), <i>ФЁДОРОВ В.В.</i> (НИУ РАНХиГС, г. Нижний Новгород): Общественно-политические советизмы в художественном переводе.....	93

РАХМАНКУЛОВА С.Е., КУЗЬМИН Р.А. (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова): Синтаксическая аутентичность разговорной речи в условиях искусственного билингвизма.....	98
РОЗАНОВА Я.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Термины-эпонимы в терминологии химии полимеров (на материале современного английского языка).....	103
СОКОЛОВА Э.Я. (НИ ТПУ, г. Томск): Этимологический анализ специальных единиц лексико-семантического поля «Интеллектуальные энергетические системы» в современном английском языке.....	106
ТАЙДОНОВА С.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Анализ существующих переводов эндемической лексики на немецкий и английский языки в туристических текстах.....	112
ТИМОФЕЕВА М.К. (СО РАН, г. Новосибирск): Теория риторической структуры как инструмент когнитивного и стилистического анализа.....	115
ФОМИН А.Г., БУТОРИНА Д.Е. (КемГУ, г. Кемерово) Языковая репрезентация образа сотрудника полиции в английской лингвокультуре (на материале англоязычных новостных изданий).....	120
РАЗДЕЛ 2. Лингводидактические, психолого-педагогические и культурологические аспекты современного инженерного образования	125
АКСЁНОВА Н.В., МИРОНОВА В.Е. (НИ ТПУ, г. Томск): Ментальные модели и их значимость при проектировании учебного процесса.....	126
БЕРСЕНЁВ М.В., ЗИНОВЬЕВА В.И., ШУЛЬМИН М.П. (ТУСУР, г. Томск): К вопросу об инклюзии как феномену культурной семиотики.....	130
БОЛСУНОВСКАЯ Л.М. (НИ ТПУ, г. Томск), ТРУСОВА О.В. (НИ ТГУ, г. Томск): Гуманитаризация инженерного образования: трансдисциплинарная интеграция как движение к целостности научного знания.....	133
БУРАН А.Л. (НИ ТПУ, г. Томск): English Collocations in the Framework of Teaching Engineers at University.....	138
ВИНОКУРОВА С.А. (СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов): Изучение требований к профессиональной компетентности выпускников как неотъемлемая часть профессиональной подготовки инженеров будущего.....	140
ВОРОНИНА Д.К. (НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород): Потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в концепции гуманитаризации технического образования.....	143
ГАЙДУК Л.Д. (БГЭУ, г. Минск): Оценочность и метафоричность военнокритического дискурса при подготовке военных специалистов.....	147
ДЕМИДОВА О.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Использование социальной сети «ВКонтакте» в процессе обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам.....	152
ЕВСЕЕВА А.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Формирование стратегий аудирования иноязычной речи обучающихся неязыкового вуза.....	155
ЖУЛИДОВ С.Б., ЗОЛотова М.В. (ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород): Значение перевода в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.....	158
КАБРЫШЕВА О.П., СМЕРНОВА У.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Опыт независимого тестирования студентов ТПУ с целью определения уровня владения английским языком.....	161

КЕМЕРОВА Н.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Вовлеченность обучающихся как фактор эффективности иноязычной подготовки в инженерном вузе.....	166
ЛУНЕВ М.В. (ТулГУ, г. Тула): Алгоритмический подход в языковой подготовке студентов технического профиля в вузе.....	169
МАРКОВА Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Учебная адаптация в техническом вузе на примере дисциплины «Английский язык».....	174
МИРОНОВА В.Е., АКСЁНОВА Н.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Опыт реализации научно-исследовательской работы на иностранном языке студентов технического вуза в области гуманитарных наук (на примере ТПУ).....	178
ПИЛЯК С.А. («Смоленская крепостная стена», г. Смоленск): Двойная культурная идентичность как особенность российского культурного ландшафта.....	183
ПИЧУГОВА И.Л. (НИ ТПУ, г. Томск): Расширение словарного запаса студентов неязыкового вуза в условиях учебной автономии.....	188
РЯБИНИНА М.В. (ТОГУ, г. Хабаровск): The Realization of Language Distance Learning in Nonlinguistic University.....	192
ЯКУШЕВА Е.Г. (СВФУ им. М.К. Аммосова, г. Якутск): Комплексная система обучения немецкому языку студентов инженерных специальностей (на примере Республики Саха (Якутия)).....	196
РАЗДЕЛ 3. Вопросы методики обучения иностранным языкам.....	202
БАБАЕВА И.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Реферирование иноязычных профессиональных текстов как средство формирования устной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.....	203
БЕКИШЕВА Т.Г. (НИ ТПУ, г. Томск): Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в вузе.....	206
БЕСКРОВНАЯ Л.В., КОВАЛЕНКО Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Особенности обучения английскому языку пожилых людей на платформе Moodle.....	209
ВАКУЛА Е.А., КУЗНЕЦОВА М.В. (КубГТУ, г. Краснодар): Специфика дистанционного обучения иностранным языкам.....	213
ЖИТКОВА Е.В., ВОЛКОВА А.Б. (НИ ТГУ, г. Томск): Модель профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Акмеологическое видение.....	217
ЗАБРОДИНА И.К. (ТГПУ, г. Томск), ДЬЯЧЕНКО Ю.В. (СурГУ, г. Сургут): Критерии отбора лингвострановедческих материалов на немецком языке из средств массовой информации.....	223
ЛИХАЧ Т.П. (МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь): Возможности использования электронных ресурсов в процессе обучения лексическим средствам англоязычного речевого общения на профессиональные темы в высшей школе.....	227
ЛЫСУНЕЦ Т.Б. (НИ ТПУ, г. Томск): Научно-популярная видеолекция «TED Talks» в обучении устной иноязычной речи студентов-бакалавров.....	232
МАСЛОВ Ю.В. (БГЭУ, г. Минск): Синхронный перевод в неязыковом вузе: некоторые вопросы разработки методической системы обучения.....	236
МЕНЬШИКОВА А.А. (НИ ТГУ, г. Томск): Проект усовершенствованной учебной программы подготовки переводчиков с использованием комплексного подхода.....	240

НОВИКОВА В.Н. (МГИМО, г. Москва), АЗМЕТОВА Р.Ф. (МГУТУ им. К.Г. Разумовского, г. Москва): Учебный потенциал технологий Podcast, Discussion board, Personal Response system при обучении иностранным языкам.....	244
ПЕРЦЕВА Е.В. (НИ ТГУ, г. Томск): Формирование сквозных компетенций при обучении иностранному языку.....	248
ПЛЕХАНОВА М.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Практические аспекты активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку.....	252
РАДИНА И.В. (БГЭУ, г. Минск): Дидактические возможности модели «Инверсивный класс» в обучении устному иноязычному профессиональному общению.....	256
РЕЙХ В.О. (КГУ, г. Курск): Обучение немецкому языку при помощи электронного учебно-методического пособия на основе многосерийного мультфильма «Mascha und der Bär».....	261
РЕПИНА Т.Ю. (СПбГУ, г. Санкт-Петербург): Adjusting Teaching to Online and Hybrid Learning.....	265
СЕМЁНОВА Г.В. (ТулГУ, г. Тула): Дополненная и виртуальная реальность в дистанционном образовании.....	270
СИДОРОВ В.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Современные мобильные технологии в формировании иноязычной лексической компетенции.....	275
ХУСЯИНОВА Ю.Н. (НИ НГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород): Формирование эмотивной компетенции у студентов языковых специальностей в процессе чтения неадаптированной литературы.....	278
ЧИМРОВ А.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Системы автоматизированного обучения произношению в сервисах обучения иностранным языкам.....	282
ЧИМРОВ А.В., СИДОРОВ В.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Применение нейронных сетей в обучении иностранным языкам.....	287
ЧИСТИХИН А.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции магистрантов на основе использования аутентичных видеоматериалов научных конференций.....	291
ЭДВАРДС Н.М. (БГЭУ, г. Минск): Экспериментальная оценка иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза.....	294

Раздел 1.
Лингвистика нового тысячелетия:
исследовательские подходы и тенденции

А.А. Антонова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Особенности употребления терминов родства в роли обращений в корейской речевой культуре

В статье раскрываются особенности функционирования корейских терминов родства в качестве обращений. Выделены три группы указанных терминов, употребляющихся в различных коммуникативных ситуациях. На выбор обращений данного типа в корейском языке влияют следующие прагматические составляющие: степень близости, возраст, пол и принятие во внимание постороннего слушающего.

Ключевые слова: обращение; коммуникативно-прагматическая характеристика обращения; термин родства; корейский язык; вежливость.

Прагматический аспект в исследовании коммуникативной единицы «обращение» признаётся ведущим, т.к. данный феномен является высказыванием и с целью его правильной интерпретации важно учитывать признаки и свойства, порождаемые речевой ситуацией: регистр отношений между коммуникантами (возрастные и статусные позиции), интенции говорящего (цель, мотив), тональность общения и тип ситуации (формальная/неформальная) [1, с. 311].

Категория вежливости является неотъемлемой частью корейской культуры, поскольку содержит в себе различную прагматическую информацию, в частности возраст, социальный статус, степень близости коммуникантов [2, с. 176].

Данная статья посвящена исследованию особенностей функционирования терминов родства в качестве коммуникативной единицы «обращение» в корейском языке на материале различных художественных фильмов, воспроизводящих всевозможные речевые ситуации.

В рамках настоящего исследования выделены следующие термины родства, реализующиеся в роли обращения: *어머니* (мать, мама, свекровь, тёща), *엄마* (мама, мамочка, мамуля), *아버지* (*아부지*) (отец, папа, свёкор), *아빠* (папа, папочка, папуля), *형*, *오빠* (старший брат), *언니* (старшая сестра), *아들* (сын), *삼촌* (дядя), *고모* (тётя), *할머니* (бабушка), *할아버지* (дедушка). Поскольку данные коммуникативные единицы функционируют в различных ситуациях общения, их можно разделить на три группы:

- обращения, демонстрирующие степень родства;
- обращения, выражающие близкие и дружественные отношения между собеседниками;
- обращения, употребляющиеся по отношению к малознакомым лицам.

1. Термины родства, использующиеся в речи в прямом значении, выполняют различные функции: номинативную (*언니! 어머니도 계셨네* (Сестра! Смотри, мама здесь) [3], побудительную (*형, 나 뭐해, 여기서?* (Брат, что ты здесь делаешь?) [3], этическую (*어머니 저.. 저희만 나가서 죄송 해요* (Мама, простите, что всё на вас оставляем вот так) [7] и регулятивную (*형아! 또 안들어 갔어?* (Брат, почему ты не можешь столько же набрать?) [7].

Необходимо отметить, что корейские обращения в виде терминов родства характеризуются различной степенью вежливости. Так, коммуникативные единицы *어머니* и *아버지* (*아버지*) являются более уважительными по сравнению с *엄마* и *아빠* и преимущественно употребляются людьми среднего возраста по отношению к старшим, в то время как *엄마* и *아빠* встречаются в речи лиц младшего возраста, обращенной к собеседникам средней возрастной категории. Например, дочь обращается к матери: «*어머니 이거 드세요*» (Мама, попробуй это) [4]. Сын задаёт вопрос отцу: «*아버지 오늘 점심 뭐 먹을까요?*» (Папа, что у нас сегодня на обед?) [3]. Подчеркнём, что термин родства *아버지* является диалектизмом, а *아버지* – литературной нормой. Так, дочь младшего возраста обращается к отцу: «*아버지, 이거 스피커폰이에요*» (Папа, я тут на громкой связи) [7]. В данном примере коммуникация происходит при посторонних слушающих, поэтому адресант выбирает более вежливое обращение с целью демонстрации уважения по отношению к собеседнику.

В корейском языке не существует терминов родства для номинации тёщи, свекрови, свёкра. Данную функцию выполняют коммуникативные единицы *어머니* и *아버지* (*아버지*). Например, невестка обращается к свекрови: «*어머니... 거 절대 주시면 안돼요*» (Мама, не давай им бисквиты...) [7]. Данный факт демонстрирует близкие и уважительные от-

ношения между собеседниками.

Нейтрально-вежливые термины родства *엄마* и *아빠* используются при обращении лиц младшего возраста к старшим. Так, дочь зовёт свою мать: «*엄마! 나 배고파*» (Мама! Я хочу есть) [4] – или дочь спрашивает отца: «*아빠... 저 지금 누구랑 있는 지 아시죠?*» (Папа, ты знаешь, с кем я сейчас?) [7].

При выборе обращения в корейской речевой культуре пресуппозиция возраста имеет важное значение. Данная особенность ярко отражается в терминах родства *형*, *오빠* и *언니*. Указанные коммуникативные единицы всегда употребляются младшими собеседниками по отношению к старшим. Например, девушка обращается к сестре: «*언니! 어머니도 계셨네*» (Сестра! Смотри, мама здесь) [5]. Примечательно, что старший собеседник, обращаясь к младшему, никогда не использует в качестве обращения термин родства, а употребляет имя, не отражающее возрастной асимметрии. Необходимо подчеркнуть функциональную разницу между терминами родства *형* и *오빠*. Обращение *형* используется лицами мужского пола, *오빠* – лицами женского пола по отношению к старшему адресату, ср.: мужчина среднего возраста обращается к брату: «*형아! 또 안들어 갔어?*» (Брат, почему ты не можешь столько же набрать?) [7]; младшая сестра спрашивает брата: «*오빠, 담배좀 좋은 거피면 안 돼?*» (Брат, ты можешь курить хорошие сигареты?) [6].

2. Термины родства могут употребляться в речи с целью выражения близких отношений между говорящим и слушающим, не связанными кровными узами. Обращениями данного типа выступают коммуникативные единицы *고모*, *삼촌* и *형*. Например, девушка задаёт вопрос подруге своей матери: «*고모 오셨어요?*» (Ты здесь, тётя?) [4]. Обращения *고모* и *삼촌* используются в процессе коммуникации самостоятельно или в сочетании с именем. Так, мальчик прощается с лучшим другом своего отца: «*홍구 삼촌, 안녕!*» (Пока, дядя Хонгу!) [8]. В данных примерах реализуются различные функции: номинативная, побудительная и регулятивная.

Обращение *형* в данном значении используется в условиях нефор-

мальной речевой коммуникации, однако сохраняет возрастную асимметрию между говорящим и слушающим, т. е. таким образом обратиться к слушающему может только говорящий младшей возрастной категории. Например, мужчина спрашивает своего друга: «*형, 요거슨 형님이 좋아하는 거신디?*» (Братишка, это же твоё любимое?) [5].

3. Термины родства *할머니*, *아들* и др. активно употребляются по отношению к малознакомым людям. Например, молодой человек приветствует знакомую женщину старшего возраста, с которой он часто видится в библиотеке: «*할머니, 안녕하세요*» (Бабушка, здравствуйте) [4]. Следует отметить, что говорящий в данном случае подчёркивает возраст собеседника и выражает ему таким образом своё почтение.

В некоторых случаях, ориентируясь на посторонних слушающих, адресант намеренно с помощью обращения акцентирует внимание на кровной связи адресата и постороннего слушающего. Так, ведущий праздника обращается к мужчине средних лет, приходящемуся сыном женщине, в честь которой устроено торжество: «*자, 아드님, 나오셔서 어머니 한번 시원하게 한번 업어 주셔야죠*» (Господин, выйдите сюда и покажите, как вы носите маму на спине) [5]. Отметим, что говорящий использует термин родства *아들* в сочетании с гоноративным суффиксом *님*, посредством которого выражается вежливое отношение к адресату. В данном примере при выборе обращения говорящий в равной степени ориентируется как на характеристики адресата, так и на посторонних слушающих.

Итак, можно заключить, что в корейской речевой культуре термины родства функционируют в качестве обращений в различных ситуациях общения и их выбор обусловлен следующими факторами: степень близости коммуникантов (актуально даже для семейных отношений), возраст (говорящий всегда подчёркивает старшинство собеседника посредством термина родства), пол участников общения (существуют термины родства, которые употребляются только женщинами/мужчинами), ориентация говорящего на посторонних слушающих, которые присутствуют при осуществлении акта коммуникации, однако непосредственно в нём не участвуют.

Изучение особенностей употребления корейских терминов родства в качестве обращений позволяет сформировать достаточно полные представления о корейской действительности и понять менталитет данного языкового коллектива.

Литература

1. Ён К. Особенности корейского обращения // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 1–2. С. 304–314.
2. Кан С.Кю Использование форм вежливости в корейском языке // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых / под ред. С.А. Песоцкой. Томск: Изд-во ТПУ, 2015. С. 176–181.
3. 기억의 밤. 장편 영화 / 감독 장항준. – 한국, 비에이엔터테인먼트, 미디어메이커, 2017.
4. 리틀 포레스트. 장편 영화 / 감독 임순례. – 한국, 신범수, 2018.
5. 범죄도시. 장편 영화 / 감독 강윤성. – 한국, 흥필름, 2017.
6. 연애소설. 장편 영화 / 감독 이한. – 한국, 팝콘필름, 2002.
7. 완벽한 타인. 장편 영화 / 감독 이재규. – 한국, 롯데 엔터테인먼트, 2018.
8. 지금 만나러 갑니다. 장편 영화 / 감독 이장훈. – 한국, 김재중, 김우재, 2018.

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

Т.Н. Бабакина

Томский государственный педагогический университет

Спорные вопросы традиционной концепции категории наклонения современного немецкого языка

В статье рассматриваются спорные вопросы традиционной теории наклонений – вопрос о статусе императива, конъюнктива косвенной речи и отношений между презенсом и претеритальными формами конъюнктива прямой речи. Приводится концепция Л.С. Ермолаевой, которая учитывает произошедшие в немецком языке изменения, и позволяет решить данные вопросы.

Ключевые слова: категория наклонения; конъюнктив косвенной речи; императив; реалис; ирреалис; комментатив.

Согласно традиционной точке зрения, представленной в работах отечественных и зарубежных германистов, категория наклонения в немецком языке представляет собой трёхчленную оппозицию: индикатив / конъюнктив / императив. Индикатив является нейтральным членом оппозиции и характеризует высказывание как действительное. Конъюнктив считается наклонением, выражающим нереальность (=недействительность). Императив трактуется как наклонение, выражающее побуждение [5, 7, 8, 14, 16, 17, 18].

Однако, как отмечают некоторые исследователи, традиционная точка зрения не учитывает исторические изменения, произошедшие в модальной системе немецкого языка, и не соответствует реальным языковым фактам [4, 19]. В связи с этим актуальным становится вопрос разработки новой концепции системы наклонений, адекватной современному этапу развития модальной системы немецкого языка.

В рамках традиционной теории наклонений существует ряд противоречий и нерешенных проблем, например, вопрос о системной значимости императива.

Ряд исследователей считают целеустановку предложения, в частности значение побудительности, модальным и рассматривают императив как равноправный член категории наклонения [5, 7, 8, 16].

Некоторые исследователи, включая императив в категорию наклонения, подчёркивают, однако, его особое положение в данной категории. Так В.Г. Адмони выделяет модальность в узком смысле слова как оценку реальности процесса, выраженного глаголом. Кроме того, как подвид модальности он рассматривает коммуникативную задачу, т.е. задачу, которую выполняет предложение в процессе коммуникации. Средствами выражения модальности в узком смысле слова являются индикатив и конъюнктив. Для выражения коммуникативной задачи служит императив [6, с. 201–202].

На наш взгляд, представляется неправомерным включение целеустановки предложения в категорию модальности, так как противопоставление предложений по цели высказывания основывается на принципе интенции говорящего, а не на модальной семантике.

Другим спорным вопросом теории наклонения является вопрос о статусе конъюнктива косвенной речи.

Некоторые исследователи не выделяют конъюнктив косвенной речи как отдельную область употребления конъюнктива, полагая, что конъюнктив косвенной речи выражает одно из частных значений конъюнктива – значение неуверенности говорящего в сообщаемых им фактах [7, с. 46; 8, с. 350; 10, с. 43; 11, с. 403–405, 12, с. 107–109].

Однако большинство германистов, рассматривая конъюнктив как

единое наклонение, выделяет конъюнктив косвенной речи как отдельную самостоятельную область его употребления [5, с. 241; 8, с. 353; 9, с. 134; 13, с. 524; 14, с. 194; 18, с. 90].

Ряд исследователей трактует конъюнктив косвенной речи как самостоятельное наклонение. В отечественной германистике данная точка зрения впервые была представлена в концепции Т.В. Строевой [3]. Она считает, что конъюнктив косвенной речи служит для выражения особой модальности косвенной речи [3, с. 3–4]. Так же, как и Т.В. Строева, конъюнктив косвенной речи как отдельное наклонение рассматривают О.И. Москальская [15], Е.В. Гулыга [1], В. Флемиг [11].

Выделение конъюктива косвенной речи в самостоятельное наклонение подтверждает модальную неоднородность конъюктива. Однако при таком подходе остаётся неясным место модальности косвенной речи в системе других видов модальных значений.

Так, Е.В. Гулыга полагает, что наклонение косвенной речи выражает косвенную модальность действительности, но под влиянием контекста может выражать и косвенную модальность недействительности [1, с. 59–60].

По мнению О.И. Москальской, модальность косвенной речи исключает значения действительности/недействительности. Модальность косвенной речи в широком смысле слова – это передача чужих высказываний, мыслей. При этом при помощи конъюктива косвенной речи говорящий может передавать как высказывания, соответствующие действительности, так и высказывания, содержание которых противоречит действительности. Таким образом, согласно точке зрения О.И. Москальской, конъюнктив косвенной речи характеризует косвенную речь как особый способ изложения действительности и противопоставляет прямой речи. Он не является членом оппозиции действительность / недействительность [15, с. 108–109].

Суммируя все вышеизложенное, можно констатировать, что в современной германистике нет единства мнений относительно статуса и значения конъюктива косвенной речи в системе наклонений современного немецкого языка.

Нерешённым остаётся и вопрос о статусе форм конъюктива прямой речи. Большинство германистов подчёркивают, что разница между презенсом конъюктива и его претеритальными формами не временная, а модальная [5, 6, 8, 15, 16].

Так, например, Е.И. Шендельс, считает, что презенс конъюктива имеет самостоятельное модальное значение осуществимого предположения, а область значений конъюктива II, согласно её точке зрения, можно свести к одному основному – значению гипотетичности от пред-

положения до невыполнимости [16, с. 85–86].

В.Г. Адмони также отмечает противопоставление форм конъюнктива по значению «осуществимый / неосуществимый». Он считает, что презенс конъюнктива выражает осуществимое или осуществляющееся желание, а претеритум и плюсквамперфект – неосуществимое желание [6, с. 203].

Наиболее чётко противопоставление модальных значений в области конъюнктива прямой речи показала О.И. Москальская. В рамках основного значения конъюнктива прямой речи «несостоявшийся в действительности» она выделяет оппозицию «несостоявшийся в действительности, но реальный / несостоявшийся в действительности и нереальный». Первое значение выражается презенсом конъюнктива, второе – претеритальными формами конъюнктива [15, с. 107].

На наш взгляд, трактовка конъюнктива прямой речи как единого наклонения, несмотря на наличие модального противопоставления между презенсом конъюнктива и претеритальными формами, представляется противоречивой и не соответствует критериям выделения грамматической категории, принятым в отечественной германистике [6, 15, 16].

Таким образом, в рамках традиционной теории наклонений остаются нерешёнными следующие вопросы: о системной значимости императива, о статусе конъюнктива косвенной речи, о статусе отношений между презенсом и претеритальными формами конъюнктива прямой речи.

Решение данных спорных вопросов непосредственно связано с тем, как трактуется сама категория наклонения. Отечественные и зарубежные германисты пытаются решить указанные проблемы и предлагают новые концепции категории наклонения современного немецкого языка.

В отличие от традиционной точки зрения О.И. Москальская рассматривает категорию наклонения как иерархическую систему. Она противопоставляет императив / неимперативным формам и внутри второго члена оппозиции («неимператива») выделяет оппозицию индикатив / конъюнктив [15, с. 68].

Аналогичной точки зрения придерживается Х. Глинц. По его мнению, императив образует отдельную систему, так как формы императива находятся в особых отношениях с другими членами предложения и противопоставляются трём наклонениям (индикативу, конъюнктиву презенсу и конъюнктиву имперфекту) по значению побудительности [12, с. 111]. Таким образом, Х. Глинц не включает императив в систему наклонений. В качестве наклонений он рассматривает индикатив, конъюнктив презенс и конъюнктив имперфект [12, с. 108].

П. Айзенберг также не включает императив в категорию наклонения и выделяет в немецком языке два наклонения – индикатив и конъюнктив. Он подчёркивает, что с точки зрения семантики императив можно считать наклонением, но, с другой стороны, императив в отличие от индикатива и конъюнктива не изменяется по лицам и не образует временных форм [9, с. 109].

Свою концепцию наклонений с учётом исторических изменений, произошедших в модальной системе немецкого языка, предлагает Л.С. Ермолаева. Она считает, что в современном немецком языке существует два наклонения: реалис и ирреалис. Ирреалис включает претеритальные формы конъюнктива. В рамках реалиса она выделяет комментатив (в традиционной терминологии – конъюнктив косвенной речи) и некомментатив, который в свою очередь представлен индикативом и императивом [2, с. 79]. Схематично категорию наклонения можно представить следующим образом:

Схема 1

Категория наклонения в немецком языке

финитные формы глагола			
ирреалис	реалис		
	комментатив	некомментатив	
		императив	индикатив

Концепция Л.С. Ермолаевой представляется непротиворечивой и наиболее убедительной, так как она учитывает изменения, произошедшие в модальной системе немецкого языка и позволяет решить спорные моменты традиционной концепции наклонений.

Литература

1. Гулыга Е.В. Теория сложноподчинённого предложения в современном немецком языке. М.: Высшая школа, 1971. 206 с.
2. Ермолаева Л.С. Очерки по сопоставительной грамматике германских языков. М.: Высшая школа, 1987. 126 с.
3. Строева Т.В. Модальность косвенной речи в немецком языке: Автореф. дис. ... док. филол. наук. Ленинград, 1950. 52 с.
4. Федотова М.В. Система наклонений немецкого глагола в новой интерпретации и практическая грамматика // Ярославский педагогический вестник. Том I. 2014. Вып. 4. С. 211–215.
5. Юнг В. Грамматика немецкого языка. СПб.: Лань, 2013. 518 с.
6. Admoni W. Der deutsche Sprachbau. М., 1986. 329 S.
7. Behagel O. Deutsche Syntax. Heidelberg, 1924. 478 S.

8. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Berlin: Cornelsen, 1994. 939 S.
9. Eisenberg, P., Schöneich, R. Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 5. Aufl. Heidelberg: Springer-Verlag, 2020. 584 S.
10. Erben J. Abriss der deutschen Grammatik. Berlin: Hueber, 1996. 392 S.
11. Flämig W. Grammatik des Deutschen: Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Berlin: Akad. Verl., 1991. 640 s.
12. Glinz H. Die innere Form des Deutschen. Berlin, 1962. 505 s.
13. Heidolph, K. E. Grundzüge einer deutschen Grammatik / von e. Autorenkollektiv unter Leitung von K. E. Heidolph, W. Flämig, W. Motsch. Berlin: Akademie-Verlag, 1984. 1028 S.
14. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2017. 656 s.
15. Moskalskaja O.I Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. M.: Akademija, 2004. 352 s.
16. Schendels E. Deutsche Grammatik. Morphologie. Syntax. Text. M., 1988. 416 S.
17. Schmidt W. Grundfragen der Grammatik. Berlin, 1973. 323 S.
18. Sommerfeldt K.-E. Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / K.-E. Sommerfeld, G. Starke. 3., neu bearb. Aufl. / unter Mitwirkung von W. Hackel. Tübingen: Niemeyer, 1998. 312 S.
19. Zhukova N.S., Babakina T.N. Peculiarities of the Development of the Modal System in German // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015. V. 200. P. 587–594.

Е.В. Бакланова

Алтайский государственный педагогический университет

Особенности взаимодействия вербального и авербального компонентов песенно-поэтических текстов жанров «джаз» и «рэп»

В статье рассмотрены особенности взаимодействия вербального и авербального компонентов песенно-поэтических текстов контрастирующих жанров «рэп» и «джаз», определена специфика связи двух компонентов и главенствующая роль каждого компонента, которая варьируется от жанра к жанру.

Ключевые слова: вербальный компонент; авербальный компонент, рэп, джаз, жанр.

В современном обществе в условиях активного использования средств массовой информации: телевидения, радио и сети Интернет, все большую популярность приобретает песенно-поэтический текст. Несмотря на тот факт, что песенно-поэтический текст и его жанры являются объектом лингвистических исследований не первое десятилетие, данный феномен еще недостаточно изучен с точки зрения системности и комплексного подхода. Комплексность в рассматриваемом нами типе текста предполагает учет особенностей определенного типа связи между вербальным и авербальным компонентами. Если учесть мнение М.М. Бахтина о том, что любой текст является «всяким связным знаковым комплексом» [3, с. 281], то песенно-поэтический текст определяется нами, вслед за С.Ю. Барановой, как «специфическая знаковая структура, главная задача которой служит для передачи художественной информации звуковременного свойства» [2, с. 1].

Особенность связи компонентов этого комплекса будет варьироваться от жанра к жанру. С целью выявления особенностей взаимодействия вербального и авербального компонентов песенно-поэтических текстов контрастирующих жанров, для наибольшей наглядности в статье рассмотрены особенности базовых жанров «рэп» и «джаз».

Обращаясь к истокам жанров и их структурным особенностям, следует отметить, что жанр «рэп» типичен для клубных выступлений, часто дополнен танцевальным сопровождением; в нем совмещены функции автора и исполнителя. В произведениях этого жанра отсутствует четкая структура песенно-поэтического текста, который представляет собой непрерывный (часто монотонный) рассказ длительностью от 4 до 30 минут [1, с. 100]. Но стоит отметить, что тексты данного жанра обладают смысловой завершенностью и включают в себя зачин и концовку. Не всегда, но очень часто в рэп-песнях может присутствовать припев, обладающий большей лиричностью в исполнении.

Направление «джаз» появилось в начале XX века в США в результате синтеза африканской и европейской культур. Этот музыкальный жанр предполагает полиритмию, в основе которой лежат синкопированные ритмы, свинг (отклонение от бита), красочный гармонический и тембровый ряд, импровизационность. В музыке направления «джаз» прослеживается, преобладание разговорных интонаций в пении, подражание разговорной речи при игре на гитаре, фортепиано, ударных инструментах, что укрепляет тенденцию импровизирования как в инструментальном, так и в вокальном плане. Соответственно в структуре джазовой композиции не всегда присутствует разграничение припева и куплета, часто это монолог исполнителя с акцентами на определенных

частях, что делает восприятие песен данного жанра наиболее живым и легким для понимания.

Для того чтобы наряду с музыкальными особенностями определить лингвистические особенности песенно-поэтических текстов рассматриваемых контрастирующих жанров, мы обратились к песенно-поэтическим текстам разных эпох и под-жанров, среди которых представитель американского направления «джаз-поп» *Frank Sinatra*, представители «соул-джаз» *Louis Armstrong* и *Ray Charles*, представительница «джаз-блюз» направления *Nina Simone*, американские рэперы и «хип-хоп» исполнители *Dr Dre*, *Jay-Z*, *Eminem*, *Snoop Dogg*.

В этих песенно-поэтических текстах мы ставим задачу выявить наиболее часто употребляемые лексические, синтаксические и стилистические средства. Средства, употребляющиеся с частотностью выше 50% (далее в статье мы будем отражать количество песенно-поэтических текстов, где они были зафиксированы) мы считали маркерами конкретного жанра, в том случае, если средство с такой же частотностью не встречается в песенно-поэтических текстах других жанров. Как показывает практика работы с песенно-поэтическими текстами других жанров, в любом жанре песенно-поэтического текста практически всегда присутствуют повтор, параллелизм, эллипсис, эпитет, сравнение. Соответственно, эти характеристики нельзя считать жанровыми маркерами.

Проанализировав тридцать песенно-поэтических текстов жанра «джаз» и его под-жанров исполнителей *Frank Sinatra*, *Nina Simone* и *Ray Charles*, мы выявили такие лексические средства как фразеологизмы и междометия, синтаксические средства: риторический вопрос, эллипсис, градация; стилистические средства: оксюморон, олицетворение, сравнение, эпитет, метафора, повтор.

Наиболее часто в текстах песенной поэзии этого жанра встречались следующие средства (приводим количество песенно-поэтических текстов, где они были зафиксированы): повтор (30), параллелизм (30), эпитет (28), олицетворение (20). Наименее часто встречались метафора (14), сравнение (13), эллипсис (7), фразеологизмы (7), междометия (7), градация (4), риторический вопрос (2), оксюморон (1); т.е. Наиболее популярными средствами жанра «джаз» являются олицетворение, параллелизм, эпитет, повтор.

Поскольку повтор, параллелизм, эллипсис, эпитет нельзя считать жанровыми маркерами, можно заключить, что олицетворение наиболее ярко отражает особенности вербального компонента песенно-поэтического текста жанра «джаз». Этот факт подтверждается примерами ниже:

– *“Here I go again, I hear the trumpets blow again” (Frank Sinatra. Taking a Chance on Love).*

– *“Plain gold ring has a story to tell // It was one that I knew too well” (Nina Simone. Plain Gold Ring).*

– *“But that lucky old sun got nothing to do // But roll around heaven all day” (Ray Charles. That Lucky Old Man).*

Исходя из проведенного нами анализа, можно сделать вывод, что основной лингвостилистической особенностью песен жанра «джаз» можно считать олицетворение. Именно это средство встречается в текстах этого жанра наиболее часто, чего нельзя сказать о песенно-поэтических текстах другой жанровой принадлежности. Олицетворение является стилистическим средством и относится к вербальному компоненту песенно-поэтического текста.

При этом в данном жанре достаточно явно проявляется зависимость вербального и авербального компонента. Стилистика жанра «джаз» передается при помощи вербальных средств, которые подкрепляются авербальными. Автор-исполнитель используют олицетворение, чтобы наиболее живо и красочно передать происходящее, подкрепляя свое описание музыкальными средствами, такими как: волнообразная и восходящая мелодия, умеренный или медленный темп в сочетании с джазовой ритмикой, которая оживляет как слушателя, так и сам текст песни; т.е. вербальные и авербальные средства находятся в тесной связи, взаимообуславливают друг друга, подкрепляя идею и подачу автора.

Далее рассмотрим пример иной связи и обратимся жанру «рэп». В процессе анализа 30-ти песенно-поэтических текстов жанра «рэп» и его под-жанров, были выявлены такие лексические средства как ненормативные выражения, междометия, сленговые сочетания, идиомы, синтаксические средства: эллипсис, параллелизм; стилистические средства: сравнение, эпитет, метафора, повтор.

Наиболее часто в текстах песенной поэзии этого жанра встречались следующие средства: сленговые сочетания (30), повтор (30), параллелизм (30), ненормативные выражения (25), эпитет (25), эллипсис (24); наименее часто: сравнение (10), метафора (8), идиома (1).

Наиболее популярными средствами являются ненормативные выражения, сленговые сочетания, параллелизм, эллипсис, эпитет, повтор. Исключая повтор, параллелизм, эллипсис, эпитет, сравнение из жанровых маркеров, мы отмечаем большое содержание сленговых выражений и ненормативных выражений в песенно-поэтических текстах жанра «рэп», что подтверждают примеры.

Сленговые выражения:

– “Let’s get the dough and stay real jiggy, uh huh” (Jay-Z, *Friday Five*).

– “Fa shizzle my nizzle, the big Snoopy D-O-double-jizzle back up in the hizzle.” (Snoop Dogg. *Suited N Booted*).

– “Slim Shady, brain dead like Jim Brady // No n*gga, you Lil' like that Kim lady” (Eminem. *Just Don't Give a F*ck*).

– “Left the keys in the van, with a gat in each hand // Went up in Eastland and shot a policeman” (Eminem. *Murder*).

– “Still Snoop Dogg and DRE, 99 nigga” (Dr Dre feat. Snoop Dogg. *Still D.R.E.*).

Ненормативная лексика:

– “Oh yeah, this is Eminem baby, back up in that motherf*cking ass // One time for your motherf*cking mind, we represent the 313 // You know what I'm saying? // 'Cause they don't know sh*t about this // For the 9-6” (Eminem. *Infinite*).

– “I ain't nothing but more hot sh*t” (Dr Dre feat. Snoop Dogg. *Still D.R.E.*).

– “Shut up sl*t, you're causing too much chaos // Just bend over and take it like a sl*t, OK Ma?” (Eminem. *Kill You*).

Исходя из проведенного нами анализа, можно сделать вывод, что основными вербальными маркерами песен жанра «рэп» можно считать сленговые сочетания и ненормативные выражения. Именно эти лексические средства встречаются в текстах этого жанра наиболее часто, чего нельзя сказать о песенно-поэтических текстах другой жанровой принадлежности. Ненормативные лексические средства имеют оценочную коннотацию, как правило содержащую в себе недовольство и отрицательные эмоции автора-исполнителя к происходящему, к политическим движениям, к социальному неравенству, к не взаимности отношений, к актам предательства и т.д. В свою очередь, желая быть понятыми только определенным кругом лиц, авторы текстов всегда обращались к сленгу, поэтому наличие сленговых сочетаний в текстах песен вполне объяснимо. Следует отметить, что тексты жанра «рэп» предполагают передачу большого количества информации при помощи вербальных средств, что отражается на авербальной составляющей ПП-текста. Автор-исполнитель использует ровную неменяющуюся мелодию, стабильный ритм и движение ровными длительностями как фон, выводящий на первый план вербальный компонент. Большая часть внимания реципиента приходится на лексику, а значит, авербальный компонент ПП-текстов жанра «рэп» всегда носит нейтральный характер и уходит на второй план, чтобы все внимание реципиента фокусировалось на смысле текста и «богатстве» сленга автора-исполнителя.

Так в ПП-текстах жанра «джаз» авербальный компонент гармонизирует вербальный, музыкальная импровизация является базой для вербальной импровизации, поэтому в песенно-поэтических текстах жанра «джаз» первостепенная значимость авербального компонента становится очевидной. В ПП-текстах жанра «рэп» монотонность и стабильность авербального компонента уводит внимание реципиента к самому тексту, музыка же уходит на второй план, помещая текст и вербальное выражение мысли автора на первое место.

Литература

1. Астафурова Т.Н., Шевченко О.В. Англоязычный песенный дискурс // Дискурс-Пи. 2016. Вып. 2. С. 98–101.
2. Баранова С.Ю. Музыкальный текст: язык, знак, сигнал, символ. 2007. Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-173.pdf> (дата обращения: 3.09.2020).
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 444 с.

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

К.А. Белова

Белорусский государственный экономический университет

Интернет-дискурс: вопросы исследования

Статья посвящена обзору вопросов изучения интернет-дискурса как языковой экспликации Глобальной сети. Выделяются лакуны научного знания. Обосновывается необходимость детального социолингвистического исследования национальных интернет-сегментов, прежде всего, таких компонентов коммуникативной ситуации, как персона коммуниканта и код его общения.

Ключевые слова: интернет-дискурс; жанровая система; языковые и неязыковые коды; самопрезентация; национальный сегмент Глобальной сети.

На этапе развития мирового сообщества, основными характеристиками которого являются глобальные процессы, либерализация общественных отношений, мобильность трудовых ресурсов, распространение новейших информационных технологий, неотъемлемой частью жизни существенного числа человек выступает Интернет. Всемирная компьютерная сеть оказывается не просто крупным техническим изоб-

ретением, а одним из значимых динамично развивающихся социальных явлений. В Интернете люди находят и размещают информацию, знакомятся и общаются, получают образование и работают, оплачивают услуги и совершают покупки, творчески самовыражаются и ищут развлечения.

Мир Сети и мир вне Сети сегодня находятся в диалектически сложных взаимоотношениях. Будучи созданным реальными людьми, Интернет посредством их усилий отражает происходящие в обществе процессы, и, в свою очередь, осуществляет непосредственное влияние на развитие всех сфер общественной жизни (экономики, политики, социальной сферы, культуры, языка и мн. др.), причем это влияние носит не только положительный, но и отрицательный характер. Благодаря признакам анонимности и физической непредставленности пользователей Интернет стал привлекательной сферой для совершения противоправных действий, которые в ряде случаев остаются безнаказанными.

В связи с необходимостью рационального использования расширяющихся возможностей Интернета, получения максимального положительного эффекта от деятельности в Сети и минимизации отрицательных последствий воздействия Интернета на личность и общество, актуальной задачей современного научного знания оказывается многоаспектное изучение интернет-среды. А поскольку языковой экспликацией Глобальной сети выступает не что иное, как интернет-дискурс, вопросы его исследования сегодня выходят на передний план процесса научного поиска в данной области.

В русле наших исследований под интернет-дискурсом понимается «речевая деятельность, обладающая специфическим лингвистическим и экстралингвистическим планами, что обусловлено её функционированием в коммуникативном пространстве Интернета» [1, с. 6–7].

Представляя собой сложную гетерогенную систему, в которой сосуществуют специфические дискурсивные практики и взаимодействуют представители различных социокультурных сообществ, используются многочисленные языковые коды и элементы иных семиотических систем, интернет-дискурс становится объектом междисциплинарных исследований, привлекая внимание представителей разных отраслей научного знания. В лингвистической науке активно формируется новое направление – интернет-лингвистика, которое представляет собой «полипарадигмальную дисциплину» [4, с. 26] интегративного типа, соединяющую подходы и методологию социолингвистики, психолингвистики, лингвистики текста и др. [2]. На материале изучения разных языков мира в работах современных исследователей освещаются преимущественно четыре группы вопросов: отличительные черты интернет-дискурса, его

жанровые особенности, вербальная и невербальная специфика, личность в интернет-дискурсе.

По каждому из названных исследовательских направлений уже достигнуты определённые результаты. Однако ряд вопросов по-прежнему остаётся не решённым. Терминологический аппарат интернет-исследований представляется чрезвычайно вариативным. Неоднозначными остаются критерии выделения интернет-дискурса на фоне других дискурсивных типов. Неопределённой является структура жанровой системы интернет-дискурса. Недостаточно изучены стратегии, тактики и приемы самопрезентации пользователей, отсутствуют исследования моделей самопрезентации. Требуют детального анализа вопросы контактирования языковых и неязыковых кодов в процессе интернет-коммуникации.

С развитием Интернета и его распространением в мировых масштабах для мировой науки наиболее актуальным становится изучение специфики национальных сегментов Сети, в которых отражается современная общественная и языковая ситуация стран. Современные исследования целесообразно ориентировать на рассмотрение характеристик интернет-дискурса с позиции принадлежности к определённому национальному сегменту Глобальной сети. Каждый сегмент представляется чрезвычайно важной языковой реальностью наших дней и является сложным динамично развивающимся социолингвистическим объектом, структура и функции которого детерминированы социальными, психологическими, культурными и другими условиями его зарождения и развития. Основными компонентами коммуникативной ситуации, в которых проявляются особенности национальных сегментов Сети, нам представляются персона коммуниканта и код его общения. В связи с этим исследователям необходимо сделать упор на установление социолингвистических характеристик интернет-дискурса национальных сегментов, а именно: выявление частотных жанров / субжанров и кодов интернет-общения граждан конкретной страны, определение стратегий и тактик, языковых / неязыковых приёмов самопрезентации коммуникантов в Интернете, выделение типичных пользовательских интернет-типажей.

В современной лингвистической науке принято считать, что «наиболее целесообразным для гуманитарных исследований сети Интернет является языково-центрический принцип выделения национальных сегментов, так как именно язык является системообразующим признаком Глобальной сети как социального пространства» [3, с. 15]. Однако, по нашему мнению, в отношении современного полиязыкового общества такое основание не может быть приемлемым в связи с тем, что

во всех сферах жизнедеятельности представителей какой-нибудь страны в настоящее время преобладает не собственно национальный язык, а какой-то другой. В такой ситуации обоснованным представляется положить в основу определения границ национального сегмента Сети административный принцип, согласно которому интернет-сегмент представляют все ресурсы с национальным доменом верхнего уровня.

В прикладном отношении исследования особенностей интернет-дискурса национального сегмента Сети необходимы для развития современных технологий коммуникации, приёмов и практики PR-технологий, способов результативного информационного воздействия на общество, включающих ресурсы интернет-чатов, форумов и социальных сетей; а помимо этого – для возможности совершенствования методик учебной деятельности на разных уровнях системы образования той или иной страны. Мы полагаем, что реализованное на практике научно обоснованное понимание процессов, происходящих в интернет-сфере, законов функционирования и развития этой новой информационно-коммуникативной реальности во многом будет определять уровень социально-экономического благополучия государств и их место в международной иерархии развития человеческого потенциала.

Литература

1. Белова К.А. Интернет-дискурс Беларуси в социолингвистическом аспекте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19, Минск, 2015. 24 с.
2. Горошко Е.И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы // Электронный журнал «Текстология.Ру». 2007. Режим доступа: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=76> (дата доступа: 23.09.2020).
3. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред.: Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.
4. Компанцева Л.Ф. От классического языкознания – к интернет-лингвистике // *Studia Linguistica*. Киев, 2010. Вып. 4. С. 24–30.

В.С. Джабраилова

*Московский государственный
гуманитарно-экономический университет*

Специфика перевода нормативных текстов сферы

строительства с английского языка на русский

В статье изучается вопрос функционирования и адекватного перевода нормативных текстов сферы строительства с английского языка на русский. Автор приходит к мнению, что особая сложность таких текстов состоит в использовании терминов, терминологических словосочетаний и сокращений. По итогам анализа выделяются наиболее эффективные способы перевода изучаемой лексики.

Ключевые слова: нормативный документ; термины; сокращения; переводческие трансформации; конкретизация; описательный перевод; опущение; грамматические трансформации

В настоящее время в области строительства ведётся активное международное сотрудничество, которое требует качественного адекватного перевода общих нормативных документов на разные языки, в том числе и на русский. Нормативные документы, регулирующие процесс строительства, определяют успешное развитие данной отрасли. Современная российская база нормативных документов строительной сферы устарела, поэтому в последние годы активно рассматривается вопрос русскоязычной адаптации европейских нормативных документов строительной сферы – Еврокодексов.

В ходе исследования мы выявили, что для нормативных документов строительной сферы наиболее характерными лексическими единицами являются термины и сокращения. Перевод этих компонентов вызывает сложности, так как напрямую связан со строительной спецификой текста. Кроме того, эти лексические единицы зачастую имеют разную структуру, непосредственно влияющую на адекватность и качество перевода.

Анализируя теоретическую информацию, мы выделили два основных подхода, определяющих виды терминологии и сокращений – это классификация терминов Е.А. Мисуно [2, с. 45–49] и классификация сокращений Л.Л. Нелюбина [3, с. 60]. Основываясь на этих классификациях, мы провели анализ 150 лексических единиц (100 терминов и 50 сокращений) из англоязычных нормативных документов сферы строительства, который показал, что в текстах строительных нормативных документов среди четырёх групп терминов многокомпонентные термины являются самым частотным. При этом количество многокомпонентных терминов (напр.: *characteristic anchorage strength elastising critical plate bucking stress, reinforced masonry*, и т.д.) намного превосходит количество простых (напр.: *condensate, gable, drift*, и т.д.) сложных (напр.: *wallboard, geomembrane, thermosiphon*, и т.д.) и производных (напр.: *solidity, hopper, rigidity*, и т.д.) терминов, составляя 61 лексических еди-

ницу. Простые (13 лексических единиц) и сложные (19 лексических единиц) термины получили достаточно небольшое распространение. Стоит отметить, что производные термины насчитывают всего 7 лексических единиц, и данный показатель является самым незначительным среди остальных видов терминов. Такое преобладание многокомпонентных терминов говорит о большой информативности текста строительной сферы. Также мы отметили, что многие явления, описываемые в нормативных документах, не имеют отдельного обозначения. Отсутствие отдельных обозначений приводит к составлению сложных словосочетаний, включающих комбинации разных лексических единиц. Такая тенденция наблюдается в техническом тексте как английского, так и русского языка.

Вторая частотная лексическая группа – это сокращения. С точки зрения классификации И.А. Улиткина и Л.Л. Нелюбина, в научно-технических текстах английские сокращения делятся на два вида: инициальные аббревиатуры (напр.: *MRT (mean radiant temperature)* – средняя температура теплоизлучения, *RH (relative humidity)* – относительная влажность, *ETAPC (European Technical Association for Protective Coatings)* – Европейская техническая ассоциация по защитным покрытиям, *FOS (factor of safety)* – коэффициент запаса прочности, и т.д.) и графические сокращения (напр.: *G/Rfg (grooved roofing)* – кровельные изделия, *d.p.m. (dampproof membrane)* – гидроизолирующая прослойка, *adj (adjoining)* – прилегающий/смежный, *Str. (structural)* – несущий, и т.д.) [3, с. 60], [4]. В отобранном для анализа материале количество инициальных аббревиатур составило 28, а графических сокращений – 22. Следует отметить, что показатель графических сокращений практически равен количеству остальных аббревиатур. Это объясняется наличием большого количества устоявшихся сокращений, развернутое написание которых еще сильнее усложняет научно-технический текст. Таким образом, в условиях научно-технического и официально-делового текста сокращения помогают максимально эффективно донести информацию до читателя.

Что касается переводческого анализа вышеуказанных лексических единиц, мы исходили из переводческой классификации терминов, предложенных С.В. Васильевой [1, с. 68] и переводческой классификации сокращений И.А. Улиткина и Л.Л. Нелюбина [3, с. 65]. сновываясь на этих классификациях, мы провели анализ 150 лексических единиц (100 терминов и 50 сокращений) из англоязычных нормативных документов сферы строительства.

Вслед за С.В. Васильевой, мы выделили три основных вида переводческих трансформаций: грамматические, лексические и лексико-

грамматические, при этом наиболее эффективными способами перевода терминологии в контексте англоязычных нормативных документов строительной сферы проявили себя грамматические и лексико–грамматические трансформации. Лексико–грамматическая трансформация *описательный перевод* была использована при переводе 43 англоязычных терминов, приведем примеры: *lateral soil load* – нагрузка от бокового давления, *shear wall* – стена, работающая на срез, *lever arm* – плечо внутренней пары сил в сечении армокаменного элемента, *buckling* – потеря устойчивости.

Грамматические трансформации (замена частей речи, перестановки, добавление предлогов и др.) были использованы при переводе 38 англоязычных терминов, например, *vacuum lifting equipment* – вакуумные грузозахватные устройства, *one-duct air-conditioning system* – одноканальная система кондиционирования воздуха, *natural concrete aggregate* – природный заполнитель для бетона, *effective charging depth* – эффективная длина обугливания.

Лексические трансформации (конкретизация и опущение) были использованы при переводе 25 англоязычных терминов: *land development project* – проект мелиорации, *labour saving devices* – средства малой механизации, *early morning boost* – режим утреннего разогрева, *balancing of building systems* – наладка инженерных систем здания, *activated sludge process* – очистка активным илом; *slenderness ratio* – гибкость, *associated density* – плотность, *deep auxiliary construction works* – вспомогательные работы, *light weight masonry mortar* – легкий раствор).

Такие показатели объясняются спецификой нормативных документов строительной сферы: в этих документах присутствует большое количество сложных многокомпонентных терминов, перевод которых невозможен при помощи лексических трансформаций. Кроме того, любой текст строительной сферы вводит большое количество узконаправленных понятий и явлений, которые из-за отсутствия в русском языке при переводе требуют подробного описания или добавления.

Опираясь на классификацию Л.Л. Нелюбина, и анализируя перевод 50 сокращений в текстах нормативных документов строительной сферы, мы выявили, что 28 лексических единиц были переданы с английского на русский язык при помощи перевода полной формы сокращения. Такой показатель связан с отсутствием в русском языке многих сложных англоязычных сокращений строительной сферы. Калькирование и создание на его основе русского сокращения использовалось при передаче 15 сокращений, а 7 лексических единиц представляют собой полное заимствование английских сокращений. Исходя из данных, полученных в ходе проведенного нами анализа, мы сделали вывод, что англоязычные

сокращения строительной сферы зачастую отсутствуют в русском языке. Сохранение этих сокращений при переводе с английского на русский язык может усложнить процесс восприятия информации. Следует отметить, что некоторые способы перевода сокращений (например, транскрипция и транслитерация), представленные в классификации Л.Л. Нелюбина, вовсе не были использованы при переводе нормативных документов строительной сферы, что может говорить о неэффективности данных переводческих трансформаций при переводе такого рода текстов.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в текстах нормативных документов строительной сферы чаще всего встречаются многокомпонентные термины. Сокращения в англоязычных текстах нормативных документов представлены в виде аббревиатур и многочисленных графических сокращений, отсутствующих в устной речи. Перевод терминов и сокращений вызывает наибольшую сложность, поэтому по итогу нашей работы мы выявили наиболее эффективные способы переводы этой лексики. Грамматические трансформации и описательный перевод являются самыми эффективными способами перевода англоязычных терминов в строительных нормативных документах. Англоязычные сокращения строительной сферы эффективнее всего передаются на русский язык при помощи перевода полной формы. Используя вышеуказанные переводческие приемы, переводчик сможет достичь максимальной адекватности перевода.

На основании проведенного исследования можно констатировать, что вопрос перевода нормативных документов в настоящее время мало изучен и требует более детального рассмотрения, так как актуальность перевода европейских нормативных документов в сфере строительства очень высока. Особую сложность при переводе нормативных документов строительной сферы вызывает одновременное использование в таких текстах двух функциональных стилей – научно-технического и официально-делового, каждый из которых при переводе имеет определённые особенности. Качественный и адекватный перевод нормативных документов строительной сферы возможен только при учете ряда особенностей, связанных со стилистикой, грамматикой и лексикой научно-технического и официально-делового стиля английского языка.

Исследование, легшее в основу этой статьи, позволяет сделать вывод о том, что нормативные документы строительной сферы в аспекте перевода обладают определенными особенностями, которые надлежит подвергнуть дальнейшему изучению, поскольку оно сможет внести определенный вклад в разработку русскоязычных адаптаций европейских строительных нормативных документов (Еврокод).

Литература

1. Васильева С.Л. Способы перевода многокомпонентных терминов строительной сферы (на материале русского и английских языков). Тамбов: Грамота, 2017. № 5. Ч. 3. 68–71с.
2. Мисуно Е.А. Письменный перевод специальных текстов: учеб. пособие / Е.А. Мисуно, И.В. Баценко, А.В. Вдовичев, С.А. Игнатова. М.: Флинта, 2013. 256 с.
3. Улиткин И.А., Нелюбин Л.Л. Использование и перевод сокращений в научно–техническом тексте // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. №4 (18). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-i-perevod-sokrascheniy-v-nauchno-tehnicheskom-tekste> (дата обращения: 18.10.2020).
4. The EN Eurocodes. Use of EN Eurocodes outside EU–EFTA). Retrieved from: <http://eurocodes.jrc.ec.europa.eu/> (date of access: 10.10.2020).

Н.А. Карпова

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Административные объявления в мультикультурной среде: сопоставительный аспект

В статье анализируются административные объявления, расположенные в туристических районах Турции. Тексты административных объявлений с семантикой побуждения представлены на турецком, английском, немецком и русском языках. Содержание и форма объявлений не всегда идентичны, что обусловлено лингвокультурными и прагматическими особенностями текстов.

Ключевые слова: запрет; предписание; административное объявление; административный дискурс; мультикультурная среда; лингвокультурные особенности.

Значимой частью лингвистического ландшафта города являются административные объявления, которые информируют о том, что следует делать в той или иной ситуации, чего делать не рекомендуется, а что – категорически воспрещается. Многие исследователи (Т.М. Большакова, А. Вежбицка, Я.Н. Еремеев, С.Г. Тер-Минасова и др.) отмечают, что при идентичном содержании объявлений, нацеленных на побуждение адресата к конкретному действию или удержанию от него, их форма в разных языках, так же, как и производимый ими коммуника-

тивный эффект, существенно различаются.

Динамичность и космополитизм современного мира, благоприятные условия для путешествий становятся факторами, оказывающими существенное влияние на экономическое благополучие отдельных городов и стран, популярных среди туристов. Открытость и привлекательность города с культурно-исторической точки зрения подкрепляется открытостью лингвистического характера: использование в городской коммуникации (городской транспорт, дорожные указатели, уличные объявления) одновременно государственного и английского языков уже перешло в разряд нормы. Особенный интерес в этом контексте представляет изучение текстов мультикультурной городской среды, написанных сразу на нескольких языках.

К таким текстам относятся административные объявления, расположенные на курортах Турции. Именно в Турцию ежегодно съезжаются миллионы туристов со всего мира, поэтому информация и просьбы, адресованные туристам, в большинстве случаев написаны не только на турецком языке, но и продублированы на английском, немецком и русском языках. Выбор языков объявлений неслучаен, он обусловлен как интенсивностью туристических потоков носителей соответствующих языков, так и геополитическими причинами. Особо хочется отметить отношения Германии и Турции, которые, начав бурное развитие с середины прошлого века, привели к настоящему моменту к формированию «германо-турецкого транснационального пространства» [4, с. 23]. Н.Б. Шувалова отмечает, что Турция для немцев в последние годы становится все более привлекательной. Проведенные в 80-х годах XX в. экономические преобразования стали одним из факторов стремительного роста в туристической сфере в Турции. По наблюдениям исследователей, около 20 млн. иностранных туристов ежегодно въезжают в страну, из них около 4 млн. составляют граждане Германии [4, с. 23].

Под административным объявлением (далее – АО) понимается «информативно-императивный речевой жанр, представленный краткими письменными текстами, расположенными в общественных местах и нацеленными на побуждение адресата к действию» [1, с. 33]. Именно нацеленность на экстралингвистический результат является важной особенностью, принципиально отличающей АО от других жанров. В соответствии с концепцией Н.Б. Лебедевой, АО рассматривается как один из жанров естественной письменной речи и характеризуется «письменной формой, спонтанностью и непрофессиональностью исполнения» [2, с. 68]. При этом значимыми компонентами объявления, которые выполняют функцию привлечения внимания потенциального адресата и усиливают воздействующий эффект, являются фотографии, ри-

сунки, шрифтовые и цветовые выделения, т.е. экстралингвистические параметры.

В рамках настоящей статьи рассмотрим исключительно лингвистические характеристики многоязычных административных объявлений (их английской, немецкой и русской частей, турецкий вариант объявлений в рамках настоящей работы анализу не подвергался), к которым относятся:

- образ адресата;
- образ автора;
- структура (композиция) жанра;
- коммуникативная цель;
- языковые способы реализации жанра.

Коммуникативная цель подобного рода объявлений состоит в том, чтобы побудить адресата к какому-либо действию или, наоборот, побудить не совершать какое-либо действие. При этом прескриптивная интенция может быть выражена как прямо, посредством перформативного глагола или глагола, называющего действие (*Bitte waschen sie ihre FüÙe vor dem Eintritt in den Pool!*), так и косвенно, например, в форме благодарности (*Danke! Für deinen Mundschutz*). В примерах здесь и далее сохранены орфография, стилистика и регистр оригинала. И хотя избранные автором тактики могут не совпадать в рамках одного объявления (например, в русском языке используется запрет, тогда как в немецком – предупреждение, а в английском – просьба или требование – см. Рис. 1), учитывая, таким образом, лингвокультурные особенности потенциального адресата, в большинстве случаев турецкий вариант просто переводится на другие языки.

Рисунок 1

Многоязычное административное объявление



Основным фактором при выборе языковых средств для создания

объявления является адресат, т.е. читатель и потенциальный исполнитель предписываемого автором объявления действия, т.к. именно на его экстралингвистическую реакцию рассчитывает автор. Чтобы текст объявления был адекватно воспринят читателем, необходимо, чтобы он был составлен в соответствии с нормами речевого этикета, при этом представители разных лингвокультур один и тот же текст могут воспринимать и интерпретировать по-разному [1, с. 35].

Адресатом в исследуемых текстах туристского дискурса являются туристы: гости отелей, посетители магазинов, аквапарков и других мест, где размещаются объявления. Исходя из этого, автором объявления в большинстве случаев является представитель той организации, где расположено объявление: владелец или менеджер отеля, продавец или администрация магазина и т.д., который сообщает посетителям правила поведения в данном месте. С одной стороны, автору/организации необходимо, чтобы гости выполнили его просьбу (требование, запрет), с другой стороны, важно произвести на них хорошее впечатление, чтобы клиенты продолжили пользоваться услугами данной организации, а не конкурентов. При этом на вербальном уровне автор объявления может быть репрезентирован в подписи или в самом тексте, например,

Dear Guests! It is dangerous and Forbidden to swim in der the pier. Our Hotel takes no responsibility for possible acciedents.

Liebe Gäste! Es ist gefährlich und verboten unter dem steg zu schwimmen, Bei unfällen und verletzungen ubernimmt das Hotel keine Haft

Дорогие гости! Плавать под пирсом опасно и запрещено, В случае возникших травм Отель ответственности не несет.

В данном случае текст не содержит подписи, однако автор проявляет себя посредством указания на организацию, которую он представляет: *das Hotel/ Our Hotel/ Отель*, написанных с заглавной буквы, что противоречит норме и может восприниматься как имя собственное.

Структура объявления определяется необходимостью достижения поставленной коммуникативной цели и в зависимости от выбранной тактики варьируется. Так, объявления, размещенные в отеле, в большинстве случаев достаточно объемные и содержат обращение, собственнo прескриптив, объяснение и подпись, например,

Liebe Gäste, wir bitten Sie das Toilettenpapier und die Damenbinden nicht in die Toilette zu werfen! Nach der Benutzung der Toilette betätigen Sie bitte die Spülung.

Dear Guests, please do not throw toilet paper and lady hygienic pads into the toilet! After using the toilet please press the flushing.

Уважаемые гости, пожалуйста, не бросайте туалетную бумагу в унитаз, пользуйтесь ведерком! Пожалуйста, смывайте за собой воду!

Thank you. Vielen Dank. Спасибо. Club Nena Team.

В данном случае, в конце объявления, кроме названных элементов структуры, содержится еще и благодарность. Обращает на себя внимание некоторое несоответствие содержания текстов в объявлении: в русском языке появляется пояснение пользуйтесь ведерком, чего нет в других языках, кроме этого, нет упоминания о женских средствах гигиены и отсутствует фраза после пользования туалетом, которые имеются в английском и немецком языках. Интересны и особенности способов выражения просьбы: в немецком языке для этого использован глагол *bitten* в форме 1 лица мн. числа в сочетании со смысловым глаголом, в то время как в русском и английском вариантах использована отрицательная форма императива с маркером вежливости пожалуйста.

Однако существуют и предельно лаконичные объявления, состоящие исключительно из прескриптива, например,

Im Brandfall Aufzug nicht benutzen

In the event of fire do not use lift

В случае пожара лифтом не пользоваться

Подобные объявления используются в условиях ограниченного времени, например, в лифте. Отметим, что в курортных зонах большинство (90%) многоязычных объявлений имеют развернутую форму, краткую форму, ограниченную одной фразой (4–9 слов), имеют 10% изученных объявлений. Такая тенденция объясняется тем, что, проживая в отеле в течение нескольких дней, гости несколько раз в день видят одни и те же объявления, поэтому они не должны показаться им невежливыми или грубыми. Возможность многократного прочтения объявления делает фактор срочности нерелевантным, что также влияет на объем.

Таким образом, исследование показало, что при составлении многоязычных административных объявлений авторы ориентируются, в первую очередь, на адресата – потенциального исполнителя указанного в тексте действия (выполнение которого, собственно, и составляет его коммуникативную цель) с его лингвокультурными особенностями. Именно этим могут объясняться различия в композиции разных частей многоязычного объявления и использовании конкретных языковых средств.

Литература

1. Карпова Н.А. Правила поведения на турецких курортах: административные объявления в мультикультурной среде (на материале русского и немецкого языков) // Немецкий язык в современном мире: исследования статуса и корпуса и вопросы методики преподавания: мате-

риалы II Международного научного форума (18–19 сентября 2019 г.). Томск: Издательский Дом ТГУ, 2019. С. 33–38.

2. Лебедева Н.Б. Повседневная письменная речь как новый объект исследования / Н.Б. Лебедева // Филология и философия в современном культурном пространстве: проблемы взаимодействия: сб. научных докладов / под ред. В.А. Суханова; Томский МИОН. Томск: Изд-во ТГУ, 2006. С. 67–80.

3. Шувалова Н.Б. 2011.02.005. Хальм Д., Трэнхардт Д. Транснациональное пространство Германия – Турция. Halm D., Thränhardt D. Der transnationale Raum Deutschland –Turkei // Aus Politik und Zeitgeschichte. Bonn, 2009. № 39–40. S. 33–38. // Социальные и гуманитарные науки. отечественная и зарубежная литература. Серия 9: востоковедение и африканистика. Реферативный журнал. 2011. № 2. С. 21–25.

Ю.В. Кобенко
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Язык будущего и трансгуманизм

В статье обсуждаются вопросы происхождения языка в контексте решения популяцией *homo* трансгуманистических задач, критически осмысливается постструктуралистский подход к описанию языковой эволюции, даётся лингвоантропологический анализ глоттогенеза, прогнозируется будущее языка.

Ключевые слова: трансгуманизм; происхождение языка; язык будущего; среда; эволюция.

Загадка происхождения языка и его эволюции в искусственной среде обитания *homo* породила стойкие антинаучные мифы об «антропоцентризме» языкового бытия и его системно-функциональных составляющих. Протагорейский просчёт относительно роли человека в этом мире как «меры всех вещей» нашёл восторженное продолжение в средневековой европейской философии, по недомумию поставившей в центр Вселенной витрувианского человека да Винчи с вертикально и горизонтально равными пропорциями, и продолжает победоносное шествие в трактатах многочисленных адептов постструктурализма, провозгласивших «антропоцентризм» едва ли не главенствующей парадигмой научного знания. За истовое поклонение идолу языкового «человекообразия», имеющее стойкий привкус религиозной доктрины, российской науке о языке пришлось заплатить невероятно дорогую цену: за 30 лет оголтелого расшатывания монолита системно-структурного сосюррианского языкознания постсоветское лингвистическое сообщество породило лишь конъюнктурные термины-однодневки – «концепты», «дискурсы», «языковое сознание» и пр. При этом не будет преувеличением отметить, что действительный прирост научной новизны в извечных вопросах языкового бытия в указанном периоде был обеспечен исключительно за счёт исследований в областях антропологии, этологии и нейрофизиологии, т.е. смежных наук. Невероятный же по размаху «задел» постструктуралистского периода оказывается на поверку лишь густым туманом бесконечных гуманитарных воззрений на природу языка внутри искусственной среды обитания *homo*, начисто лишённых причинно-следственных связей и «законсервированных» самой же средой.

Однако основной проблемой «антропоцентризма» выступает даже не навязчивое «очеловекоображивание» всех составляющих гердеровского заповедника особей *homo*, как симптом чрезвычайно бедного

научного кругозора и/или закономерной профнепригодности плодови-
тых теоретиков, декорированных всевозможными корочками, а воспри-
ятие человека средового (*homo ludens*) не как объекта, а как субъекта
эволюции, полностью выведенного за её лабораторные рамки. Откуда
взялся такой «богочеловек» (не *homo deus* Ю.Н. Харари) в искусственно
адаптированной среде – втором мире И.Г. Гердера, постструктурализм
не объясняет, как, впрочем, и многое из того, что по умолчанию закреп-
лено за парадигмой эволюционизма и поэтому считается вотчиной дис-
циплин естественнонаучного, а не гуманитарного цикла, тем самым
освобождая постструктуралистов от всякой ответственности за разуда-
лые лингвистические «открытия».

Тем временем линия судьбы языка, ревностно приписываемого ими
гению человека, размашисто рисует самоочевидную траекторию преоб-
разования тщательно отобранных языковых символов в полужаки (эмо-
тиконы) и даже (анимированные) пиктограммы (мемы). Сам же человек
стремительно превращается в завязатого *homo digitalis* и даже *techno sa-
piens*, недвусмысленно намекая гуманитариям, что «антропос» – не про-
сто промежуточная форма, а вообще даже не обозначение вида. Разница
между *homo* и «антропос» такая же, как между обычной мышью и Мик-
ки-Маусом: *homo* – биологический вид, потомок гоминидов с признака-
ми хордовых и плацентарных млекопитающих, а «антропос» – изобре-
тение искусственного отбора с целью снижения внутривидовой агрес-
сии (Микки-Маус – анимированная, «антропоморфная», внутрисредовая
рефлексия обыкновенной *Mus musculus* (мышь домовая) с витрувиан-
скими пропорциями, культурной принадлежностью и обязательным
признаком *loquens*). Строго говоря, «антропос» – совсем не термин
науки, а некое изобретение культистов-заговорщиков (по образу и по-
добию), поставленное в гердеровской среде во главу угла для социаль-
но-культурной дрессировки населяющих её особей. Язык является их
обязательным атрибутом, делающим это соответствие возможным или
зачастую единственно возможным, ведь в сказках даже звери говорят
(Кот в сапогах и Винни-Пух). Итак, куда же движется язык? Каково его
будущее? Утратит ли человек в перспективе признак *loquens* по форму-
ле «молчание – золото» или же перефункционализируют центры *Broca* и
Wernicke, отвечавшие ранее за миграцию, а ныне – за распознавание и по-
рождение речи, во что-то новое, доселе неизвестное?

Чтобы ответить на эти вопросы, следует обратиться в овеванное ту-
маном прошлое. Гоминиды так называемого «райского периода» (веро-
ятно, верхнего плиоцена) не испытывали проблем со спариванием, по-
иском пищи и доминированием в стаде – тремя важнейшими задачами
всего живого на планете Земля. Очевидно, поэтому в беззаботном неве-

дении с 13-метровой высоты сорвалась наша знаменитая прародительница Люси, чьи хорошо сохранившиеся останки с биометрией (27–105–400 : вес – рост – объём мозга) были найдены Д.К. Джохансоном спустя целых 3,2 млн лет в долине реки Аваш в Эфиопии. 400 граммов серого вещества были недостаточны для порождения связной речи типичным представителем рода *homo*, о чём, наверняка, совершенно не догадываются современники-постструктуралисты. Изменения климата и вынужденные миграции (а по другой теории – выход в опасную и кишашую зубастыми хищниками африканскую саванну) побудили гоминидов-архантропов искать спасение в тесном социальном сплочении, которое с большим удовольствием уничтожается современными банкирами-капиталистами. Только при тесном и слаженном внутривидовом взаимодействии и, позднее, строгом распределении социальных ролей («женщина – дом, мужчина – охота») обитателям плиоценового рая удалось преобразовать первичные инстинктивно-гормональные посвисты-покрики, собранные в начале XIX в. французом К.-Ш. Пьеркеном де Жамблу в джунглях Амазонки, в грамматику 1 типа (G1) по Д. Эверетту [3, с. 390]. По мере ритуализации коммуникативного (*communis* – общий) взаимодействия знаки-покрики становились тем «цементом» выживальщиков, который трансформировался в первую виртуальную среду *homo* – язык.

На ранних этапах язык архантропов ничем не отличался от коммуникативного репертуара животных, и особи *homo*, имевшие благодаря деликатесам райского периода весьма нежные зубы (о чём может красноречиво рассказать череп, например, ардипитека), не приспособленные для выживания в саванне, а только для регулярного посещения стоматолога, без труда могли осваивать позиционно дифференцированные фонемы, складывающиеся в агглютинативную грамматику второго типа (G2): *trink+bar*, *Ge+sang*. Следует подчеркнуть, что в тяжёлых условиях выживания и миграционных перемещений язык гоминидов решал две основные задачи: преодоление расстояния для оповещения об опасности (*посредством звука* – первой материальной ипостаси языка, роднящей язык людей и животных) и преодоление времени для сохранения памяти о роде (*посредством письма* – второй материальной ипостаси языка). Обе задачи – сугубо трансгуманистические, т.е. позволяют в определённой степени преодолевать негативные аспекты бытия (смерть, болезни, травмы и пр.; А.С. Пушкин давно застрелен на дуэли, но его язык живёт благодаря письму), однако приписывать эти функции исключительно «антропоцентризму», от которого архантропы были далеки приблизительно на 2,5–2,8 млн лет (нижний плейстоцен), – не научно. Создание письменности и её параллельной ветви криптографии ста-

ло возможным благодаря образовавшемуся у особей *homo* (разумеется, не у всех и не сразу) референтному мышлению приблизительно 40 000 лет тому назад. Толчком, безусловно, стали массовые миграции и память об оставленных или погибших собратьях, позволившая выжившим путешественникам начать говорить не только о том, что было здесь и сейчас, но и том, чего рядом уже или ещё не было.

К появившемуся в райском периоде префронтальному неокортексу, выполняющему роль своеобразных тормозных колодок для сдерживания агрессии в отношении соплеменников (с целью беспрепятственной делёжки пищи, а позже и обмена скрепляющими популяцию изнутри подарками в так называемом «круге Кула» – аналог современного Нового года), добавляются центры *Broca* и *Wernicke*, чрезвычайно активные во время миграций, и эволюция получает прямоходящую обезьяну (*homo erectus*), стоявшую, по убеждению Д. Эверетта, 60 000 поколений назад у истоков человеческого языка [3, с. 21]. Таким образом, язык, который *homo* принёс с собой из животного мира, эволюционировал вместе с ним, сохраняя накопленный полезный опыт внутривидового взаимодействия и оберегая человека от злокозненной энтропии естественного отбора. Поэтому любые софистско-идеалистические инсинуации о «первичности или вторичности языка» не выдерживают критики, ибо язык в той или иной форме есть и у животных; он есть везде, где существуют популяции живых организмов, только в различных и порой неожиданных формах. К примеру, фонологический репертуар дельфинов, общающихся через звуковые «иероглифы», составляет 800 звуков, в то время как у человека – всего 90 с небольшим. Словарный и звуковой состав языка укрупнялся у *homo* сообразно с расширением зон миграций и, следовательно, увеличением объёма мозга. Ещё недавно средневидовой показатель колебался в районе 1 360 граммов, однако последние 300 лет объём драматически падает, а с ним и уровень владения речью (языковая депривация). Решение трансгуманистических задач позволило человечеству устранить основных врагов, подчинить своим нуждам планету и увеличить продолжительность собственной жизни с плиоценового максимума в 35 до 85 лет (почти в три раза) в антропоцене. Расплатой за это колоссальное достижение трансгуманизма стала катастрофическая потеря серого вещества вследствие коллективного созидания удобств и дальнейшего распределения социально-производственных ролей, обозначаемых профессиями.

Современный мозг среднестатистического *homo*, предпочитающего тяжёлой умственной работе сладкое офисное слабоумие постиндустриального достатка или даже переизбытка, откестился на пике хроношовинизма и мещанского индивидуализма от необходимости быть частью

общественного целого, принялся зарабатывать на самом обществе и больше не нуждается в спасительной «цементирующей» функции языка (посвистов-покриков вполне достаточно). Влюблённые давно молчат, уткнувшись носами каждый в свой телефон, а тихие семейные вечера больше напоминают досуг в интернет-кафе, где всякий – «юзер», «блог(г)ер» и «самобытное средство массовой информации». Язык молчания сменяет язык звучания или, по крайней мере, допускает акты говорения лишь при крайней необходимости. По-видимому, сохранение комфортного безмолвия намного перевешивает охоту поболтать или потешить собеседника. «Безмозглый» мир выбрал Интернет, а Интернет выбрал «безмозглый» мир, став второй виртуальной средой после языка в истории прямоходящих обезьян и третьим искусственным миром И.Г. Гердера. Если капитализм (особенно постперестроечного образца) разбил узы, скреплявшие каждого с каждым, превратив социальное взаимодействие *homo* в комедию Плавта (*homo homini lupus est*), то Интернет довёл ситуацию *ad absurdum*, виртуально соединив отдельного пользователя со всем миром и тем самым показав человеку, насколько тот одинок в двухрядном океане битов (буквально: 1, 0). Псевдореальность не предложила человеку новых материальных ипостасей языка, зато слила обе предыдущие в одну гибридную: медийную с картинками, образами, видео, значками, ошибками и пр. в одном бесконечном цифровом потоке.

Ранее человек загружал в голову словари и книги, чтобы выглядеть истинным *homo litteratus*, а сегодня нормой считается ношение знаний, – а с ними и языка, – за пределами черепной коробки: в айфоне (в сверхнатуральную величину) или вообще в Интернете (в облачном хранилище, куда буквально «переселяются души юзеров»). Настойчивое решение трансгуманистических задач по комфортизации существования *homo* обнаружило, что язык является лишь средством перехода на очередной уровень комфорта, что доказывает повальное изучение базового английского (850 слов) в России как языка вертикали (*vertical medium*), обеспечивающего социальный «рост», а с ним и решение трёх важнейших задач всего живого на планете Земля: размножения, поиска пищи и увеличения доминантности в социуме. Растущие подобно грибам местные варианты английского языка (локанглизация) успешно выдавливают, как правило, более притязательные национальные языки и превращают популяцию *homo* в усреднённо-однообразную массу одинаково мыслящих, одинаково говорящих (англофонов) и одинаково живущих пользователей цивилизационными преимуществами, не согласных выходить за рамки удобного существования гладких червей. Даже гладиаторы ММА, калечащие друг друга за деньги, учат английский язык (ра-

зумеется, полностью осознавая его надобность для подобных процедур). Словарный состав И.В. фон Гёте в 90 000 слов всё больше походит на исторический вымысел. Если для выпускников советских школ считалось зазорным иметь словарный запас ниже 25 000 слов (что можно легко определить по объёму словаря для школьника), то сегодня данное множество воспринимается скорее как вызов вечно расслабленному и поэтому усыхающему мозгу *homo digitalis*.

Ergo, язык в его классическом понимании (грамматика третьего типа (G3) с рекурсией: «Дом, который построил Джек...») активно переходит в новую историческую формацию гибридных медийных (виртуальных) и унифицированных форм (*lol*, *thx*, *lmk*) благодаря переносу большинства речевых практик в каналы электронной коммуникации (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* и пр.). Речевой репертуар современников характеризуется тенденцией к предельной рецессии синтаксической длины высказываний до формата эллипсов короче конструкции SOV/SVO (грамматика второго типа – G2). Возврат к G1 и даже более примитивным покрикам-посвистам многими особями *homo* уже благополучно совершён, о чём свидетельствует, к примеру, спонтанное коммуникативное взаимодействие многочисленных автовладельцев в стандартных ситуациях «общения» на дорогах. Если бы антропоцентристы повстречались с австралопитеком Люси, принадлежавшей к гомининам, то, наверняка, тут же отреклись бы от всяческого «человекообразия» в науке о языке; при этом Люси весьма сложно заподозрить в хроно- или токсичном видовом шовинизме («человек – царь природы»), поскольку ей приходилось решать задачи выживания в естественной среде обитания с полным осознанием себя её частью, а не центром, в отличие от постструктуралистов, пользующихся всеми социальными завоеваниями предков и только на этом основании водрузивших промежуточную версию *homo* на пьедестал «венца творения». Молчание как поведенческий паттерн внутри гердеровского мира [1, с. 388], вставшего на рельсы медиатизации, не только указывает звучащей речи на её законное место в эволюции *homo ludens* (человека средового) в смысле К. Тухольского как «самоиндикации жизни» [4, с. 67], но и ставит точку в извечных спорах о «первичности» так называемой коммуникативной функции языка как неверно истолкованной интегративной [2, с. 22–23]. Безусловно, язык – звучащий или молчащий – никогда не был универсальным средством общения человека с миром природы или даже с таким изобретением разнузданного антропоцентризма, как «богом»; человеческий язык всегда ограничен самой средой обитания *homo* и полностью обесмыслен за её пределами. Внутри этого гердеровского мира, скачкообразно сменяющего инструменты собственной виртуализации (от

языка до Интернета), язык неотделим от социума и образует с ним как феномен коэволюции достаточно тесную спайку. Успешно решив все насущные трансгуманистические задачи эгоистичной популяции *homo*, язык стремительно теряет статус средства выживания и становится средством вынужденного взаимодействия. Собственно, это и есть главная причина того, почему однажды он может полностью смолкнуть и перейти в новую гибридную форму существования.

Литература

1. Бахтин М.М. Из записей 1970–71 годов // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1978. 216 с.
3. Эверетт Д. Как начинался язык: История величайшего изобретения; пер с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2019. 424 с.
4. Tucholsky K. Sprache ist eine Waffe. Sprachglossen. Reinbek: Rowohlt, 1989. 192 S.

Н.А. Кобзева¹, А.Г. Михайлова²

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет

²Севастопольский государственный университет,

*Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище
имени П.С. Нахимова*

Структурно-семантические особенности неологизмов в современном английском языке (на материале военных текстов)

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения новых слов как средства отражения изменений, происходящих в лингвокультуре под влиянием военно-политических факторов. Рассмотрены структурно-семантические особенности неологизмов в современном английском языке, определяемые способами образования новых слов.

Ключевые слова: неологизмы; военный перевод; структурно-семантические особенности, лингвокультура, корпусный подход; терминосистема.

Отличительной чертой военного текста является его высокая терминологичность, причем сложность работы с терминами заключается в том, что, будучи, однозначным в одной прикладной области, тот же

термин также однозначен и в другой. Практически все стили речи отражаются в военных текстах: научно-технический, юридический, публицистический и даже художественный.

Военная терминология подразделяется на военно-организационную, военно-техническую, тактическую, терминологию по родам войск и видам вооруженных сил [5]. Поскольку военные наука и техника изменяются, появляются новые образцы вооружений и военно-политические реалии, все это отражается на терминологической базе военного перевода.

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью выявления структурно-семантических особенностей неологизмов в современном английском языке на материале военных текстов и недостаточной разработанностью данного направления.

Огромный вклад в науку внесли отечественные теоретики и практики военного переводоведения И.С. Алексеева, В.Н. Комиссаров, Л.Л. Нелюбин, Г.М. Стрелковский, А.Ф. Ширяев, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Д. Швейцер и многие другие.

Особое место в военно-переводческих трудах занимает проблема развития национальных и интернациональных терминосистем, а также источников пополнения военных подъязыков новой военной лексикой. Структурно-семантические особенности неологизмов описывали Т.А. Гуральник, Л.А. Пасечная, Н.В. Заботкина и др.

В центре внимания исследователей оказываются следующие проблемы: выявление асимметрии в военно-терминологических системах, применение лингвостатистических методик в характеристике военной терминологии. В современных условиях «возрастающего потока информации, восприятие, сбор, обработка и передача которой требуют высокого интеллектуального и эмоционального напряжения» [3, с. 34], особенно актуальным является «корпусный подход» к решению теоретических и прикладных аспектов терминологии в военном переводе [2], в частности, переводе неологизмов. «Все переводчики испытывают профессиональную необходимость в ресурсе, потенциал которого мог бы позволить выявить факторы, влияющие на качество переводного текста. Наличие в составе текстов специальных характеристик, характеризующих единицы иноязычного текста – это основная особенность языковых корпусов» [4, с. 72].

Как утверждает Саймон Н. Янг, язык не статичен, и всегда будут появляться новые термины. Изначально они используются только подгруппой, заинтересованной в определенной области исследований. Если точное значение новых терминов не известно большей части группы, они становятся жаргоном [6].

Целью данной работы является описание структурно-семантических характеристик неологизмов в военных текстах на английском языке.

Неологизмы возникают и закрепляются в военной лексике под влиянием ряда факторов: появление и внедрение новых технологий, техники, вооруженные конфликты, появление новых политических деятелей, что обуславливает «их определения и описания, а также перевода на другие языки мира; соперничество и социальная сплоченность, лингвистическая экономия» [1, с. 5].

Очередной военный конфликт провоцирует появление новых слов. Так, боевые действия привели к появлению таких слов, как *embeds* – так называют журналистов, которые аккредитованы при определенном военном формировании (изначально глагол *embed* употреблялся в значении «вставить, врезать, внедрить»); *shoe-bomb* (взрывчатка, спрятанная в обуви).

С приходом влиятельных политических деятелей образовались неологизмы, связанные с приходом к власти: *Trumpian* (adjective), *Trumpadour* (noun), *Trumpish* (adjective), *Bushism* (noun), *Blairism* (noun).

Также неологизмы появляются с целью лингвистической экономии, т.е. сокращения сложных наименований предметов или действий (*backseater* – «офицер, занимающийся радиолокационным перехватом»).

Анализ структуры неологизмов показывает различные пути их образования:

- словосложение (*frenemy, hatriot*);
- аффиксация (*dronbie*) и префиксация (*deconflict, no-man's-land, overriding*);
- словообразование (*multicrastination, cobot*);
- заимствование (*Détente* – франц. – ослабление напряженности);
- конверсия (to *back-stroke* (от *back-stroke*));
- компрессия (*C-in-C – commander in chief, govt – government, org – organization, USNORTHCOM – Northern Command, USPACOM – Pacific Command, USCENTCOM – Central Command, USNORTHCOM – Northern Command, USPACOM – Pacific Command, FLOT – forward line of own troops, MASH – mobile army surgical hospital, SPT – support, OF – officer, MAPX – Map Exercise, AIREX – Air Exercise*).

В качестве примеров приведем неологизмы, часто используемых в англоязычных текстах военной тематики:

Noncom – noncommissioned

He is the senior noncom officer.

Rolemodel – a person whose good action maybe copied

Subordinates want their leaders to be rolemodel.

Gun-ho

You can depend on him to do this part; he'll get with it because he's gun-ho.

Как и все новые термины, неологизмы могут способствовать распространению знаний и идей только в том случае, если их точное значение станет известно широкому кругу исследователей. Время и практика покажут, какое новое слово станет полезным научным термином, а какое останется жаргоном определенной группы [6].

Таким образом, военная терминология представляет собой открытую языковую систему, принимающую возникающие слова и выражения. Экономия языковых ресурсов обеспечивается неологизмами, образованными методами словосложения, аффиксации, префиксации, словообразования, заимствования, конверсии, сокращения и усечения первого компонента сложных слов. Актуальность исследования структурно-семантических особенностей неологизмов в современном английском языке обусловлена необходимостью изучения новых слов как средства отражения изменений, происходящих в лингвокультуре под влиянием военно-политических факторов.

Литература

1. Английские неологизмы и способы их перевода на русский язык // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам X студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М.: «МЦНО». 2014. №3(10). Режим доступа: [http://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3\(10\).pdf](http://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/3(10).pdf). (дата обращения: 17.10.2020).
2. Владимов Н.В. Корпусный подход к решению переводческих проблем (на материале письменных переводов с русского языка на английский): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М.: Военный университет, 2005. 18 с.
3. Кобзева Н.А. Обучение иноязычному устному общению студентов бакалавриата на основе игровой технологии. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Томск: НИ ТПУ, 2014. 222 с.
4. Михайлова А.Г. Обучение переводу на базе параллельных корпусов. / Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 14–16 мая 2020 г., Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2020. С. 71–74.
5. Практический курс военного перевода второго иностранного языка. Английский язык: учебник / С.А.Степанов и др. М.: Изд-во ВУ, 2008. 200 с.
6. Simon N. Young. A rant against jargon and neologisms // Journal of Psychiatry & Neuroscience. 2006. Vol. 31 (3). P. 155–156.

Е.В. Кобылкина
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Языковая политика в российском образовании: историко-социолингвистический аспект

Статья посвящена обзору состояния языковой политики в соответствии со сложившимися историко-культурными периодами с древнейших времён до современности. В статье рассмотрены особенности языкового регулирования в зависимости от социолингвистических факторов, выделены проблемы современной языковой политики, связанные с установлением «английского единого языка» в системе образования.

Ключевые слова: языковая политика; языки престижа; социолингвистика; лингвообразование; языковое планирование.

Вопрос языковой политики в области лингвообразования в России, на первый взгляд, кажется решённым и регулируется законодательными актами на уровне государства, но возросшее в последнее время количество частных общеобразовательных школ, где обязательным становится изучение вовсе не английского языка (как пример, частная школа в г. Томске с изучением корейского языка), отсутствие положительной динамики в изучении русского языка и в овладении им, обозначает этот вопрос скорее, как проблему, которая на сегодняшний день требует пристального изучения.

Что касается вопросов, связанных с функционированием русского языка в России, принято обозначать следующие:

- русский язык и английский язык,
- русский язык и другие языки России,
- хороший русский язык и плохой русский язык [1, с. 11].

Проблема с тотальной англификацией во многих сферах, как и в науке, серьёзная и, на наш взгляд, требует конкретных предложений по разработке и реализации языковой политики, в которой отдельным разделом была бы обозначена языковая образовательная политика.

Исходя из вышесказанного, языковую политику в России можно охарактеризовать как сложную, многоаспектную, стихийно развивающуюся в современных рыночных условиях и требующую детального рассматривания на фоне международной политики в области продвижения своих языков, противодействию другим языкам и обоснованному изучению иностранных языков. Эта политика в равной степени относится и к сфере образования.

Следует отметить, что, рассуждая о языковой политике в сфере образования, до реформ Петра I трудно говорить о целенаправленности и систематичности последней. Тем не менее, можно определить её закономерности и для более раннего периода. Так, анализируя лингвообразование в России, А. Н. Фирсова делает выводы, что один из европейских языков всегда занимал лидирующее положение на какой-то отрезок времени, что возможно объяснить, прежде всего, экономическим и историческим фоном развития цивилизации [7, с. 13].

Условно для характеристики состояния языковой политики принято выделять дореволюционный, советский и постсоветский периоды. В рамках дореволюционного периода – от Крещения Руси (X в.) до Октябрьской революции (1917 г.), по мнению А. Н. Щукина, можно рассматривать два этапа [3, с. 317].

Первый этап (с нашей точки зрения это IX–XVII вв.) характеризуется тесными межэтническими контактами, освоением древнескандинавского и финно-угорских языков путём живого общения, обусловленного бытовыми вопросами, установлением торговых связей и политическим регулированием. В это же время Кириллом и Мефодием создаётся славянская азбука-Кириллица, значение которой трудно переоценить.

Языковая политика после Крещения Руси связана с открытием первых школ, распространением христианской культуры и обусловлена необходимостью чтения и перевода священных книг с созданием центров изучения греческого, а позднее латинского языка на базе монастырей. Престиж греческого и латинского языков сохранится до нач. XX в., несмотря на спрос к изучению других «живых» языков. Стоит упомянуть, что в XII–XVII вв. особое место в языковой политике также было отведено языкам тюркских кочевников: половцев, татар, а позднее – польском языку, особенно в период Смуты в Московском царстве.

Второй этап дореволюционного периода связан с политическими реформами Петра I. Главенствующими становятся языки науки – голландский и немецкий. В XVIII–XIX вв. знание иностранных языков – не просто часть национальной политики, но и неотъемлемая часть образования. Даже в самой бедной дворянской семье воспитание предполагало знание иностранного языка в совершенстве. Но не стоит недооценивать реформы Петра I и в области русского литературного языка, необходимость которых назрела ещё в XVII в. Невысокий уровень грамотности, превосходство церковнославянского языка в литературе на фоне диглоссии сформировали требования к новому светскому языку, который лаконично бы принял на свою почву заимствования из престижных иностранных языков.

Новации М.В. Ломоносова, его реформа стихосложения и теория

«высокого, посредственного и низкого» стилей, позволяют привести язык к однородности, синтаксической и стилистической определенности, а также удовлетворить запросы культуры и науки. Но несмотря на это, языковая политика всё ещё сохраняет ориентацию на дворянское сословие и остаётся, по своей сути, узконаправленной и локальной.

Только во второй половине XVIII в. в России начинает формироваться система общеобразовательной школы; особое место отводится преподаванию чтения, письма, древним и новым иностранным языкам. Их выбор определяется потребностями обучаемых и зависит от местничества. Похожие идеи мы встречаем позднее у В. Э. Раушенбаха: выбор языков должен определяться политическим и практическим значением, например, изучением языков стран-соседей в Сибири. В качестве примера приводятся школы китайского и монгольского языков в приграничных районах [6, с. 75].

К концу XVIII в., с приходом куртуазной культуры, французский язык осознается мерилем имиджа образованного и воспитанного человека. Несмотря на ироничную характеристику А. С. Грибоедова в комедии «Горе от ума» – «Смешенье языков французского с нижегородским», французский ассоциируется с благородством и высокими чувствами. В этот период теория «трёх штилей» Ломоносова устаревает, требуется «новый слог» без утяжеляющих язык компонентов, и неоспоримый престиж французского языка накладывает закономерный отпечаток на очередную реформу Н.М. Карамзина, в ходе которой поэт стремится уподобить русский литературный язык нормам французского.

Политика престижа и официального статуса европейских языков продолжается и в XIX – нач. XX вв. В царской России изучают латынь, греческий, французский; немецкий язык остаётся «главным» на протяжении всего XIX в. До 1808 г. никто не задумывается о целенаправленной языковой политике в отношении национальных меньшинств. Только при присоединении Великого Финляндского княжества, Александр I признает «коренные законы». В остальных регионах России до революции 1905 г. проводится политика «русификации». Официальное общение и обучение везде ведётся на русском языке, при необходимости пользуются услугами переводчиков.

В послереволюционный период ситуация кардинально меняется и снимаются все запреты на функционирование языков в России. Это время характеризуется временным расцветом «малых» языков. Изменения в области русского языка после революции также связаны с не совсем удачной орфографической реформой, начатой ещё в 1904 г. и окончательно реализованной А.В. Луначарским. Из алфавита были изъяты буквы «ять», «і» десятеричное, «фита». На конце слов с твёрдыми

согласными был отменён твёрдый знак (*столь – стол*). Потерялась точность и образность языка, из обихода исчезла система обращений, замены которым не существует и сейчас.

Обучение иностранным языкам в этот период можно характеризовать как вялотекущее, вплоть до постановления об усилении их изучения в 1929 г. Немецкий язык остаётся «языком престижа» как язык науки великих людей и изучается в 70% учебных заведений. Позднее, несмотря на политическую ситуацию во время Второй мировой войны, немецкий всё также востребован в связи с военной подготовкой.

В целом, до 60-х гг. XX в. происходит процесс «обратной русификации», который некоторыми исследователями характеризуется агрессивным с точки зрения внутренней и внешней языковой политики, с чем трудно согласиться. Многонациональному и поликультурному государству необходим был язык межнационального общения. Русский язык – мировой по значению науки, культуры и литературы, ведущий по своей социальной роли и язык $\frac{3}{4}$ населения страны логично занял позицию официального, а с 1991 г. статус государственного языка. С другой стороны, очевидно, что доля интеллигенции, для которой миноритарные языки обладали высоким престижем, сократилась в условиях определённых политических реалий.

К началу 60-х гг. XX в. и по н.в. советская и постсоветская политика в области языкового образования неразрывно связана с США (английский язык становится языком международного общения после подписания Версальского договора в 1919 г.). Ракурсы его изучения меняются в зависимости от политических тенденций. Так, во времена правления Н.С. Хрущёва возрастает ценность разговорного языка. Сам Хрущёв любил поговорки и яркие образы, — всё это выливалось в остроумные переводы. Так, «*Kuz'kina mother*» превратилось в «*we'll show you what's what*», «*нАчатъ*» обыгрывалось как «*bEgin*». Позднее, большую значимость приобрело знание английского на письме, а сейчас с уверенностью можно сказать, что англификация становится неконтролируемым процессом [2].

Несмотря на то, что вектор современной языковой политики России, направлен на сохранение миноритарных языков и преодоление языкового барьера в межгосударственном общении, следует отметить, что результативной политики в области сохранения высокого статуса русского языка, как внутри страны, так и за её пределами, не наблюдается. Безальтернативная ориентация на Запад в сфере политики, экономики, науки и культуры, идеологическая поддержка статуса английского языка благоприятствуют постоянному повышению его социального престижа [4, с. 6]. Этому также способствуют низкий уровень осознания

русского языка как самоценности и отсутствие мер, регулирующих статус английского языка как иностранного.

Агрессивная политика США, в том числе в области языкового регулирования (отсутствие «заботы» о языках коренных малочисленных народов, навязывание английского языка во всех сферах), приведёт по прогнозам к установлению английского языка в качестве *lingua franca* не только в Европе, но и как общего второго языка в мире и единственного иностранного в системе российского образования [3, с. 1].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что на протяжении всей истории языковое регулирование в области образования в России напрямую зависело от политических и социокультурных аспектов, языки престижа варьировались, занимая поочерёдно главенствующее положение. Вопрос о престиже русского языка остаётся открытым. В условиях глобализации доминирование американской массовой культуры и английского языка вызывает опасение и указывает на принятие необходимых мер по сохранению национальных языков, что возможно только при целенаправленной языковой политике многоязычия.

Литература

1. Алпатов В.М. Языковая политика Российской Федерации и положение русского языка в мире // Материалы круглого стола. 2017. Вып. 2. С. 1–13.

2. Кобенко Ю.В. Английский в российском образовании: язык науки или социальной вертикали? // Современные проблемы науки и образования. 2014. Вып. 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14821> (дата обращения: 18.10.2020).

3. Лалетина А.О. Глобализация и языковая политика в сфере образования: опыт России и США // Политическая лингвистика. 2013. Вып. 1 (43). С. 158–163.

4. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. М.: Высшая школа, 1971. 112 с.

5. Фирсова А.М. Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России. Автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород: ННГАСУ ГХИ, 2009. 38 с.

6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2007. 479 с.

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

А.В. Коньшева

Белорусский государственный экономический университет

Лимерики Эдварда Лира: перевод или интерпретация?

Данная статья посвящена исследованию перевода лимериков Эдварда Лира с английского языка на русский. Перевести лимерик не всегда возможно, так как он представляет собой особую разновидность организации текста: в игровой форме в нем заключается некий смысл, который при переводе не всегда удается передать и тогда автор использует интерпретацию.

Ключевые слова: перевод; интерпретация; лимерик; непереводаемость; юмор.

Для улучшения качества подготовки современного специалиста, который в будущем будет владеть приемами перевода, должно быть совершенствование преподаваемой дисциплины «Теория перевода». Необходимо не просто преподносить студентам уже устоявшиеся переводческие истины, но и активизировать их творческую и самостоятельную деятельность, вовлекать их в собственные исследования и давать им возможность совершать интересные находки в переводе с опорой на уже имеющиеся знания. Это создает основу для рассмотрения частных видов перевода, которые не всегда являются именно переводом, они могут граничить с элементами интерпретации и отдельными комбинациями языков.

Сам перевод уходит корнями в древность, т.е. те далекие времена, когда люди и не имели еще и понятия, что такое перевод.

Один из ведущих ученых в области переводоведения Л.С. Бархударов определяет перевод как «процесс преобразования речевого произведения (текста) на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания» [2, с. 36]. По его мнению, происходит замена единиц плана выражения, но сохраняется план содержания. Это означает, что сохраняется передаваемая оригиналом информация.

Это положение является неоспоримым, когда речь идет об обычных текстах, предлагаемых для перевода. Они обычно написаны с использованием каких-то клише или выражений, в которых используются термины или общеизвестные истины. И это все вполне возможно продублировать на переводящем языке без особых трудностей (при возникновении трудностей используются двуязычные словари). Но существуют и другие тексты, которые требуют нетрадиционного подхода к переводческой деятельности.

Хочется отметить, что перевод – это не просто акт устной или

письменной коммуникации на двух языках. При переводе происходит не просто контакт разных языков, но и контакт различных культур. Имеется в виду, что одна и та же ситуация в разных языках воспринимается по-разному носителями разных культур, а значит и языков.

В этой связи достаточно интересным является высказывание В. фон Гумбольдта: «Переводчик неизбежно должен разбиться об один из двух подводных камней, слишком точно придерживаясь либо своего подлинника за счет вкуса и языка собственного народа, либо своеобразия своего народа за счет подлинника» [3, с. 45].

Можно предположить, что имеется в виду, что утрата каких-то значимых частей переводимого текста при переводе совсем не означает, что этот текст невозможно перевести. Здесь мы имеем в виду такие тексты, которые построены на каламбурах, т.е. игре слов или это лимерики. Именно о них и пойдет речь в нашей статье.

Лимерики – это маленькие художественные произведения, которые по своей структуре представляют определенную сложность для перевода, т.е. из-за своей необычной организации текста и не совсем адекватного содержания их часто просто невозможно перевести, чтобы сохранить основное содержание. И тогда при переводе можно подключить интерпретацию или собственное толкование, что является достаточно распространенным подходом при работе с лимериками.

Такие авторы, как Ю.Н. Мухин, Н.Ю. Степанова, Е.И. Ражева, исследовавшие лимерики с переводческой точки зрения, высказывают мнение о непереводаемости лимериков. По их мнению, лимерик – это непереводаемая игра слов. С этим можно согласиться, так как, действительно, перевести лимерик так, чтобы сохранить его содержание на другом языке полностью и при этом не нарушить рифму практически невозможно.

Так что же такое лимерик? И каково его происхождение?

К сожалению, при изучении научной литературы, так и не удалось найти конкретные факты по происхождению лимерика. И учеными отмечается, что это неизвестный факт для науки. Но автор, которого называют «отцом лимериков», известен. Это Эдвард Лир (1812-1888), английский автор так называемой комической поэзии (*nonsense verse*). Именно он выпустил «A Book of Nonsense», что означает в переводе «Книга бессмыслиц». Из чего делаем вывод, что лимерик – это своего рода бессмыслица. В этой бессмыслице говорится о маленьком эпизоде из жизни героя, который попадает в неординарную ситуацию и каким-то образом находит выход из нее.

Естественным процессом является то, что в лимерике используется всем хорошо известный тонкий английский юмор. Англичане шутят

очень своеобразно, и их юмор не всегда понятен людям других национальностей и другой культуры. Такого юмора больше ни у кого нет. Поэтому и встает проблема переводимости лимериков. Сохранить их содержание при переводе, как уже говорилось выше, невозможно, так как лимерик – это бессмыслица. Герой – это какой-то странный человек, который попадает в смешную, нелепую ситуацию, и ищет своеобразный выход из нее. Так как же это передать в переводе, чтобы сохранить тонкий английский юмор? Это достаточно сложно осуществить, чтобы не просто выразить то, что имелось в виду в лимерике, а еще и в юмористической форме. Поэтому и приходится часто изменять содержание, географическую местность, вводить что-то своё, например, давать имя герою и анализировать его действия с собственной точки зрения. Но неизменным остается одно: автор должен сохранить тонкий английский юмор. В этом случае правомерно говорить об авторской интерпретации, а не о переводе. Автором такой интерпретации был С.Я. Маршак [1. с. 66].

Рассмотрим это на примерах. Мы использовали интерпретацию С.Я. Маршака только в первом примере. Все остальные примеры на русском языке выполнены в авторском переводе/интерпретации.

<i>There was a young lady of Niger,</i>	Улыбались три смелых девицы
<i>Who smiled as she rode on a tiger;</i>	На спине у бенгальской львицы.
<i>They returned from the ride</i>	Теперь же все три
<i>With the Lady inside –</i>	У тигрицы внутри.
<i>And the smile on the face of the tiger.</i>	А улыбка на морде тигрицы!

Хохотушки, веселушки девицы	Жила старушка в провинции Найгр
Играли с огромной тигрицей.	И очень любила играть с тигром Тайгр.
Кормили ее ананасом,	Каталась на нем и ночью и днем.
Забыв, что она любит мясо.	Ему улыбалась, его не боялась
Теперь они все внутри у тигрицы!	Однажды он съел ее и был таков!

У Э. Лира всего одна улыбающаяся девушка, сидящая на спине у тигра на прогулке. А когда они вернулись, то девушка была у тигра в желудке, а улыбался уже сам тигр. Нами замечено, что у С.Я. Маршака появляется определенная неточность: девицы сели на спину львице, а оказались внутри у тигрицы. Как это произошло не совсем ясно. Вероятно, С.М. Маршак это сделал для сохранения рифмы, но содержание у него совпадает почти полностью.

В нашем изложении появляется старушка, которая, невзирая на возраст, любила кататься на тигрице, и несколько веселых девушек. Правда, финал у нас тоже совпадает: тигрица всех съела. Нами исполь-

зуются при переводе определенные добавления к содержанию. Даже тигру дается кличка Тайгр, а местности – название Найгр. В варианте нашего перевода девушки играли с тигрицей и кормили ее ананасом вместо мяса. Хотя тигрица явно ананас есть не будет. Это делается для того, чтобы сохранить рифму и комический эффект.

Рассмотрим достаточно интересный пример, который имеет отличное толкование от оригинала при нашем переводе:

<i>There was an old man, who when little</i>	Однажды девчонка-игруля
<i>Fell casually into a kettle;</i>	Решила съесть кашу с кастрюли.
<i>But being too stout</i>	Залезла, поела
<i>He could never get out:</i>	И вдруг постарела.
<i>So he passed all his life in that kettle.</i>	Вылазит. Смотрите: она ведь бабуля!

У Э. Лира главным героем являлся старик, который в юном возрасте случайно упал в чайник, видимо, будучи очень любознательным. А в дальнейшем его фигура изменилась, он потолстел и не смог вылезти оттуда. Поэтому ему пришлось провести всю свою жизнь в этом чайнике. В нашем варианте – это девчонка-игруля. При переводе используется переводческая стратегия, которую мы обозначили как трансформационная замена, т.е. добавление. Прибегнув к добавлению, мы изменили старика на девчонку, которая захотела поесть каши и полезла в кастрюлю, а там с ней случилась беда: она вдруг постарела.

Из вышесказанного следует, что автор данной интерпретации вносит свои изменения касательно времени пребывания в емкости (это не чайник, а кастрюля), в которую попала героиня, чтобы поесть каши, т.е. используется абсолютно обратная ситуация оригиналу и резкий поворот событий. В авторском варианте перевода демонстрируется способность видеть абсурд жизни и возможность улыбаться ему.

Хочется привести еще один пример нашего перевода лимерика, который демонстрирует разное понимание одного и того же явления:

<i>There was an Old Man on a hill</i>	На горе жил старик Магомед
<i>Who seldom if ever stood still,</i>	Веселый и ласковый дед.
<i>He ran up and down</i>	С горы он спускался туда и обратно
<i>In his grandmother's gown</i>	В халате ему это делать приятно:
<i>Which adorned that Old Man on a hill.</i>	Уж очень любил свой халат этот дед.
Веселый дедуля Самсон	Седой джентльмен на склоне холма
Уж больно красивый был он!	На старости лет был подвижен весьма.
В бабусином платье	Делал он упражненья
Любил развлекаться	Для своего омоложенья
На каждом празднике он!	От подножья к вершине холма.

Если рассматривать наши примеры вновь созданного текста лимерика на русском языке, то явно видно, что у нас наблюдается не перевод, а интерпретация. В лимерике Э. Лира говорится о том, что немолодой человек был очень подвижным и любил бегать вверх и вниз по холму в бабушкином халате, который ему почему-то очень нравился. По нашему мнению, он «веселый и ласковый дед». Имени у Э. Лира не было. Мы решили назвать его Магомедом. Это сделано для сохранения рифмы. Необходимо было сохранить предмет одежды, так как именно в нем заключается основной элемент юмора: дедушка носит бабушкин халат. Правда, сначала у нас халат принадлежит самому старику, а в следующем лимерике мы нарядили его в бабусино платье, так как на праздники ходить в халате неприлично. И в этом лимерике тоже дали ему имя: Самсон.

Что касается третьего лимерика, то у нас уже появляется седой английский джентльмен. Он занимается спортом для поддержания здоровья, т.е. он хочет вечно оставаться молодым. Англичане эстеты по природе и во времена Э. Лира носили сугубо костюмы из твида. Поэтому пришлось отказаться от упомянутой в оригинале одежды вообще, так как представить английского джентльмена в бабусином халате – невозможно даже в лимерике. Думается, что во всех трех наших вариантах мы сумели сохранить тонкий английский юмор и, само собой, нонсенс, который присущ всем нашим лимерикам.

В рамках данной статьи невозможно проанализировать большее количество лимериков с героями Э. Лира, которые мы переводили. Но в приведенных выше примерах, персонажи Э. Лира натурально предавались всевозможным чудачествам: старичок ходил в бабусином платье на праздники, девицы катались на тигрице, девчонка упала в кастрюлю с кашей и постарела. Но определенный смысл и в оригинале и переводе/интерпретации в этих маленьких стишках есть. Лимерики по сути своей комичны, в них всегда заключено некое противоборство и маленький элемент трагизма.

Литература

1. Асфаганова, Р. А. Внеклассное мероприятие: С. Я. Маршак и детские английские стихи “Nursery Rhymes” / Р. А. Асфаганова // Иностранные языки в школе, 2007. № 4. С. 65–70.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. М.: ЛКИ, 2008. 240 с.
3. Гумбольдт, В. Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура. Избранные переводы / В. фон Гумбольдт. М.: Ленанд, 2018. 326 с.

П.И. Костомаров, Ю.В. Кобенко
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Немецкий язык как компонент языковой ситуации в Каргасокском районе Томской области

В настоящей статье отражены промежуточные результаты социолингвистического анализа языковой ситуации в Каргасокском районе Томской области. Эстимационная составляющая анализа полевых данных дает представление о текущем статусе немецкого языка в местах дисперсного проживания этнических немцев, насильственно перемещенных в Сибирь в 1940-е годы.

Ключевые слова: российские немцы, Томская область, языковая ситуация, инволюция, статус немецкого языка.

По данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Томской области [1] в Каргасокском районе проживает 18 868 человек, из которых российских немцев – 465. Необходимо отметить, что большая часть этнических немцев Каргасокского района являются высланными из Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья, Украины, Омской, Томской областей, а также Алтайского края. Общее число информантов – 6 человек, родившихся с 1932 по 1937 гг.

Следует подчеркнуть, что стратообразующей ономаσιологической группой для российских немцев Каргасокского района выступает «Депортация». 80% опрашиваемых рассматриваемых информантов отметили нетерпимость к своему языку со стороны местного населения в первые годы ссылки в Каргасокский район. Более того, респонденты указывали на случаи оскорблений со стороны сверстников, а также попытки сравнения их с немецко-фашистскими захватчиками. Указанные случаи отражают ярко выраженную картину крайне враждебного и негативного отношения русскоязычного окружения к языку, культуре, а также традициям прибывшего контингента. Однако имеют место и прецеденты полной лояльности: 16% респондентов высказалось за отсутствие нетерпимости к немецкому языку. Это объясняется тем фактом, что указанный процент представителей немецкого этноса являются сосланными во время раскулачивания из Алтайского края. Данные спецпереселенцы учились в русских школах, используя русский язык и не имея возможности говорить на немецком языке в процессе общения со сверстниками. Вероятно, этим и мотивирована значительная легкость ассимиляции этого сегмента опрошенных в иноязычном окружении с

русским языком как экспонентом языковой ситуации. Начавшаяся в июне 1941 года война и последовавшая за ней депортация привели к ненависти к немецкому языку и фактическому запрету на его использование. Однако социолингвистический опрос показал, что после депортации в Сибирь 48% информантов не испытывало трудностей с использованием немецкого языка; 16% респондентов отмечали возможность употребления немецкого языка в школе и на работе; столько же указали на повсеместный запрет использования немецкого языка, в то время как для равного количества особую сложность представляло отсутствие навыков ведения повседневной коммуникации на немецком языке.

Иноязычное окружение с доминированием русского языка вкупе с отрывом от исторической прародины способствовали значительному изменению речевого поведения исследуемых российских немцев. Данные опроса показывают, что, работая в окружении русскоязычных говорящих, русский язык использовало 96% представителей этнического меньшинства. Схожая ситуация с абсолютным процентным показателем (96%) наблюдается в рамках общения исследуемых информантов Каргасокского района со знакомыми и друзьями, которые используют русский язык как в письменной, так и в устной коммуникации. Во внутрисемейном общении наблюдается превалирование русского языка над немецким языком в соотношении 64:32%. Данные обстоятельства индицируют так называемую эндоглоссию (термин Б. Хайне), свидетельствующую о том, что местный компонент языковой ситуации (русский язык), выступающий так же её экспонентом, доминирует над импортированным металектом (немецким языком), оставляя за последним статус языка внутрисемейного общения этнического меньшинства [2, с. 25].

Однако, несмотря на доминирующую роль русского языка во всех сферах жизнедеятельности, этнические немцы Каргасокского района придают большое значение не только сбережению своей этнической самобытности и культурной идентификации, но и сохранению этнического языка. В этой связи значительная роль, по их мнению, отводится организациям, ответственных за подобную работу не только на территории Томской области, но и по всей России. Так, 48% респондентов положительно охарактеризовали деятельность Российско-немецкого Дома в г. Томске в отношении предоставления возможности своим детям и внукам посещать курсы по изучению немецкого языка. Это достигается, в первую очередь, стремлением представителей старшей возрастной группы пробудить интерес среди молодых российских немцев Каргасокского района к изучению немецкого языка и культуры. Вторая половина этнических немцев дала негативную оценку деятельности указан-

ного субъекта культурной политики, сославшись на «запоздалую организацию курсов немецкого языка, и как следствие, отсутствие уже у повзрослевших детей и внуков заинтересованности к изучению языка предков». Особого внимания заслуживают ответы респондентов на вопросы, касающиеся российских организаций, деятельность которых направлена на сбережение языка и культуры потомков немецких переселенцев. Так, 48% опрошенных немцев, проживающих в Каргасокском районе, воздержались от оценки, объясняя это тем обстоятельством, что со стороны данных организаций полностью отсутствует информирование российских немцев Каргасокского района о текущих мероприятиях. 32% охарактеризовали их работу положительно, отметив, что единственной организацией, занимающейся проблемами российских немцев, является томский Российско-немецкий Дом, оказывающий гуманитарную помощь и предоставляющий потомкам переселенцев санаторно-курортное лечение. 16% дало отрицательную оценку деятельности данных организаций ввиду отсутствия с их стороны помощи в обустройстве приусадебных участков российских немцев Каргасокского района.

Значимым для исследуемых опрошенных является вопрос о финансировании Германией проектов по сохранению культуры и языка российских немцев. Так, для 16% опрошенных данный вопрос является неуместным с точки зрения морали и справедливости. 16% затруднились на него ответить ввиду отсутствия необходимости в такого рода финансировании и рычагов давления на Германию для реализации данных проектов. 64% этнических немцев Каргасокского района, напротив, высказались за поддержку такой инициативы. По мнению респондентов, указанная проблема должна быть решена, с одной стороны, за счет предоставления Германией России средств, необходимых для финансирования проектов по сбережению языковой и культурной идентичности российских немцев, проживающих в Каргасокском районе, а с другой стороны, за счет компенсаций представителям немецкого этнического меньшинства, насильно депортированных в Сибирь.

Усилия отечественных и зарубежных организаций различного уровня по сохранению языка и культуры российских немцев поднимают более глубокие вопросы сохранения самоидентификации представителей указанного этноса. Одним из действенных механизмов данного процесса является принятие закона об особом статусе языка российских немцев. Анкетирование показало, что 32% опрошенных затруднились дать ответ, что в большей степени связано с непониманием со стороны российских немцев Каргасокского района целей и задач будущего документа. 48% респондентов отнеслись к данному закону положительно. По их мнению, подобная инициатива поможет урегулировать отноше-

ния между языками и этническими группами, населяющими ареалы дисперсного проживания потомков немецких переселенцев в России. 16% негативно отреагировали на принятие данного закона, заявив, что он будет полезен, в первую очередь, на территориях со значительным количеством проживающих потомков немецких переселенцев. В Каргасокском же районе численность последних в последнее время снизилась.

Опираясь на предварительные данные анализа языковой ситуации в Каргасокском районе Томской области, можно сделать следующие выводы:

– дисперсное проживание потомков немецких переселенцев в данном ареале характеризуется динамикой языковой инволюции, выражающиеся в вытеснении немецкого языка русским в трудовой (экzogлоссной) сфере (96%), а также в (эндоглоссном) взаимодействии с близкими и друзьями (96%);

– все более явным становится стремление опрошенных респондентов (48%) придать языку российских немцев законодательный статус в общероссийском масштабе, что приобретает отчетливые признаки национализации языкового регулирования используемых ими немецкоязычных страт;

– сбережение языка и культуры представителей немецкого этнического меньшинства возможно, по словам опрошенных, при содействии как российских (48%), так и немецких (64%) организаций, призванных оказывать финансовую поддержку проектам, реализуемым на территории Томской области.

Литература

1. Кобенко Ю.В. Языковая ситуация в ФРГ: американизация и экzogлоссные тенденции. Томск: ТПУ, 2014. 360 с.

2. Оценка численности постоянного населения в муниципальных образованиях Томской области на 1 января 2019 г. Режим доступа: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/population/ (дата обращения: 24.12.2019).

О.А. Криницкая
Институт развития образования
(г. Севастополь)

Прецедентный текст: «чужое» слово для выражения скрытого смысла

В данной статье на основе анализа проблемы прецедентности показано, каким образом в результате авторского переосмысления, заимствованное приобретает новое значение в новой интерпретации, даже если содержание цитаты осталось прежним. Понятие прецедентных текстов раскрыто на основании исследований представителей разных направлений.

Ключевые слова: прецедентный текст; реминисценция; хрестоматийность; лингвокультурное общество; язык; коммуникация.

Современная лингвистика признает текст своим главным объектом, потому что человек стремится к самовыражению, общению, передаче информации, то есть создает текст. Вся наша жизнь проходит в текстовой среде, из разных текстов мы черпаем большую часть информации об окружающем мире. Однако, помимо необходимости передавать доступную информацию, человек ищет подходящие методы общения (метафоры, цитаты, пословицы), которые позволяют ярко, быстро, эмоционально и лаконично воздействовать на читателя или слушателя. Наша речь наполнена чужими словами, потому что в литературе, как и в жизни, используется чужой опыт.

Язык в языке, то есть язык, включенный в авторский контекст, очень важен для литературы, поэтому одним из основных современных направлений лингвистических исследований является разработка идентифицирующих признаков, позволяющих отличить «своих» от «чужих». Художественный текст считается оригинальным и неповторимым, но при этом большое внимание уделяется сознательному использованию автором известного чужого слова, несущего определенную информацию, скрывающего ее за образами и значениями. Проблема соотношения авторского и заимствованного заняла значительное место в современной филологии.

Проблема прецедента заключается в том, что слово или цитата, которые были намеренно заимствованы автором из другого текста, тем или иным образом проявляют свою чужеродность, но в то же время становятся неотъемлемой частью нового текста. Аллегоричность и косвенное выражение мыслей в тексте указывают на индивидуальность, значимость скрытых смыслов, то есть автор, не находя готовых форм вы-

ражения в языке, находит новые, экспериментируя с лингвистическим материалом. Творчество раскрывается в форме передачи значений, как писал Х. Ортега-и-Гассет: «новые способы употребления возникают только потому, что готовых, то есть тех, которые уже есть в речи, недостаточно для выражения всего необходимого» [8, с. 471]. Связь с использованным автором источником приобретает особое значение, когда автор обращается к прецедентному тексту, который является не только чужим словом, но также известным и значимым как для автора и для широкого круга его читателей, то есть объединяет людей вокруг общего смысла.

Цель нашей статьи – исследовать, как в результате переосмысления автором заимствованное приобретает новое значение в новой интерпретации, даже если содержание цитаты остается прежним, и показать, как новый смысл возникает из известного, создавая единицу с новым аллегорическим значением.

Феномен прецедента основан на общности социальных, культурных или языковых знаний адресата и адресанта. Источником прецедентных текстов являются, прежде всего, фразеологизмы, которые могут содержать афоризмы, названия фильмов, книг, песен, фрагменты рекламных роликов, известные высказывания общественных деятелей, политиков. К ним также относятся мифы, стихотворения, притчи, сказки, анекдоты. Прецедентным текстом может быть даже имя собственное, например, имя известного исторического человека, персонажа литературного произведения или фильма.

У отдельной группы людей может быть свой набор прецедентных текстов. Например, представители одного поколения, круга друзей, семьи. Обращение к определенному прецедентному тексту указывает на принадлежность к определенной группе – социальной, политической, возрастной. В этом случае прецедентный текст играет роль так называемого условного рефлекса, когда языковой намек включает в себя определенный подтекст, который активизируется в подсознании читателя.

Впервые теория предшествования была предложена и теоретически обоснована Ю. Караулова в 1986 году. Он ссылается на ряд прецедентов: «готовые, интеллектуальные и эмоциональные блоки, значимые для конкретного человека в когнитивном и эмоциональном плане, хорошо известны в обществе, поэтому они постоянно используются в коммуникации» [3, с. 155]. Прецедентный текст, по мнению Ю. Караулова, это реминисценция от одного слова к тексту. «Давайте назовем прецедент – тексты, значимые для человека в когнитивном и эмоциональном плане, имеющие надличностный характер, то есть хорошо известные также в более широком окружении данного человека, упоминание о которых

многократно повторяется в дискурсе данной языковой личности» [3, с. 216].

Прецедентные тексты давно называют хрестоматийными. Однако, прежде чем стать прецедентом, текст должен пройти алгоритм восприятия, актуальный для конкретного национального лингвокультурного общества. Специфика этого текста в том, что расстояние между исходным и готовым текстом, как правило, больше, чем кажется. Дело в том, что носители определенного языка и культуры, используя прецедентные тексты, не всегда понимают и знают место и роль цитируемого фрагмента в исходном тексте. Очевидно, что у представителей разных культур разные алгоритмы восприятия текста, разные принципы распределения его признаков, поэтому иногда в оценке текстов обнаруживаются неточности, которые могут вызвать проблемы в общении.

Каждое лингвокультурное общество имеет свою собственную коллекцию прецедентных текстов, которые не всегда имеют аналоги в иноязычном обществе. В этом случае цитирование происходит не из исходного текста или знакомства с изначальной текстовой средой, а в результате собственной коммуникативной практики, переосмысления прецедентного текста для использования в конкретной ситуации, то есть преобразования чужого и в то же время общего в собственное, узнаваемое и неповторимое.

Ю. Караулов выделяет несколько типов введения прецедентных текстов: номинативный (прецедентный текст указывает на определенное характерное качество), референтный (использование имен известных людей с целью обогащения идейно-проблемного содержания произведения, повышения его духовного заряда, эстетического и морального воздействия) и цитирование [3, с. 75].

В число прецедентных текстов входят не только фразеологизмы, предложения и названия, но и невербальные единицы (произведения искусства), поскольку они в некотором смысле являются текстами, имеющими определенную смысловую нагрузку, а их названия составляют значительную часть коллекции прецедентных знаков. Нельзя связывать прецедентные тексты только с художественной литературой, потому что они впервые возникли устно в виде мифов, легенд, легенд, былин, а в наше время прецедентными являются библейские тексты, виды устного народного творчества (притчи, анекдоты, сказки), а также публицистические произведения исторической, философской и политической тематики. То есть хрестоматийность и известность прецедентных текстов определяют их главное свойство – преодолевая рамки словесного искусства, они воплощаются в других видах искусства, превращаясь в сам факт культуры и получая интерпретацию в будущих поколениях

людей.

Известно, что человек является одновременно индивидуальной и коллективной языковой личностью и принадлежит к определенной социальной группе. Благодаря этому в его сознании хранятся индивидуальные, социально-групповые и национально-культурные значения, которые закрепляются в языке, менталитете, поведении, моральных нормах, принципах и привычках личности.

Исходя из этого, прецедентные тексты можно разделить на 3 группы:

- универсальные, известные любому современному человеку;
- национальные, известные представителям определенного лингвокультурного общества [5, с. 164];
- прецедентные тексты для узкого круга людей – для малых социальных групп (семейный прецедентный текст, прецедентный текст студенческой группы, прецедентный текст определенной профессии).

Н. Кузьмина противопоставляет две группы текстов. В первую группу она включает «сильные тексты», «проверенные временем и присутствующие в национальной культуре более двух поколений» [7, с. 86]. Это, в основном, литературная классика, религиозные книги, имена и события, которые давно сохранились в человеческой памяти. Во вторую группу входят «ключевые тексты текущего момента» [9, с. 86], к которые используют достаточно активно, но в короткие сроки. Это включает в себя рекламу, хиты, телесериалы, политические и рекламные слоганы.

Существенным этапом в изучении приоритета является обращение к исходным сферам в конкретном обществе. Исходные области прецедентного текста можно разделить на следующие категории:

- 1) социальная сфера (политика, экономика, образование, медицина, война, криминал, развлечения, спорт);
- 2) сфера искусства (литература, театр, кино, изобразительное искусство, музыка, архитектура, мифология, фольклор);
- 3) область науки;
- 4) область религии.

Таким образом, все группы людей в своей речи используют прецедентные тексты. Каждая нация выбирает только те прецедентные тексты, которые соответствуют ее моральным ценностям, мировоззрению и мироощущению. У представителей каждой культуры, носителей каждого языка, жителей каждой страны есть свой набор прецедентных текстов, известных только этой культурной группе. Это необходимо иметь в виду при межкультурном общении, во избежание недопонимания быть осторожными при использовании цитат и ссылок на прецедентные тексты разных культур.

Литература

1. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: Изд-во МГУ, 1999. 160 с.
2. Земская Е. А. Язык как деятельность: морфема слово, речь. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 892 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
4. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? М.: Диалог-МГУ, 1998. 350 с.
4. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 240 с.
5. Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник Московского университета. 1997. Вып. 3. С. 62–85.
6. Кузьмина Н. А. Феномен массовой литературы в свете теории интертекста. СПб: СПбГУТД, 2004. С. 11–20.
7. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М.: Весь мир, 2000. 700 с.
8. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 700 с.

Н. И. Курганова

Белорусский государственный экономический университет

Междисциплинарный подход к исследованию значения

В статье дается обоснование междисциплинарного подхода к построению общей теории значения. Создание широкой междисциплинарной платформы предполагает тесный союз лингвистических, психологических и культурологических наук с философией и теорией познания, обобщающих достижения в области естественных и гуманитарных наук.

Ключевые слова: теория значения; антропоцентризм; интеграция наук; междисциплинарный подход, язык как когнетивный инструмент.

Категория значения является одной из самых спорных в гуманитарной науке и носит внедисциплинарный характер, именно поэтому построение интегративной теории значения предполагает учёт целой системы факторов и условий, имеющих разную природу и действующих

на разных уровнях: сознания и культуры, познания и общения, индивидуального и коллективного, вербального и невербального. Как пишет А.А. Залевская, для этого требуется подлинная интеграция наук о человеке, поскольку именно она «позволит обеспечить выход на новый уровень теории высокой объяснительной силы» [4, с. 45–46].

Последовательная реализация интегративного подхода в исследовании значения должна исходить из того, что человек является «главной фигурой» в процессах формирования и функционирования значения, поскольку «человек как субъект процессов именования и идентификации поименованного выступает как продукт взаимодействия комплекса «начал» – индивидуального и социального, чувственного и рационального» [5, с. 32]. Это значит, что построение общей теории значения возможно только на основе подлинного антропоцентризма, что требует учёта разностороннего и многомерного опыта человека, включённого в культуру и отличающегося своим неповторимым образом мира.

Положение о необходимости учёта разностороннего и многомерного опыта человека хорошо согласуется с важнейшим завоеванием современной парадигмы, которая признаёт субъективность наблюдателя и отрицает возможность изучения объекта вне взаимодействия субъекта и объекта, поскольку действительность порождается субъект-объектным взаимодействием [8, с. 241]. Как пишут Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов, «если в факте нет места самому субъекту познания, то это не научный факт» [8, с. 41]. Исследователь всегда включён в сложную систему взаимодействий, формируемых в рамках определённой социокультурной среды, следовательно, система его оценок и суждений обусловлена его образом мира. Процесс познания трактуется сегодня не как простое фиксирование внешних связей и отношений, но как своеобразная реконструкция их, как создание определённой картины (образа мира), при этом роль того, кто строит, особенно велика [1, с. 57].

Построение теории значения объяснительного типа требует объединения усилий ряда научных направлений и дисциплин. Важная роль на этом пути принадлежит интеграции лингвистики с философией, теорией познания и методологией науки. Среди учёных растёт убеждение в том, что «лингвистической теории необходимо вернуть её философские и методологические корни», и что теория познания должна выступить в роли методологического и мировоззренческого фундамента лингвистических наук [7, с. 26]. В этом свете особую ценность приобретают идеи и положения о ведущей роли процессов, разрабатываемые в современной науке, когда истинным знанием объявляются «процессы, включенные в нашу деятельность, в наши замыслы, в наши действия как представителей человеческого рода» [11, с. 22–23]. В результате в разных

науках растёт интерес не столько к анализу результатов познания, сколько к самим процессам когнитивной деятельности.

Эта тенденция активно развивается в рамках психолингвистического подхода к языку, поскольку исследование значения немислимо без обращения к когнитивным процессам индивида, без учёта специфики его мышления и сознания. Язык у пользующегося им человека функционирует только во взаимодействии со всеми другими психическими процессами и «составляет лишь одну из сторон целостной психики субъекта» [3, с. 402]. В этом направлении необходим тесный союз лингвистики с психологией, когнитивной наукой и нейропсихолингвистикой, объектом исследования которых выступает функционирование всех психических процессов. Следует отметить, что сегодня в фокусе внимания когнитивной науки находятся многочисленные вопросы, связанные с получением, обработкой, хранением, извлечением и оперированием знаниями, включая процедуры, характеризующие использование знания в поведении человека, его мышлении и процессах коммуникации [9, с. 41]. Особый вклад в решение проблем функционирования знания могут внести нейронауки, которые сегодня оперируют высокотехнологичной аппаратурой и располагают большим количеством данных о принципах работы мозга.

Обсуждение проблемы значения как живого знания [10, с. 266–267] требует учёта широкого круга проблем, связанных с общечеловеческими механизмами овладения языком, с использованием универсальных стратегий и опорных элементов. Роль языка как достояния индивида заключается в том, что он выступает в качестве основной формы фиксации знаний человека о мире, равно, как и источника изучения самих этих знаний. Важными общими проблемами здесь выступают разработка методов исследования, моделирование функциональных опор когнитивных процессов, а также поиск приёмов и процедур доступа к ментальным процессам.

Стремление рассматривать язык в тесной взаимосвязи с биологическими, психическими и социокультурными факторами обусловлено тем, что сегодня лингвистические науки не могут не заботиться о психологической реальности постулируемых объектов. Особая роль в этом отношении принадлежит «союзу» гуманитарных и естественных наук, поскольку целостное рассмотрение человека может быть достигнуто «не только за счёт тесного взаимодействия ряда гуманитарных наук, но и с привлечением идей и результатов исследований в естественных науках» [6, с. 16]. В качестве новой междисциплинарной парадигмы, по мнению А.А. Залевской, выступает «биология познания», начало которой положено работами чилийских нейробиологов У. Матураны и Ф. Варелы. Из

разработок последних лет учёный особо выделяет единую биокультурную теорию значения Й. Златева и теорию значения как значимости П.П. Дашинимаевой [6, с.17].

Познание протекает в реальных условиях познания и общения, в процессе взаимодействия человека со средой, именно поэтому значение неразрывно связано с характером речевой деятельности в рамках определенной среды, что требует обращения к культуре, исследования дискурсивной деятельности социума. В данной исследовательской ситуации особое значение приобретает учёт взаимодействия и взаимосвязи, психологии и культуры, языка (речевой деятельности) и мышления, что предполагает синтез социокультурного и психолингвистического подходов в изучении значения. Важную роль в этом направлении играет обращение к психологической антропологии, этнопсихологии, культурологии и теории дискурса, которые являются относительно новыми дисциплинами, интенсивно развивающимися в последние годы. Заметим, что в современной зарубежной науке выделяется особый раздел знаний – социальная когнитивная лингвистика, которая занимается исследованием социальных аспектов познания [2, с. 468–470; 13, с. 38–41].

Для разработки общей теории значения особый интерес представляет психология социального познания, которая ставит своей задачей раскрыть механизмы, посредством которых человек осознаёт себя частью той социальной реальности, в которой он живёт и действует [1, с. 5–6]. Психология социального познания даёт ответ на вопрос о том, как человек строит образ социального мира или «конструирует» социальный мир. В центре этой науки находятся вопросы получения знания о мире и процессы осмысления мира обычным человеком, непрофессионалом; кроме того, здесь большое внимание уделяется связи между действием и познанием в процессе овладения социальной реальностью [1, с. 5–8].

Раскрыть проблему функционирования значения невозможно без учёта роли и специфики языка как когнитивного инструмента, а это предполагает опору на достижения в области семантики, синтактики и прагматики. При этом особая роль в исследовании функционирования значения принадлежит семантике, которая тесно связана с жизнью человека и является «сердцем языка» (термин П. Виоли). О необходимости включать в исследование значения звено семантического анализа в виде семантических признаков говорит В.Ф. Петренко [12, с. 41].

Таким образом, построение интегративной теории значения должно учитывать биологические, психологические, социокультурные и лингвистические аспекты функционирования знания и познания, что требует создания широкой междисциплинарной платформы для реше-

ния поставленных задач. На наш взгляд, в качестве такой теоретической платформы может выступить тесный союз лингвистических, психологических и культурологических наук с философией и теорией познания, обобщающих достижения в области естественных и гуманитарных наук.

Литература

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
2. Заботкина В.И. Мультимодусный дискурс как воплощение новой модели порождения знания // Международный конгресс по когнитивной лингвистике «Когнитивные исследования языка»: сб. мат-лов (29 сентября – 1 октября 2010 г.) / отв. ред. Н.Н. Болдырев. Вып. 6. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. С. 468–470.
3. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. 2-е изд. испр. и доп. М.: РГГУ, 2007а. 560 с.
5. Залевская А.А. Некоторые перспективные направления психолингвистических исследований // Языковое сознание: парадигмы исследования: сб. статей / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.–Калуга: ИП Кошелев А.Б.; Эйдос, 2007б. С. 24–39.
6. Залевская А.А. Значение слова сквозь призму эксперимента: монография. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2011. 239 с.
7. Исенбаева Г.И. К понятию «методология когнитивной лингвистики» в теории языка // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке: материалы международной научно-практической конференции (18 марта 2011 г.). СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. С. 25–31.
8. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
9. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
10. Курганова Н.И. Значение как живое знание // Вестник Тверского государственного университета. 2015. № 2. Серия «Филология». С. 266–271.
11. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: пер. с англ. Ю.А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. 2-е изд. доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
13. Harder P. Meaning in society: concepts and discourses in a social cognitive linguistics // Когнитивные исследования языка: сб. мат-лов

международного конгресса по когнитивной лингвистике (29 сентября – 1 октября 2010 г.) / отв. ред. Н.Н. Болдырев. Вып. 6. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. С. 38–41.

Е.Н. Леонова

Тихоокеанский государственный университет

Необходимость учета лингвокультурологического аспекта при переводе рекламных слоганов с английского языка на русский

Для воздействия на эмоциональный фон реципиента, столь необходимый при составлении рекламного слогана, очень часто используются реалии и прецедентные тексты, характерные для культуры носителей исходного языка. Эта эмоциональная составляющая, основанная на лингвокультурологическом аспекте исходного языка, должна также быть учтена при переносе ее в язык перевода.

Ключевые слова: вербальное воздействие; эмоциональный фон реципиента; культурологические реалии; безэквивалентная лексика, прецедентный текст.

Целью любой рекламы, будь то социальная или коммерческая, является воздействие на эмоциональный фон реципиента. Как известно, при повышении эмоциональной нагрузки на сознание потенциального потребителя снижается его когнитивная составляющая. Иными словами, чем сильнее эмоциональное воздействие, тем ниже рациональное мышление целевой аудитории. Любая реклама построена именно на этой особенности мышления человека. Вербальное воздействие может осуществляться за счет подбора определенных стилистических средств, которые усиливают эмоциональное воздействие, например, эвфемизмы, эмоционально- оценочная лексика, игра слов и др.

В.С. Виноградов видел цель перевода «в сохранении содержания, функции, стилевых, стилистических, коммуникативных и художественных ценностей оригинала. И если эта цель будет достигнута, то и восприятие перевода в языковой среде перевода будет относительно равным восприятию оригинала в языковой среде оригинала» [1, с. 7].

В данной связи хотелось бы сосредоточить внимание на использовании создателями рекламы культурологических реалий, характерных для носителей исходного языка. Использование реалий, характерных для носителей определенной культуры оказывает позитивное влияние на реципиента, принадлежащего к ней, создавая чувство сопричастности, узнаваемости, защищенности, повышая таким образом эмоцио-

нальную составляющую воздействия.

Стоит также определиться с самим понятием «реалия». С. Влахов и С. Флорин используют данное понятие для обозначения слов, называющих «элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора, т. е. специфических особенностей данного народа, страны, чуждых другим народам и странам», считая реалию частью безэквивалентной лексики [2, с. 17].

Эти же авторы указывают на две основные трудности перевода реалий:

– отсутствие в ПЯ соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого этой реалией объекта (референта);

– необходимость, наряду с предметным значением (семантикой реалии), передать и коннотацию – ее национальную и историческую окраску [2, с. 80].

Как известно, за каждой реалией должны стоять фоновые знания носителя языковой культуры, которые и задают эмоциональный тон рекламному слогану. Но говорящие на языке перевода этими знаниями не обладают, а значит необходимо транслировать не только вербальный текст, но и ее культурологическую составляющую, чтобы добиться не только передачи смысла текста, но и его эмоциональное воздействие. Для этого можно воспользоваться культурными реалиями, существующими в языке перевода.

Рассмотрим серию рекламных слоганов от *McDonald's*, выпущенную для “*shamrock shake*” – сезонного молочного коктейля со вкусом зеленой мяты, продаваемого в ресторанах быстрого питания *McDonald's* в марте, который готовят для празднования Дня Святого Патрика.

– *If you put an “F” in front of Ireland, it becomes the opposite of Iceland.*

– *Someone once told me “I don’t like mint”. My reply: O’Really?*

– *In a parallel universe, people wear purple on St. Paddy’s Day.*

В большинстве англоязычных стран день Святого Патрика играет важную роль в культурном аспекте. Исторически это ирландский праздник, который отмечают 17 марта в честь святого покровителя Ирландии – святого Патрика. Данный праздник отмечают по всему миру, однако, особенно масштабно празднуют в таких странах как в Великобритания, Канада, США, Австралия и Новая Зеландия. По преданию, святой Патрик изгнал с острова всех змей и принес в Ирландию христианство. По традиции день Святого Патрика принято встречать в зеленой одежде, т. к. считается, что зеленый – это цвет весны, Ирландии и трилистника. Также люди украшают свою одежду веточкой трилистника и

ирландским флагом. Именно поэтому в 1970 *McDonald's* начала готовить молочные коктейли зеленого цвета со вкусом мяты.

Ни для кого не секрет, что *McDonald's* готовит практически одни и те же блюда во всех своих ресторанах быстрого питания по всему миру. Поэтому молочный коктейль *Shamrock shake* может не стать исключением. Однако если дословно переводить выше представленные слоганы, то российская целевая аудитория может не понять их смысл, к тому же в России день Святого Патрика практически никто не отмечает, несмотря на то, что в 2017 году священный синод РПЦ принял решение отмечать данный праздник в России. Следовательно, необходимо адаптировать данные рекламные слоганы к российской культуре.

Поскольку *Shamrock shake* является сезонным напитком, продаваемым в марте, можно адаптировать выше представленные рекламные слоганы с аллюзией на славянский праздник – Масленицу. Цвет молочного коктейля зеленый, т. к. он символизирует весну, оживление природы. Для славянской культуры Масленица имеет большое значение – это праздник, который отмечают в течение недели перед Великим постом. Как правило, Масленица выпадает на последнюю неделю февраля и символизирует уход долгой зимы и наступление весны. В славянской культуре весна также ассоциируется с зеленым цветом, т. к. природа начинает оживать и все расцветает. Именно поэтому, если корпорация *McDonald's* хочет продавать молочные коктейли *Shamrock shake*, имеет смысл заменить оригинальные слоганы на русскоязычные с аллюзией на масленицу. Предлагаются следующие варианты рекламных слоганов:

– Блины пробовали все, а пробовал ли ты *Shamrock shake*?
Shamrock shake – попробуй весну на вкус! Однажды мне сказали, что на масленицу едят только блины. Серьезно?!

– В параллельной вселенной *Shamrock shake* со вкусом блинов.

Таким образом, оставив основную идею рекламных слоганов, но адаптировав их под славянскую культуру, мы можем привлечь потенциальных покупателей и увеличить продажи молочного коктейля со вкусом мяты *Shamrock shake*. Дословный перевод не принесет такого результата, и не удастся привлечь внимание целевой аудитории, спрос на данный продукт будет очень мал и, соответственно, реклама будет неэффективной.

Реалиями являются не только слова, словосочетания, но и целые предложения: поговорки, пословицы, и другие национально-прецедентные тексты, отражающие специфику культуры носителей исходного языка. Рассмотрим следующие примеры:

– *Seeing is believing*

– Рекламный слоган крема для кожи вокруг глаз от шведской ком-

пании, производящей средства по уходу за кожей и косметику – *Oriflame Holding AG*. Применение в данном рекламном тексте прецедентного текста – пословицы *Seeing is believing* – лучше один раз увидеть, подчеркивает важность ухода за кожей вокруг глаз.

Предлагается следующие варианты перевода:

- Лучше один раз увидеть;
- Глаза – зеркало души;
- Человека видно по глазам;
- Начни ухаживать за кожей вокруг глаз прямо сейчас!

В первых трех вариантах перевода используются эквивалентные прецедентные тексты – пословицы, понятные для представителей русскоязычной культуры.

Home sweet rehome. Rehome a dog and change a life forever

Рекламный текст американской благотворительной организации, которая оказывает помощь бездомным собакам и помогает их пристроить в новые семьи. Данный рекламный слоган можно отнести к разделу социальной рекламы, он призывает людей приютить собаку и изменить свою жизнь навсегда. В данном примере мы можем наблюдать трансформацию пословицы «*Home sweet home*» – дом, милый дом. За счет прибавления приставки *re* к компоненту пословицы *home* создается неологизм со значением – приютить кого-то вновь. Акцент делается на втором предложении, которое несет основную смысловую нагрузку.

Наиболее удачным вариантом перевода может стать перевод с использованием русской пословицы, которая может вызвать равнозначное оригиналу эмоциональное воздействие. Данный рекламный текст можно перевести следующим образом:

– Без кошки нет дома, без собаки – двора. Приюти собаку и измени свою жизнь к лучшему!

– Без собаки дом – сирота. Приюти собаку и измени свою жизнь к лучшему! (Трансформация русской пословицы «Без хозяина дом – сирота»);

– Не столько хозяину нужно добро, сколько добру нужен хозяин. Измени свою жизнь к лучшему! Стань хозяином добра – приюти собаку;

– Хорош бы дом, да собака не живет в нем. Измени свою жизнь к лучшему – возьми собаку из приюта и подари ей дом. (Трансформация русской пословицы «Хорош бы дом, да черт живет в нем»).

Таким образом, при использовании русских эквивалентных пословиц в переводе, мы можем добиться максимально положительного эмоционального воздействия на русскоязычную аудиторию.

Как видно из приведенных примеров, сохранение эмоционального

воздействия на целевую аудиторию носителей языка перевода является неотъемлемой составляющей адекватного перевода рекламных слоганов англоязычных компаний, пришедших на российский рынок.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
2. Влахов С., Флорин С.Л. Непереводимое в переводе. М.: Наука, 2002. 416 с.

А.В. Макаровских
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Гендиадис в английском языке: понятие и структура

Гендиадис в английском языке – это часто встречающийся и достаточно сложный с точки зрения лингвистики феномен. Однако по сравнению с другими лингвистическими явлениями он недостаточно широко изучен. Поэтому, целью данной статьи является раскрытие понятия «гендиадиса» и определение его структуры в английском языке.

Ключевые слова: гендиадис; парные образования; семантика; структура; английский язык.

В современной лингвистической науке термин «гендиадис» (греч. *ἐν διὰ δύοῖν* – «одно через два») в английском языке (АЯ) трактуется неоднозначно и нет четко структурированной классификации на этот счет. Чтобы разобраться, что представляет собой «гендиадис» в АЯ, рассмотрим несколько его интерпретаций, поскольку вопросу терминологии до сих пор уделялось недостаточно внимания. Так, «гендиадис» имеет несколько основных вариантов перевода на АЯ:

- *hendiadys* (гендиадис),
- *binomial* (парное образование),
- *irreversible binomial* (устойчивое парное образование).

1. Гендиадис (*hendiadys*). Р. Нордквист в своей статье рассматривает гендиадис как единицу глоссария грамматических и риторических терминов. Согласно этому глоссарию, гендиадис – это фигура речи, в которой два слова соединены союзом «и» и выражают идею, изначально

состоящую из прилагательного и существительного [6]. В соответствии с онлайн словарем Merriam-Webster, гендиадис – это выражение одной идеи посредством двух независимых друг от друга слов, соединенных союзом «и» (например, «*safe and sound*» вместо стандартного объединения основного слова и его определения «*safely sound*») [3].

2. Парное образование (*binomial*). Термин «парное образование» в АЯ был создан и впервые применен Я. Малкиелем. Он определил его как последовательность двух слов, принадлежащих к одному классу лексических единиц, расположенных на одном синтаксическом уровне и соединенных лексической связкой (например, «*cold and snow*») [5, с. 113]. Согласно Кэмбриджскому онлайн словарю, парное образование – это выражение, состоящее из двух слов, разделенных союзом, и с фиксированным порядком этих слов (например, «*bread and butter*») [2]. Другие зарубежные авторы рассматривают парное образование как пару слов, которые принадлежат к одному классу, находятся на одном синтаксическом уровне и связаны союзом (в основном «и» или «или»), например, «*heaven and earth*» [7, с. 84].

3. Устойчивое парное образование (*irreversible binomial*) представляет собой идиоматическое выражение или устойчивое словосочетание, отличающееся фиксированной структурой и невозможностью варьировать или менять местами элементы данной структуры, например, «*odds and ends*» [5, с. 113].

Рассмотренные выше определения подводят нас к выводу о том, что независимо от дефиниции, все вышеупомянутые интерпретации «гендиадиса» имеют общую тенденцию к структурному образованию, состоящему из двух слов и союза. Однако у них есть и некоторые дистинктивные признаки, отличающие их друг от друга.

Так, «гендиадис» относят к классическим средствам риторики и литературы, включающим в себя элементы импровизации и эксцентричности, что можно наблюдать, например, в произведениях У. Шекспира, где в одном только «Гамлете» насчитывается более 60 случаев употребления этой фигуры речи (например, «*a fashion and a toy in blood*»). В этом случае «гендиадис» несет эффект замедления ритма мысли и восприятия, разбивает вещи на более элементарные единицы и тем самым искажает стандартный образ мышления, в то время как «парные образования» являются более шаблонными (например, «*up and down*», «*sick and tired*») [6]. Отличительной особенностью «устойчивых парных образований» является то, что они легко запоминаются за счет аллитерации и рифмы, при этом многие из них стали устойчивыми идиоматическими выражениями и являются неотъемлемой частью английского лексикона (например, «*rock and roll*»).

Как отмечает М. Форсайт в своей книге, посвященной раскрытию секретов красноречия, «гендиадис» в АЯ – самый трудно узнаваемый и коварный из всех средств риторики. В основном потому, что никогда не знаешь, гендиадис ли это. По М. Форсайту принцип гендиадиса прост: берется прилагательное и существительное, а затем прилагательное меняется на другое существительное. Так, вместо «*I'm going to the noisy city*» используется «*I'm going to the noise and the city*», вместо «*I walked through the rainy morning*» используется «*I walked through the rain and the morning*». Пара «прилагательное – существительное» (*noisy-city*) становится парой «существительное – существительное» (*noise and city*). Еще один пример: вместо «*I love your beautiful eyes*» используется «*I love your beauty and eyes*». Но вот в чем загвоздка. Автор знает, что «*beauty and eyes*» означает «*beautiful eyes*». Но читатель не знает этого наверняка. Он может интерпретировать данное высказывание не как фигуру речи, а как отдельные семантические составляющие: «*I love your beauty and eyes*» в значении «*I love your beauty in general and your eyes in particular*» [4, с. 66].

Подводя итог, можно резюмировать следующее: «гендиадис» в АЯ – это фигура речи, выражающая одно понятие двумя грамматически однородными лексическими единицами. В АЯ «гендиадис» как риторический прием представлен как в художественной литературе, так и в разговорном языке, где выступает средством усиления выразительности и образности речи. Несмотря на то, что понятие «гендиадиса» в АЯ имеет общие структурные признаки в разных интерпретациях, вопрос его терминологии и употребления остается неоднозначным, что в свою очередь послужит основанием для дальнейших исследований.

Литература

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

2. Cambridge Dictionary. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/binomial> (date of access: 19.09.2020).

3. Dictionary by Merriam-Webster. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/hendiadys> (date of access: 19.09.2020).

4. Forsyth M. The Elements of Eloquence: Secrets of the Perfect Turn of Phrase. New York: The Berkley Publishing Group, 2013. 162 p.

5. Malkiel Y. Studies in Irreversible Binomials // *Lingua*. 1959. Vol. 8. Pp. 113–160.

6. Nordquist R. Hendiadys (Figure of Speech) // ThoughtCo. Aug. 28, 2020. Режим доступа: <https://www.thoughtco.com/hendiadys-figure-of-speech-1690925> (дата обращения 05.09.2020).

7. Sauer H., Schwan B. Heaven and earth, good and bad, answered and said: a survey of English binomials and multinomials (Part 1) // *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*. 2017. Vol. 134. Pp. 83–96.

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

М.В. Матюхина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

**Грамматические особенности текстов
английских трансгуманистических блогов с тэгом «Anti-aging»**

В работе рассматривается специфика грамматики английских трансгуманистических блогов с тэгом «Anti-aging» (далее АТБ) на материале исследовательского корпуса АТБ (70 аутентичных статей). Для грамматических особенностей текстов АТБ характерны: определённо-личные предложения, повелительное и условное наклонение, партисипиальные конструкции.

Ключевые слова: трансгуманизм, английские трансгуманистические блоги, Anti-aging, грамматические особенности, грамматика английского языка.

В 21 веке сформировался новый тип коммуникации – Интернет-коммуникация, которая в скором времени может заменить «реальную коммуникацию». По статистическим данным, каждый пятый житель США хочет жить вечно и всеми возможными способами пытается продлить жизнь и усовершенствовать её качество [10]. На фоне стремительного желания человечества увековечиться была сформирована Всемирная ассоциация трансгуманистов, пропагандирующая идеи трансгуманизма как философской концепции [4, с. 7]. Термин «трансгуманизм» понимается двояко – как философская концепция и в качестве международного движения. В обоих случаях преследуются идентичные цели: пропагандировать идеи здорового образа жизни, развития науки и техники с целью их использования для улучшения качества жизни человека и избежания её негативных аспектов – летального исхода, болез-

ней, страданий [4, с. 7].

Идеи трансгуманизма о сохранении жизни и продлении молодости нашли отражение в новом прогрессирующем типе коммуникации в форме трансгуманистических Интернет-блогов с тегом «*Anti-aging*». По причине международного статуса английского языка, его доминирования в сети Интернет (более 90% информации в Интернет представлено на английском языке) [2, с. 55]. Анализируемый нами корпус включает 500 АТБ исключительно на английском языке. Благодаря симбиозу устной и письменной речи в составе текстов АТБ их лингвистическое наполнение демонстрирует особый тип языка, сформировавшийся на фоне отсутствия строгих критериев написания блоговых текстов и индивидуализации стиля каждого из авторов АТБ [2, с. 334]. Язык блогов представляет собой отдельную разновидность языка со своими специфическими чертами, среди которых можно выделить лексические, стилистические, грамматические и другие особенности. Итак, рассмотрим грамматические особенности текстов английских трансгуманистических блогов (далее АТБ) с тегом «*Anti-aging*».

Использование *Participle I* в текстах АТБ транслируется на русский язык в форме деепричастных оборотов. Следует отметить, что в специальных разделах АТБ («*Anti-aging tips*» (Советы по омоложению)), где авторы предлагают совокупность советов для продления жизни посредством ухода за телом, предложения начинаются именно с партисипиальной конструкции (*Participle I* + другие части речи). Например, на платформе АТБ «*Neogenesis*» [7] расположен специальный раздел «*Skin Care Tips*» (Советы по уходу за кожей), который включает предложения, начинающиеся с партисипиальных конструкций:

«*Heading into the fall season, a gentle cleanser which soothes and calms the skin is in order*» (С наступлением осеннего сезона использование легкого очищающего средства, которое разглаживает и успокаивает кожу, находится в порядке вещей) [7].

С помощью отглагольных существительных осуществляется переход одной части речи в другую, а именно переход глагола в имя существительное. Данный процесс упрощает понимание текстов АТБ читателям, для которых английский язык не является родным:

«*Aggressive scrubbing could irritate already sensitive skin and accelerate aging*» (Агрессивная чистка может раздражать и без того чувствительную кожу и ускорять старение) [5];

«*Eating too much can easily become a habit, as can drinking sugary drinks*» (Переедание может легко войти в привычку, как и употребление сладких напитков).

В первом случае глагол «*to scrub*» (*очищать*) с помощью добавле-

ния окончания *-ing*- был конвертирован в имя существительное «*scrubbing*» (чистка, очищение). В составе русского перевода второго примера существительное «переедание» было сформировано из отглагольного существительного в сочетании с усилительным наречием «*too*» (слишком) и наречием меры «*much*» (много).

Использование «*Passive Voice*» (Пассивного Залога) объясняется неодушевлённостью предметов «*Anti-aging*»:

«*Serozinc is created mostly for oily and acne-prone skin*» (Серозинк создан в основном для жирной и склонной к акне кожи) [3];

«*This cleanser may be used after a makeup remover or oil cleanse in the evening*» (Это очищающее средство можно использовать после снятия макияжа или очищения маслом вечером).

В первом примере глагол «*to create*» (создавать) использован в пассивной форме, что свидетельствует о вмешательстве человека в процесс создания серозинка, то есть объект испытывает влияние субъекта. Во втором случае очищающее средство в силу своей неодушевлённости не обладает признаками субъекта, а только может быть объектом, глагол «*to use*» (использовать) употреблён в пассивной форме [5].

Используя «*Imperative Mood*» (Повелительного наклонения), авторы АТБ дают рекомендации по уходу за организмом, направленному на продление жизни и омоложение:

«*Comb your hair to ensure the oil reaches the tips of your hair too. Leave it on overnight*» (Расчешите волосы, чтобы убедиться, что масло также достигает их кончиков. Оставьте его на волосах на ночь) [8];

«*Wash no more than twice a day, once in the morning and once at night to remove dirt and bacteria*» (Мойтесь не чаще двух раз в день, один раз утром и один раз вечером, чтобы удалить грязь и бактерии) [6].

Следует отметить, что в обоих случаях «открывают» предложения именно глаголы «*to wash*» (мыть) и «*to comb*» (расчесывать), посредством которых авторы АТБ обращаются к читателям.

«*Conditional Mood*» (Условного наклонения) проявляется в повсеместном употреблении «*If-clauses*» (условных предложениях):

«*If you're looking to lose excess fat, the best thing you can do is combine a lower-calorie...*» (Если вы хотите избавиться от лишнего жира, то лучшее, что вы можете сделать, – это сочетать более низкокалорийные продукты...) [9];

«*For example, if you are taking supplements with several thousand milligrams of vitamin C per day...*» (Например, если вы принимаете добавки с несколькими тысячами миллиграммов витамина С в день...) [3].

Условные предложения в текстах АТБ помогают авторам не только дать рекомендации читателям в определённых частных случаях, кото-

рые и выражаются с помощью «*If-clauses*», но и привести некоторые примеры использования средства «*Anti-aging*», его воздействия на человека.

Авторство 327 из 500 АТБ анализируемого нами корпуса принадлежит одному человеку, который имеет медицинское образование, является владельцем учреждения по оздоровлению и омоложению, поэтому тексты включают определённо-личные предложения:

«*I highly recommend you to focus on getting plenty of carotenoids in your diet*» (Я настоятельно рекомендую вам сосредоточиться на получении большого количества каротиноидов в вашем рационе) [3];

«*But, these days I like to make my own scrubs which you can tailor it depending on your skin needs*» (Но в наше время я люблю делать свои собственные скрабы, которые вы можете адаптировать в зависимости от потребностей кожи).

В связи с тем, что у авторов данных АТБ есть определённые познания в области медицины и «*Anti-aging*», подлежащее представлено в форме 1 лица ед.ч. Использование определённо-личных предложений является прерогативой разговорного стиля, что в очередной раз доказывает его преобладание в текстах АТБ.

Итак, грамматические особенности текстов АТБ выражаются в типах предложений, пассивных и партисипиальных конструкциях, использовании условного и повелительного наклонений. Отсутствие строгих рамок в лексическом, грамматическом, стилистическом оформлении языка текстов АТБ позволяет их авторам прибегать к определённым «языковым привычкам», свойственным конкретному авторскому стилю. Тенденция развития трансгуманизма, вовлечённого во все сферы жизни человека, в том числе и в медийную, обуславливает появление новых АТБ, анализ грамматических особенностей которых вносит значимый вклад в изучение строя современного английского языка и решение актуальных задач лингвистики.

Литература

1. Ибраева А.Ф. Языковые особенности текстов англоязычной и русскоязычной блогосферы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 8(86). С. 333–336.
2. Кристал Д. Английский язык как глобальный. М.: Весь мир, 2001. 240 с.
3. A Younger Skin. Retrieved from: <https://www.ayoungerskin.com> (date of access: 09.10.2020).

4. Bostrom N. A history of transhumanist thought // Journal of Evolution and Technology. Oxford University: Faculty of Philosophy, 2005. Vol. 14, № 1. 25 p.

5. Everyday Health. Retrieved from: <https://www.everydayhealth.com> (date of access: 04.10.2020).

6. Kokoа. Retrieved from: <https://www.kokoauk.com> (date of access: 03.10.2020).

7. Neo Genesis. Retrieved from: <https://www.neogenesis.com> (date of access: 02.10.2020).

8. Skin Craft. Retrieved from: <https://skinkraft.com> (date of access: 05.10.2020).

9. Slow Aging. Retrieved from: <https://slowaging.org> (date of access: 07.10.2020).

10. YouGov America. Retrieved from: <https://today.yougov.com> (date of access: 05.09.2020).

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

М.В. Матюхина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Медийное бытие языка в цифровую эпоху

В работе рассматривается важная роль языка и среды в жизни человека, трансгуманистическая, средства выражения Интернет-коммуникации в медиасреде. Трансгуманистическая функция языка реализуется в Интернет-пространстве с помощью блогов, сайтов, подкастов, Ютуб-каналов, видео-блогов и форумов.

Ключевые слова: трансгуманизм; блог; сайт; форум; Anti-aging; функции языка.

Социальная природа человека делает его жизнь вне социума невозможной. Необходимость взаимодействовать со средой ребёнок обнаруживает еще в раннем детстве (кстати, вопрос о том, является ли потребность в общении врождённой или приобретённой до сих пор остаётся открытым). Ряд учёных считает, что коммуникативная потребность формируется у ребёнка при рождении [7, с. 53]. Противоположную точку зрения о том, что данная потребность приобретается ребёнком в процессе взросления под влиянием окружающих его социальных факторов,

поддерживают С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина [1, с. 88].

Среди перечня выделяемых Ю.В. Кобенко функций языка (трансгуманистическая, перформативная, демаркационная, номинативная, сигнификативная и перцептивная) на первом месте значится трансгуманистическая (средовая). Данная функция сопряжена со стремлением человека преодолеть негативные аспекты бытия: старение, смерть, болезни, страдания [5, с. 155–156].

Концепция трансгуманизма, транслирующая преодоление негативных аспектов жизни, воплощается в различных сферах жизнедеятельности человека. Популяризация медиасферы обуславливает необходимость рассмотреть особенности проявления трансгуманизма в Интернет-среде.

Итак, возникновение глобальной сети Интернет в конце 60-х годов XXI века привело не только к созданию особого коммуникативного пространства, но и обусловило перенос коммуникативных практик в электронную среду, следствием чего стало создание культуры виртуального общения. По причине невозможности развития языка в отрыве от культуры последняя сыграла ключевую роль в дальнейшем его изменении в рамках формирующегося Интернет-общения. На сегодняшний день практически каждый цивилизованный человек связан рядом отношений в международной системе Интернет-коммуникации вне зависимости от вероисповедания, национальной и культурной принадлежности.

В результате взаимодействия различных лингвокультур были заимствованы новые речевые формулы, стили коммуникативного поведения и традиции просачивались из одной лингвокультуры в другую [8, с. 164]. Сформировались новые способы виртуального социального общения: Интернет-конференции, форумы, блоги. Как резюмирует Ю.Н. Караулов, появилось не только новое информационное пространство, но и зародилась новая область исследования для лингвокультурологии [4, с. 118].

По причине международного статуса английского языка, его доминирования в сети Интернет (более 90% информации в Интернет представлено на английском языке), большинство Интернет-каналов представлено именно на нём [6, с. 55]. Анализируемый нами корпус включает 500 английских трансгуманистических блогов с тегом «*Anti-aging*», как одного из главных индикаторов трансгуманизма в медиасреде. Интернет-каналы передачи информации трансгуманистического характера представлены в форме:

- подкастов,
- Ютуб-каналов,

- форумов,
- веб-сайтов,
- влогов (блоги, содержащие видеоматериалы).

Подкастингом называют процесс производства и популяризации аудио- или видеосюжетов (подкастов) в стиле радиовещания и теле-трансляции в Интернет-пространстве. Подкасты выпускаются с определённой регулярностью и всегда посвящены какой-либо теме [3, с. 222]. Не принимая во внимание тот факт, что подкасты появились менее 10 лет назад, их популярность постепенно возрастает среди различных групп населения, которые используют данные каналы передачи информации не только в качестве инструмента развлекательного характера (просмотр фильмов и новостей, создание дневников), но и как один из эффективнейших способов образовательного процесса, в котором подкастинг масштабно интегрируется в систему образования как способ изучения английского языка через Интернет-среду.

Инструменты навигации предоставляют широкий спектр подкастов на тему «*Anti-aging*», приведём несколько первых примеров из рейтинга «*Best Anti Aging Podcasts (2020)*» (Лучшие подкасты Анти Эйджн 2020): *Ben Greenfield Fitness* (Фитнес Бена Гринфилда), *Show Me The Meaning! – A Wisecrack Movie Podcast* (Покажи Мне, Что Это Значит! – Подкаст Остроумного Фильма), *Super Human Radio* (Радио Суперчеловека), *Live Long and Master Aging* (Живи долго и управляй возрастом), *Food Psych Podcast with Christy Harrison* (Пищевой психологический подкаст с Кристи Харрисон). Каждый из подкастов представляет собой онлайн-площадку, куда периодически добавляются новые аудио-сюжеты в рамках тематики подкаста.

В феврале 2005 г. Стив Чен, Чад Хёрдли и Джавед Карим создали крупнейший видеохостинг *YouTube*, который впоследствии стал вторым сайтом в мире по количеству посетителей. *YouTube*-канал представляет собой платформу для размещения видеоматериалов, принадлежащих конкретному лицу (блогеру), коммерческой / любительской организации или компании. Масштабность темы трансгуманизма и широкое использование тега «*Anti-aging*» повлекло за собой создание значительного количества *YouTube* каналов на английском языке с тегом «*Anti-aging*».

Приведём несколько соответствующих примеров популярных в 2020 г. английских *YouTube* каналов: *Clarisa AntiAging Dermatology* (Антивозрастна Дерматология Кларисы), *Anti-Aging Reverse Aging* (Анти-Старение Против Старения), *Anti Aging Tips & Secrets* (Советы и Секреты Анти-эйджн), *Anti-aging Amber* (Эмбер против старения), *WellMedica Aesthetic & Anti-Aging Medicine* (ВелМедика Эстетическая и Омолажи-

вающая медицина).

Интернет-форумы в качестве ещё одного канала передачи информации созданы с целью коммуникации пользователей между собой, которая осуществляется с помощью длинных (больше одного предложения) сообщений, которые публикуются на страничке форума после рецензирования их содержания модератором [7, с. 121]. Трансгуманистические форумы с тегом «*Anti-aging*» малочисленны (отсутствует рейтинговый список), приведём несколько примеров: *Age Reversal Forum* (Форум по изменению возраста), *WorldHealth.net Anti-Aging Forum* (*WorldHealth.net* Форум Анти Эйджн), *Anti Aging Forum* (Форум Анти Эйджн). Например, *WorldHealth.net Anti-Aging Forum* предоставляет несколько тем (*Immune System* (Иммунная система), *Immortality* (Бессмертие), *Genetics* (Генетика), *Lifestyle* (Образ жизни)), в отношении которых участники форума выражают своё мнение на английском языке в тексте постов трансгуманистической тематики. Статистика просмотра постов с тегом «*Anti-aging*» фиксируется в специальной колонке рядом с названием темы поста.

Сайтом (веб-сайтом) называют структурированную информационную единицу Интернета, которая представляет собой одну или несколько логически связанных между собой веб-страниц; также место расположения контента сервера. Обычно сайт в Интернете представляет собой массив связанных данных, имеющий уникальный адрес и воспринимаемый человеком как единое целое [2, с. 432]. Актуальность темы «*Anti-aging*» способствовала появлению ряда трансгуманистических сайтов на английском языке (*rokihealthcare.com*, *alexandervasko.com*, *ageseamlessly.com*, *antiagingbeautyzone.com*, *exuviance.com*).

В 2002 г. Адам Контрас решил информировать друзей о своём длительном путешествии, отправив в блог видеосюжет, который впоследствии стал первым продолжительным видео-блогом с момента создания Интернет-пространства [9]. Это положило начало истории существования влога (видео-блога) как разновидности блога, где информация распространяется с помощью видео [9]. Всего было обнаружено 22 англоязычных трансгуманистических влога (далее АТВ) с тегом «*Anti-aging*», известных по имени своих авторов: *Jeffreestar* (18,2 млн подписчиков), *HotandFlashy* (731 тыс.), *Okraw* (147 тыс. подписчиков).

Медийное бытие языка в цифровую эпоху осуществляется в форме Интернет-коммуникации, реализующейся в медиасреде в аудио- и видео, текстовой и звуковой формах. Идеи трансгуманизма воплощаются в устном и письменном виде с помощью языка, посредством чего реализуется его средовая функция.

Литература

1. Арендачук И.В. Формирование информационно-коммуникативных потребностей подростков средствами массовой коммуникации как институтом социализации // Вестник Российского университета дружбы народов. 2016. №1. С. 87–95.
2. Воройский Ф.С. Энциклопедический систематизированный словарь-справочник. М.: Физматлит, 2006. 945 с.
3. Герасименко А. С. Радио в сети Internet и подкастинг. Создание собственного подкастинга и радиостанции в сети Internet. М.: Триумф, 2007. 176 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 363 с.
5. Кобенко Ю.В. Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований: монография / Ю.В. Кобенко. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2017. 214 с.
6. Кристал Д. Английский язык как глобальный. М.: Весь мир, 2001. 240 с.
7. Михеева Ю.А. Веб-форум как речевой жанр виртуальной коммуникации // Интерактивная наука. 2016. № 3. С. 120–125.
8. Черкасова Н.В. Лингвокультурологические характеристики блога как жанра Интернет-коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. №5 (259). С. 164–168.
9. Media Revolution: Podcasting New England Film. Retrieved from: <https://newenglandfilm.com> (date of access: 15.10.2020).

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

Н.А. Новик

Белорусский государственный экономический университет

Гендерные стереотипы в белорусской, английской и испанской фразеологии

Женские и мужские стереотипы поведения, отображенные в белорусской, английской и испанской фразеологии, свидетельствуют о том, что фразеологическое наследие служит инструментом для увековечивая старых патриархальных стереотипов. Изменение мира приводит к необходимости их пересмотра или замены, к появлению антипословиц.

Ключевые слова: гендерные стереотипы; андроцентрическая картина мира; фразеологические единицы; антипословицы; ассиметрия репрезентации.

Известно, что средством накопления и передачи эталонов и стереотипов национальной культуры служит фразеологический состав языка. В силу своей устойчивости и воспроизводимости в речи фразеологические единицы накапливают и несут в себе культурную информацию о социуме и мире. Они представляют собой именно тот слой любого языка, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость и результаты всего культурного опыта народа.

Стереотипы, укоренённые во фразеологии, могут служить определённой поведенческой нормой для человека, который ещё не взял на себя ответственность самостоятельно и критически осмысливать происходящее с ним. К таким стереотипам можно отнести и стереотипы гендерности. Именно они откладываются в сознания людей как эталоны женственности и мужественности.

Пословицы и поговорки с гендерным компонентом являются яркими примерами отражения жизни каждого народа и составляют культурный фон, знание которого в процессе межкультурного общения необходимо для успешного понимания иноязычного партнёра и правильной интерпретации его действий.

В попытке осмыслить специфику гендерных моделей поведения из фразеологических словарей [1–4] методом сплошной выборки были отобраны, сопоставлены и проанализированы 285 оригинальных фразеологических единиц с гендерным компонентом: 97 на белорусском языке, 93 на английском и 95 на испанском, которые имплицитно несли в себе оценку маскулинности и фемининности на основе национально-культурных представлений и традиций.

Было установлено, что во всех трёх языках пословицы с компонентом «женщина» встречались почти в 2 раза чаще, чем с компонентом «мужчина». Более того, во всех проанализированных фразеологических единицах очевидно преобладание пословиц и поговорок, характеризующих женщин с отрицательной стороны.

В отношении пословиц и поговорок о мужчинах, напротив, было отмечено преобладание почти в два раза положительных характеристик над отрицательными. Так, например, из 97 фразеологических единиц на белорусском языке только 21 описывают женщину с положительной стороны, из 93 на английском языке лишь 23 пословицы о женщине имеют положительную коннотацию, в испанском языке из 95 фразеологизмов положительная оценка женщины встречается в 25.

Нами также были систематизированы общие характеристики гендерных образов мужчин и женщин в белорусских, английских и испанских пословицах и выявлены как сходства, так различия.

В частности, было установлено, что с концептом «женщина» во всех трёх исследуемых языках связывают такие понятия и характеристики как плаксивость, болтливость, связь со злом, материнство, зависимость от мужчин: *У бабы язык да пят. Баба меле як гарох сыпле. Баба слязой, а мужык гарбом працуюць. Бабе там месца, дзе месяц цеста. Бабіна воля – печ і поле. When an ass climbs a ladder, we may find wisdom in women. A woman's tongue wags like a lamb's tail. A woman's advice is best at a dead lift. The greatest water power known to man is a woman's tears. The mother's breath is always sweet. En lágrimas de mujer no hay que creer. Llanto de mujer, engaño es. La mujer es un mal necesario. La mujer es un fardo repleto de males. La astucia de las mujeres es peor que cualquier treta.*

Интересен тот факт, что, если в английском и испанском языках большое внимание уделяется внешней привлекательности женщины, верности и скромности, то в белорусском языке больше всего ценится женское трудолюбие, умение быть хорошей хозяйкой и заботиться о своей семье. СобираТЕЛЬНЫЙ образ белорусской женщины являет собой терпеливую, смиренную и сильную духом и телом женщину: *Хоць жонка як карова – абы здарова. Не хвалі жонку за цела, а хвалі за дзела.* Английская женщина – обольстительная, элегантная и прагматичная красавица: *Women are vain: they'd rather be pretty than have a good brain.* Испанка – хитрая, своенравная, иногда даже мстительная, но в то же время привлекательная женщина: *Nada es peor que una mujer, aunque sea bella. Buena cara, dote es. La que nace agraciada, nace maridada.*

Рассмотрев фразеологизмы с концептом «мужчина» в трёх языках, были выявлены такие общие мужские характеристики, как храбрость, смелость, тяга к алкоголю и азартным играм, защита семьи, главенствующее положение в семье. Белорусы ценят такие мужские качества как хозяйственность, силу, смелость, ответственность и порицают лень и пьянство: *Мужыку калена накажы, а праўды не кажы. Усе мужыкі – з адной мукі. Мужык – не бык, у хлеве не запрэш. Мужык любіць з прыносам, а не з голым носам. Муж не вуж, а кроў высмакча.*

Англичане наиболее ценят в мужчине «джентельменские» качества: умение вести себя в обществе, честность, сдержанность, а порицают праздность, распущенность и пьянство. *The man worthwhile is the man who can smile when everything goes wrong. Dicing, drabbing and drinking bring men to destruction. A gentleman is one who is as gentle as a woman and as manly as a man. Good men are scarce. An honest man is the noblest work of God.*

Испанцы отмечают как положительные такие мужские качества как сила, напористость, отважность, а как отрицательные – ревнивость,

вспыльчивость, тягу к алкоголю и азартным развлечениям: *Buenas costumbre y dineros hacen de los hijos caballeros. Quien se casa por dinero no se llama caballero. Cástate no con la dote, sino con la mujer. Dicen que el hombre no es hombre hasta que no oye su nombre de labios de una mujer. Del hombre bruto no sale ningun fruto. Marido celoso no tiene reposo.*

Наибольшее количество фразеологизмов с концептами мужчины и женщины было посвящено следующим темам: внешности мужчины и женщины, положению в обществе и роли в семье, личным качествам. Так, наибольшее внимание внешности женщины уделяется в пословицах на английском языке – 50% и наименьшее в белорусском – 10%. При анализе пословиц, описывающих внешность мужчины, их больше всего в английском языке – 50% и испанском – 45%.

Процентное соотношение фразеологизмов, касающихся роли женщины в семье, оказалось практически одинаковым – 35% в белорусском и испанском языке и на 5% меньше в английском. В то же время фразеологические единицы с описанием роли мужчины в семье наиболее часто встречались в белорусском языке – 40%, в английском языке – 35% и 25% – в испанском языке.

Фразеологизмы, описывающие личностные качества женщины, составили 33-34% во всех трёх языках. Что касается фразеологизмов, описывающих личностные качества мужчины, то наибольшее их количество было в испанском языке – 40%, а наименьшее – в белорусском (25%).

Фразеологизмы, затрагивающие положение женщин в обществе, наиболее представлены в английском языке – 50%, в испанском языке – 30% и в белорусском – 20%. Положение мужчин в обществе наиболее явно раскрывается во фразеологизмах на английском языке – 50%, наименьшее количество их оказалось в белорусском языке – 10%.

Выявленные нами гендерные различия в трёх языках можно объяснить особенностями исторического развития стран и различным уровнем жизни, своеобразием обычаев и традиций, религий, разными ценностными приоритетами. Везде явно прослеживается подавление женского голоса более авторитетным мужским.

Наблюдаемая андроцентрическая картина мира, где мужское противопоставляется женскому и является доминирующим, позволяет сделать заключение, что фразеологическое наследие служит инструментом для контроля над менталитетом общества, для увековечивания представления о том, что доминирующий пол (т.е. мужчина) считает необходимым сохранить установленный порядок и, в частности, оставить женщину в предназначенном ей положении, делая вид, что это является результатом естественного различия между полами, а не продуктом и

манипуляциями, присущими патриархальной культуре.

Однако изменение мира вокруг нас приводит к необходимости пересмотра и замены старых патриархальных стереотипов.

Протест против таких стереотипов привёл к появлению антипословиц, своеобразной реакции на принятые в обществе стереотипы женского и мужского поведения, закреплённые в существующих в языках пословицах. Антипословицы образуются от пословиц-оригиналов, основываясь на их первичном значении, но с некоторой трансформацией или искажением смысла и несут часто юмористическую коннотацию.

Антипословицы, хотя и демонстрируют ироничный взгляд на жизнь, свидетельствуют о том, что положение женщины в обществе изменилось. Теперь она не просто мать и хранительница очага, ей доступны другие формы деятельности, женщина осваивает новые профессии, становится полноценной личностью и выражает открыто свой женский взгляд на мужчин, в отличие от обычных пословиц. Этим объясняется ироничный взгляд на образ мужчины и даже его негативная оценка.

Как и в пословицах, в антипословицах отражается пристальное внимание женщин к своей внешности: *The average woman would rather have beauty than brains, because the average man can see better than he can think.* *Жанчына амаль бездапаможная, пакуль у яе не высахлі нафарбаваныя пазногі.* *Dejemos las mujeres bonitas a los hombres sin imaginacion.* *Cuando un hombre espera por la mujer perfecta la culpa es de Playboy.*

В антипословицах фиксируется большая самостоятельность женщин и снижение важности мужчин: *Behind every great man there is a wife who tells him what to do, and secretary who does. Being a woman is a terribly difficult task since it consists principally in dealing with men.* – *Мужык сказаў, жанчына нагадала, мужык зрабіў. Жанчына пожадае – скрозь скалу пройдзе. У нашы дні, калі мужчына адкрывае дзверы перад жанчынай, то ён, хутчэй за ўсё, швейцар.* *Detrás de toda gran mujer, hay una amiga loca la anima constantemente.*

Изменения социально-бытовых отношений также нашли свое отражение в антипословицах, указывающих на уравнивание ролей мужчин и женщин в обществе: *A man's home is his castle; let him clean it. A married man's home is his castle, with him being his vassal. Time and tide wait for no man but a woman expects all three to wait for her.* *У дрэннай жонкі муж на печы ляжыць, а добрая – згоніць.*

В антипословицах асимметрия в репрезентации «мужского» и «женского» стала менее явной. Женская деятельность не противопоставляется столь категорично мужской деятельности, присутствует наличие женского голоса и женской оценки. В белорусском языке отме-

чается замена компонента «баба» на «жанчына», что уже указывает на положительные изменения по отношению к женщине.

Однако антипословиц, высмеивающих женское поведение, всё равно гораздо больше, чем антипословиц о мужчинах. Также преобладает количество антипословиц на английском языке по сравнению с белорусским и испанским языками. Это можно объяснить тем, что английский язык является интернациональным, он более гибок, динамичен и восприимчив к социальным изменениям в обществе. В английской культуре также сильнее феминистическое движение за права женщин.

Таким образом, антипословицы – это явление, характерное для современного развития культуры, они отражают изменения в жизни людей и в отношениях между ними. В форме языковой игры антипословицы обобщают актуальные для современных носителей языка ситуации социальной или духовной жизни.

Литература

1. Янкоўскі, Ф.М. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / Ф.М. Янкоўскі. Мінск: Беларуская навука, 2004. 494 с.
2. Anderson, G.L. Dictionary of proverbs / G.L. Anderson, M.H. Mansen, S.J. Curtis. London: Worldsworth Editions, 2007. 656 p.
3. López, X.P. Fraseología española de origen latino y motive grecorromano/ X.P. López. Lleida: Universitat de Lleida, 2015. 1084p.
4. Mieder, W. Twisted Wisdom: Modern AntiProverbs / W. Mieder. Tasmania: DeProverbio, 2002. 254 p.

А.С. Персидская

Томский государственный педагогический университет

Отражение соматического кода селькупской культуры в соматизмах, относящихся к телу в целом

В статье представлен анализ соматизмов, относящихся к телу в целом, с целью определения степени культурной детерминированности рассматриваемых объектов номинации в диалектах селькупского языка. Выявлены 11 объектов номинации данной тематической группы, которые распределяются автором на три группы соответственно степени культурной значимости.

Ключевые слова: соматизм; селькупский язык; селькупы; культурный код; степень культурной детерминированности.

В мифологических представлениях миноритарных этносов Сибири и Дальнего Востока тело и душа человека неразрывно связаны друг с другом. Данная взаимосвязь находит свое воплощение на лексическом уровне: одни и те же лексеммы используются для обозначения и тела человека, и его души. В языке чукчей название души *увирит* происходит от основы *увик* 'тело', 'туловище' [2, с. 245]. У нанайцев зафиксировано представление о душе-теле (*уксуки*) [4, с. 163–165].

Многие коренные малочисленные этносы Сибири полагают, что в теле человека обитает несколько душ, локализующихся в определенных органах. В силу подобных мифологических представлений данные органы и части тела наделяются статусом жизненно важных.

Названия, относящиеся к телу человека в целом, насчитывают в диалектах селькупского языка 11 объектов номинации: *тело человека в целом, кровь, пот, кость, скелет; кожа, жир, кровеносные сосуды, хрящи, мышцы, сухожилие*. Соматизмы, обозначающие рассматриваемые части тела, обладают разной степенью культурной детерминированности, обусловленной мировосприятием селькупов и их отношением к той или иной части тела.

В селькупской культуре наличествуют представления о нескольких жизненных душах, находящихся в теле человека. Главной определяющей характеристикой каждой из душ является сила. Тело человека наряду с другими элементами сакральной сферы выступает олицетворением души-силы [11, с. 171]. Этим объясняются способности плоти (тела) к самовозрождению.

Например, в селькупском фольклоре *węсі* 'мясо', 'тело' наделяется качествами живого существа: оно самостоятельно способно попасть в котел и вариться, может вернуться назад. Совершение над телом умершего ряда ритуальных действий способствует возвращению человека из мира мертвых в мир живых: нар. *na id βažip n'aldənnit tablandise, azit enne βaža aj qumle ažiмба* 'этот сын мясо потоптал ногами, отец встал и человеком стал' [1, с. 45].

Название крови *qat* отражает ценность данного органа: кровь – это жизнь: «Кровь (*кэм*) имеет отношение к душе человека. Потеря крови грозит смертью» [9, с. 127]. Так как жизненным началом человека (душой) выступают все «жидкие», «текучие» составы тела человека, в том числе и кровь [11, с. 207], то злые духи могут лишить человека жизни, выпив его кровь. Например, дух *ижимба* (иносказательно его называют старик – «кривой карась») выходит ночью из воды и пьет у людей кровь [7, с. 145].

У селькупов существует представление о возможности оживить человека или избавить его от болезни с помощью чужой крови. В камланиях,

обусловленных чьим-то заболеванием, обычно использовалась кровь оленя [13, с. 432]. Наряду с ритуалами значимость крови находит свое подтверждение и в фольклорных произведениях: богатырь *Палны* после тяжелого ранения тунгусами его родного брата поит его своей кровью, совершает ритуальные действия, после чего брат идет на поправку [5, с. 148, 232]. До настоящего времени фиксируются представления селькупов о том, что «кровью другого человека можно оживить умершего – шаман оживлял» [11, с. 193]. Кровь убитого животного, особенно медведя или лося, которые являются тотемными, селькупы не проливают на землю, чтобы обеспечить последующее его воскрешение, не возможное без пролитой крови, нарушающей целостность организма.

О. Б. Степанова отмечает, что пот (об. *C n'el'd'*), наряду с другими продуктами жизнедеятельности человеческого организма (слезой (кет. *qajə*), мочой (кет. *küssi*)), можно считать воплощением души в селькупской культуре. Пот обладает способностью проявлять себя как жизненное начало: давать человеку жизнь и лишать человека жизни [11, с. 208].

Взаимосвязь с миром мертвых в селькупских диалектах репрезентируется в названии кладбищ. В данных названиях прослеживается культурологическая связь костей тела человека с миром мертвых. В современных лексикографических источниках зафиксировано наименование кладбища кет. *lejet* ‘букв. деревня костей’ (кет. *le* ‘кость’, об., кет., вас., тым. *ed* ‘деревня’). Данная лексема встречается исключительно в кетском диалектном ареале, как в слитном, так и в раздельном написании: кет. *lojede*, *loj edj* ‘кладбище’. В словаре Я. Алатало термин имеет пометку – «*volksetymologisch*» (народная этимология) [14, с. 393]. Г. И. Пелих отмечает, что нарымские селькупы словом *lejet* называли «собственно селькупские кладбища», имея в виду место для хранения костей [6, с. 16]. Являясь элементом мира мертвых, кости, однако, обладают жизненной силой. Согласно фольклорным данным, для оживления человека или животного необходимо совершить ряд ритуальных действий: сложить кости в определенном порядке, затем нанести на них мазь *путур* или позволить какому-либо зверю облизать их и тогда обладатель костей оживет [5, с. 189].

Древние представления селькупов объективируют возможность человека приобретать свойства животного или птицы при помощи их шкуры или кожи (об. Ш, *C kob*), превращаться в соответствующего представителя фауны. Например, в фольклорных произведениях нарымских селькупов при помощи кожи человек превращается в птицу: *Tabla qondugu kužal'ešpizat, a pēg'e onž kobomd tē n'agžimbat, ažiмба qut tarēdīk. A pajayind m'embat kobomd, ēžalgβa tabin: "Na kobip kūnaj əg kadbot, kū katbonžil, mašem aza qonžirženžal"* ‘Они спать ложились, а рябчик свою кожу снимал, становился человеком. А жене отдал кожу, сказал ей: «Эту кожу ни-

куда не девай, куда денешь, меня не увидишь' [1, с. 50]. Иногда превращение может происходить в иное животное, нежели то, шкура которого была использована [5, с. 173]. Животные и птицы в селькупской культуре считаются первопредками и относятся к миру духов. Примеры превращения человека в животное или птицу свидетельствуют о том, что кожа может служить средством, позволяющим человеку перейти из мира живых (Средний мир) в мир духов (Верхний или Нижний миры) [8, с. 56].

Духов-покровителей необходимо кормить той едой, что едят люди, в том числе жиром (об. С, кет., вас., тур. *ür*) [11, с. 239]. Подтверждение данных представлений зафиксировано в фольклорных произведениях и этнографических материалах: *Paj pajani qβəlip qβandjkkuzādjt, ürip qβandjkkuzādjt – β'ēs' Paj pajani m'ešpizādjt*. 'Каменной бабе рыбу носили, жир носили, все каменной бабе давали' [1, с. 39], «У изваяния «хозяйки» одного из озер бассейна Таза лицо и передняя часть тулова черны от пропитавшего их жира, которым «хозяйку» долгие годы «кормили»» [3, с. 108]. Таким образом, жир является одним из важнейших элементов духовной жизни селькупов как средство общения с духами.

Кровеносные сосуды (вас. *qibel päŋ*) человека воплощают опасную, смертельную связь с иным миром. Селькупы полагают, что злые *лозы* (духи), способные причинить тяжелый вред здоровью человека и даже лишить его жизни, передвигаются по кровеносным сосудам как по «дорогам» [9, с. 123].

Некоторые названия частей тела человека рассматриваемой тематической группы встречаются только в бытовых рассказах. Например, прямое значение соматизма кет. *karoš* 'мускул' реализуется в следующем контексте кет. *tanan karolža t'aŋkβan* 'у тебя мускулов нет' [10, с. 39]. Селькупы использовали для охоты луки и самострелы. Тетиву для таких видов оружия изготавливали из сухожилий животных (об. С *čan*) [12, с. 61, 64]. Семантика следующих лексем подтверждает данную информацию: вас. *č'endjɔqo* 'стрелять', об. Ч *qindatəl po* 'лук (оружие)', об. С *poqəp qinžugu* 'поставить сеть', об. Ч *qinžəbəl poq* 'натянутая сеть' [10, с. 106]. Соматизм *n'ir* 'хрящ' в фольклорных и бытовых текстах не встречается.

Проведенный лингвокультурологический анализ позволяет сделать выводы, что в селькупской культуре части тела человека можно условно разделить на три уровня согласно степени их культурной значимости:

– части тела, названия которых обладают высшей степенью культурной детерминированности: тело человека в целом, кровь, пот, кость, скелет. По представлениям селькупов рассматриваемые части тела являются местом обитания или аналогом души человека и, в случае нарушения их целостности, человек умирает;

– части тела, названия которых имеют высокую степень культурной

детерминированности: кожа, жир, кровеносные сосуды. Данные части тела выступают в роли каналов связи или, наоборот, служат границей между реальным и ирреальным мирами;

– части тела, названия которых обладают наименьшей степенью культурной детерминированности: хрящ, мышцы, сухожилие. Представители селькупского этноса рассматривают такие части тела только с точки зрения их анатомических характеристик и функций.

Литература

1. Быконя В.В., Ким А.А., Купер Ш.Ц., Максимова Н.П., Ильяшенко И.А. Сказки нарымских селькупов: книга для чтения на селькупском языке с переводами на русский язык // записи, перевод, комментарии. Томск: Издательство НТЛ, 1996. 187 с.

2. Вдовин И.С. Природа и человек в религиозных представлениях чукчей // Природа и человек в религиозных представлениях народов Сибири и Севера. 1976. С. 217–254.

3. Гемуев И.Н. Семья у селькупов (XIX-начало XXв.) Новосибирск: Наука, 1984. 153 с.

4. Иванов С.В. Представления нанайцев о человеке и его жизненном цикле // Природа и человек в религиозных представлениях народов Сибири и Севера. 1976. С. 161–189.

5. Мифология селькупов / рук-ль авторского коллектива Н.А. Тучкова / научн. ред. В. В. Напольских. Томск: Издательство Томского университета, 2004. 382 с.

6. Пелих, Г.И. Материалы по селькупскому шаманству // Этнография Северной Азии. 1980. С. 1–64.

7. Пелих Г. И. Происхождение селькупов. Томск: Изд-во ТГПУ, 1972. 424 с.

8. Полякова Н.В. Объективация представлений о «нижнем мире» в селькупском языке в сопоставлении с русским // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 4 (157). С 56–61.

9. Прокофьева Е.Д. Старые представления селькупов о мире // Природа и человек в религиозных представлениях народов Сибири и Севера. 1976. С. 106–128.

10. Селькупско-русский диалектный словарь / Под ред. проф. В. В. Быконя. Томск: Издательство ТГПУ, 2005. 348 с.

11. Степанова О.Б. Традиционное мировоззрение селькупов: представления о круговороте жизни и душе. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение, 2008. 306 с.

12. Тазовские селькупы: Очерки традиционной культуры / ред. Л. В. Хомич. Санкт-Петербург: Просвещение, 2002. 149 с.

13. Третьяков П. Туруханский край // ЗИРГО по общей географии. Том 2. Санкт-Петербург, 1869. С. 215–531.

14. Alatalo J. Sölkupishces Wörterbuch. Helsinki: Société Finno-Ougrienne, 2004. 465 S.

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

Е.В. Плисов¹, В.В. Федоров²

*¹Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,*

*²Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ*

Общественно-политические советизмы в художественном переводе

В статье анализируются приемы перевода общественно-политических советизмов с русского языка на немецкий в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце», устанавливаются основные подходы переводчика к сохранению авторского замысла. Особое внимание сконцентрировано на специфике советизмов и их функционально-прагматическом потенциале в аутентичном и переводном художественном тексте.

Ключевые слова: художественный перевод; лексические особенности; советизм; М.А. Булгаков; «Собачье сердце».

Вопрос определения понятия «советизм» является спорным, обычно исследователями подчеркивается неразрывная связь организации власти с лексикой, которая является отражением социалистического режима и всех связанных с ним общественно-политических явлений. Соответственно, слова, семантика которых не отражает явления социалистического строя и принципов организации жизни, не могут считаться советизмами [4, с. 39]. В «Толковом словаре языка Совдепии» дается следующее определение: «советизм – слово, отражающее какую-либо реалию, понятие советского периода» [5, с. 560]. Данные определения также указывают на зависимость этого пласта лексики от общественно-политического устройства государства и рассматривают советизмы в узком смысле как объект лингвистического анализа. А.А. Пихурова рассматривает советизмы в более широком смысле и утверждает, что к ним можно отнести вербальные и невербальные знаки, которые являются фактами советского времени и культуры [7, с. 144]. Н.А. Купина рас-

считывает советизмы в узком и широком смыслах. В первом случае советизмы представляют собой политическую лексику и фразеологию с тенденциозно-идеологическим наполнением [11, с. 70; 12, с. 110]. Во втором случае советизмы трактуются как слова или выражения, обладающие денотативным значением с коннотативными приращениями, созданными идеологической и социальной средой [4, с. 40]. Е.Н. Басовская относит к советизмам все лексико-фразеологические единицы, характерные для советского времени, в том числе бытовые номинации, лишённые идеологической составляющей [2, с. 425]. Эта позиция наиболее близка нам, потому что во внимание принимаются все номинации, связанные с этим периодом развития страны [10, с. 22].

По мнению В.Н. Алексеевой, советизмы являются многомерным понятием и включают в себя не только продукты своего времени, но и переработанные реалии раннего периода, которые сохраняют исходное или получают новое значение [1, с. 13]. Классификация помогает систематизировать и категоризировать все имеющиеся лексико-фразеологические единицы как факты советской культуры [15, с. 215].

В связи с этим, по нашему мнению, наиболее полное определение советизмов может звучать следующим образом: советизмы – культурно-коннотированная лексика, возникшая в советский период или ранее, но переосмысленная и получившая новое значение, которая характеризует события и реалии советского времени. В качестве эмпирического материала для исследования особенностей перевода советизмов была избрана повесть М.А. Булгакова «Собачье сердце» и ее перевод на немецкий язык. Общественно-политические советизмы – широко представленная подгруппа в тексте повести [6, с. 97], так как данная лексика является отражением советского времени и политического строя Страны Советов. Рассмотрим типичные приемы перевода.

Советизм *гражданин* в различных контекстах переводится по-разному. При переводе обращения во множественном числе автор использует выражение *liebe Leute*. Здесь слово *гражданин* не имеет ярко выраженной политической окраски, поэтому использование типичного для немецкого языка обращения является оправданным: Я очень легко могу получить воспаление лёгких, а, получив его, я, граждане, подохну с голоду [3, с. 4] – *Ich kann sehr leicht eine Lungenentzündung kriegen, und wenn ich die habe, liebe Leute, dann muß ich Hungers krepieren* [16, с. 6].

В другом контексте при противопоставлении гражданин – товарищ – господин слово гражданин носит политический характер. Автор переводит данное слово как *Bürger*, которое соответствует русскому слову гражданин, горожанин, то есть автор находит эквивалент в языке принимающей культуры [9, с. 212]. Слово *товарищ* переводится как

Kollege, что не является удачным вариантом перевода, так как основное значение данного слова – *коллега, товарищ по работе, какой-либо деятельности*. По нашему мнению, более удачным вариантом перевода может быть слово *der Genosse* (товарищ, член товарищества, товарищ по партии): Дверь через улицу в ярко освещённом магазине хлопнула и из неё показался гражданин. Именно гражданин, а не товарищ, и даже – вернее всего, – господин [3, с. 6] – *In dem hellerleuchteten Laden auf der anderen Straßenseite klappt die Tür, und heraus kommt ein Bürger. Ja, ein Bürger, kein Kollege, höchstwahrscheinlich sogar ein Herr* [16, с. 9].

Политически окрашенное слово *пролетарий*, а также слова *пролетарский, пролетариат* переводятся при помощи полных эквивалентов *Proletarier* и *Proletariat*. Словосочетание *пролетарская нога* переводится сложным словом *Proletarierbein*, что соответствует традициям немецкого языка: Вот бы тяпнуть за пролетарскую мозолистую ногу [3, с. 8–9] – *Ich möchte ihn in sein schwieliges Proletarierbein beißen* [16, с. 14]; «Неужто пролетарий»? – подумал Шарик с удивлением... – «Быть этого не может» [3, с. 11] – *Womöglich Proletarier? dachte Bello verwundert. Das kann nicht sein* [16, с. 17].

Советизм буржуй переводится при помощи практической транскрипции, так как в немецком языке отсутствует эквивалент данному понятию [8, с. 37]. Советизм буржуазия имеет эквивалент в немецком языке, который и избирает автор перевода. Словосочетание буржуазное общество переводится на немецкий язык пословно как *bürgerliche Gesellschaft*, то есть автор избирает различные методы перевода в зависимости от контекста: Спрашивается, – кто их попёр? Я? Не может быть. Буржуй Саблин? [3, с. 28] – *Nun, fragt sich, wer hat sie entwendet? Ich? Das kann nicht sein. Der Burshui Sablin?* [16, с. 41]; Никаких сомнений нет в том, что это его незаконнорожденный (как выражались в гнилом буржуазном обществе) сын [3, с. 51] – *Es besteht kein Zweifel, dass es sich um seinen ungesetzlich geborenen Sohn handelt (wie man in der verfaulten bürgerlichen Gesellschaft sagte)* [16, с. 74].

Яркие политически окрашенные лексемы *большевик, большевизм, меньшевик* переводятся при помощи полных эквивалентов с идентичным значением *Bolschewik, Bolschewismus, Menschewik*. Встречающиеся в контексте общественно-политические советизмы контрреволюция и контрреволюционные речи были переведены пословно с использованием полных эквивалентов. Примечательно, что автор перевода не делает различий между словосочетаниями контрреволюционные речи / вещи и во всех контекстах переводит их как *konterrevolutionäre Reden*: Заметьте, Иван Арнольдович, холодными закусками и супом закусывают только недорезанные большевиками помещики [3, с. 26] – *Merken Sie sich, Iwan*

Arnoldowitsch, kalte Vorspeisen und Suppen essen zum Wodka nur die von den Bolschewiken übriggelassenen Gutsbesitzer [16, с. 37]; Если вы заботитесь о своём пищеварении, мой добрый совет – не говорите за обедом о большевизме и о медицине [3, с. 26] – *Wenn Ihnen Ihre Verdauung am Herzen liegt, gebe ich Ihnen den guten Rat: sprechen Sie bei Tisch nie vom Bolschewismus und von der Medizin* [16, с. 38]; Контрреволюционные вещи вы говорите, Филипп Филиппович, – шутливо заметил тяпнутый, – не дай бог вас кто-нибудь услышит [3, с. 30] – «*Sie führen konterrevolutionäre Reden, Filipp Filippowitsch*», bemerkte der Gebissene scherzhaft, «*wenn das bloß gottbehüte niemand hört*» [16, с. 43].

Встречающееся в контексте слово *нэпман* переводится с использованием приема смыслового расширения *NÖP-Schieber*, так как в немецком языке отсутствует эквивалент данному слову. Автор применяет сокращение *NÖP*, означающее *die neue ökonomische Politik* совместно с существительным *Schieber*, означающим «продвигающий что-либо, сторонник чего-либо». В результате получается окказионализм, отражающий ироничное отношение автора к подобному типу людей: – Почему же вы – труженик? – Да уж известно – не нэпман [3, с. 55] – «*Wieso sind Sie ein Werktätiger?*» – «*Ist doch klar, ich bin kein NÖP-Schieber*» [16, с. 80].

Таким образом, при переводе общественно-политических советизмов автор использует в основном полные эквиваленты слов, а также приемы практической транскрипции при наличии отсылки к именам в грамматической форме слов и приемы замены числа и частей речи [13, с. 9; 14, с. 4] с целью адаптирования текста для немецкоязычных читателей. Многообразие используемой лексики в тексте является следствием замысла автора, который хотел показать различия и противоречия между новыми людьми и интеллигенцией, а также отразить общественные явления, связанные со сменой власти. Переводчик в целом справляется с передачей коммуникативно-функциональных особенностей повести.

Литература

1. Алексеева В.Н. Ассоциативное поле советизмов 1920-1930-х гг. (на материале англоязычных изданий романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова). Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Ярославль, 2016. 21 с.
2. Басовская Е.Н. Внимание, советизмы! (Семантический, стилистический, лингводидактический аспект) // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы VIII Межд. науч. конф. Челябинск: Энциклопедия, 2016. С. 424–427.

3. Булгаков М.А. Собачье сердце: Повесть. Ханский огонь: Рассказ. М.: Современник, 1998. 112 с.
4. Купина Н.А. Советизмы: к определению понятия // Политическая лингвистика, 2009. № 28. С. 35–40.
5. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.
6. Наумова Е.В., Плисов Е.В. Специфика функционирования фразеологических единиц в художественном тексте (на материале русского и немецкого языков) // Функциональные аспекты языка: традиции и перспективы. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. С. 96–105.
7. Пихурова А.А. Семантическая судьба советизмов-прилагательных в русском языке XX века // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка. М., 2007. С. 143–144.
8. Плисов Е.В. Архаизация лексики в немецком языке: динамический аспект. Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. 64 с.
9. Плисов Е.В. Слово в пространстве диалога культур: вопросы номинации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, 2013. №21. С. 211–215.
10. Плисов Е.В., Федоров В.В. Теория и практика перевода. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. 88 с.
11. Федоров В.В. Достижение функционально-коммуникативной адекватности перевода при передаче содержания текста газетной передовицы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, 2009. №7. С. 69–80.
12. Федоров В.В. Достижение функционально-коммуникативной адекватности перевода (на примере передачи содержания газетного текста) // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук: Сб. науч. ст. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. С. 109–113.
13. Федоров В.В. Практический курс перевода. Начальный этап: Учебное пособие. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ имени Витуса Беринга, 2015. 99 с.
14. Федоров В.В. Становимся переводчиками. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2006. 81 с.
15. Шкредова М.И. Специфика культурного компонента лексического значения советизмов // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты, 2014. № 19. С. 214–216.
16. Bulgakow M. Hundehertz / Deutsch von Thomas Reschke. 3. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. 133 S.

С.Е. Рахманкулова, Р.А. Кузьмин
*Нижегородский государственный лингвистический университет
имени Н.А. Добролюбова*

Синтаксическая аутентичность разговорной речи в условиях искусственного билингвизма

В статье рассматривается проблема синтаксической аутентичности разговорной речи изучающих английский язык в условиях искусственного (учебного) билингвизма: выявляются признаки синтаксически аутентичной англоязычной разговорной речи, факторы неаутентичности речи у изучающих английский язык и условия достижения большей естественности англоязычной речи обучаемых.

Ключевые слова: синтаксис; аутентичность; интерференция; разговорная речь; простое предложение; лингводидактика.

Одной из характерных проблем для изучающих иностранный язык в искусственной среде, в ситуации учебного билингвизма, является низкий уровень аутентичности синтаксиса разговорной речи. Положение отчасти спасает доступность аутентичных аудио- и видеоматериалов, в которых воспроизводятся ситуации естественного разговорного общения, и возможность онлайн-общения на изучаемом языке с его носителями. Тем не менее, в учебных и справочных материалах основное внимание уделяется грамматической корректности высказывания, корректности построения его структуры с точки зрения системы языка, но не аутентичности использования тех или иных синтаксических единиц.

Термин «аутентичность» трактуется здесь не вполне в лингводидактической традиции [1, с. 11–17], и синтаксическая аутентичность речи понимается в данной работе как использование в речи синтаксических средств, соответствующих норме и системе, а также узусу английского языка, то есть предпочтениям его носителей в выборе единиц для выражения определенного содержания.

Аутентичность / неаутентичность синтаксиса англоязычного высказывания оценивается с опорой на квантитативный анализ речевых данных, полученных методом сплошной выборки из печатных и электронных текстов разных жанров, созданных исключительно носителями английского языка, из текстов современных кинофильмов, текстов в социальных медиа и из корпусов английского языка *The British National Corpus* и *The Corpus of Contemporary American*. Также использовались онлайн-сервисы, позволяющие строить графики частотности использования единиц в корпусах текстов (такие как сервис *Google Books Ngram Viewer*), и учитывалось мнение информантов-носителей языка, полу-

ченное в личных он-лайн беседах и высказанное на языковых форумах, в чатах сайтов для общения с носителями языка.

На уровне структуры простого высказывания для синтаксически аутентичной речи на английском языке, в отличие от русской речи (и поэтому, во многих случаях, в силу интерференции, от англоязычной речи носителей русского языка) характерны следующие основные особенности. Используются конструкции:

1) с именным сказуемым (с именной частью – существительным) для сообщения о постоянном занятии, привычках, профессии, повторяющихся действиях человека: *She is a good dancer; He is an early riser; She is a high school student*. Ср. рус. предложения с глагольным сказуемым соответственно: Она хорошо танцует; Он рано встает; Она учится в средней школе.

2) с глаголом – сказуемым в действительном залоге для сообщения о характеристике предмета по степени легкости / сложности осуществления с ним того или иного действия: *The novel reads easily; The cheese cuts easily; The cloth washes perfectly; These dogs breed well; I bruise easily*. Ср.: Роман легко читается; Сыр легко режется; Ткань прекрасно стирается; Этих собак легко разводить; Меня легко ранить.

3) с глаголом – сказуемым в действительном залоге и дополнением – герундием для сообщения о том, что некоторый предмет нуждается в каких-либо изменениях, с ним нужно что-либо сделать, либо что он претерпел какое-либо воздействие: *The car needs washing; The surface needs cleaning; The wall took some pounding; He received a severe beating*. Ср.: Машину нужно помыть; Поверхность нужно почистить; В стену несколько раз ударили; Его жестоко избили.

4) с глаголом – сказуемым *have* для сообщения: а) о наличии той или иной принадлежности у человека или неодушевленного предмета: *He had a watch on his wrist; He had a scar on his cheek; The coat had a pocket; The house had two bedrooms* (ср.: У него на руке были часы; У него был шрам на щеке; Пальто было с карманом; В доме было две спальни); б) о событии, произошедшем с субъектом помимо его воли или по его воле: *He had a strange incident yesterday; They had a window broken; She has just had a baby; He had a word with the boss; They had their fence painted* (ср.: С ним вчера произошел странный случай; Им окно разбили; Она только что родила; Он переговорил с начальником; Они покрасили забор).

5) с начальным *there* и существительным (одним существительным с событийной семантикой или существительным с предметным значением в сочетании с неличной формой глагола) или герундием в позиции подлежащего для сообщения о событии (или его невозможности): *There*

was a blackout yesterday; There was some shouting in the street; There is no coming back for him; There is no money coming in; There will be no presents to follow. Ср.: Вчера отключилось электричество; На улице раздавались крики (На улице кто-то кричал); Для него нет пути назад (Он не сможет вернуться); Денег не поступает; Никаких подарков потом не будет.

б) со сказуемым, выраженным глаголом *to be* и локативным элементом, для сообщения о деятельности субъекта, перемещении субъекта в физическом пространстве или изменении его состояния: *I am in bed; I am in; He was finally back; We are now off; I am out of here; I have never been to London; He is in my way; We are out of fish; He is now into sport.* Ср.: Я сплю; Я участвую (в этом); Наконец он вернулся; Мы уходим; Все, я уйду; Я никогда не был (не ездил) в Лондон; Он мне мешает; У нас рыба кончилась; Теперь он увлекся спортом.

7) с именным сказуемым (связочным глаголом *to be* именной частью – прилагательным, причастием или словом категории состояния) для сообщения о событиях, происходящих с субъектом, или о его состоянии: *I am thirsty; I am full; The room was full of cigarette smoke; The plant is dead; The kids are asleep; I am done with that.* Ср.: Я хочу пить; Я наелся; В комнате было накурено; Растение погибло; Дети спят (уснули); Я закончил (или «С меня хватит»).

8) с прямым и косвенным (беспредложным) дополнением для сообщения о действиях субъекта, адресованных кому-либо: *I will get you a coffee; She cooked me a special dinner; I will find myself a good job; Will you make me a cake?* Интересно, что несмотря на прямое совпадение данной узуальной структуры разговорной английской речи со структурой русского высказывания (ср.: Пойду возьму тебе кофе; Она приготовила мне праздничный ужин; Я найду себе хорошую работу; Испечешь мне торт?), изучающие английский язык, по нашим наблюдениям, не склонны использовать ее в речи, заменяя данную конструкции на конструкцию с предложным дополнением: *Will you bake a cake for me?*

9) с глаголом – сказуемым *say, have* для сообщения о содержании устного или письменного источника информации (слухов, легенды, письма, статьи и т.п.). Подлежащее конструкции выражается единицей, называющей источник, или безличным местоимением *it*: *Legend has it that ...; Rumor has it that.....; His letter says that ...; The sign says "Keep to the walks"; It says on my Instagram that ...* . Ср.: По (согласно) легенде ... (Легенда гласит, что ...); По слухам... (Ходят слухи, что ...); В его письме говорится, что ...; На табличке написано «По газонам не ходить»; У меня в инстаграме написано, что

Синтаксическая неаутентичность англоязычной речи носителей русского языка проявляется в двух основных формах: 1) как результат

явной узуальной интерференции русского языка (в этом случае под влиянием родного языка высказывание строится по модели, нетипичной для сообщения о той же ситуации в речи носителей языка, например: *She dances well* вместо *She is a good dancer* по аналогии с русским «Она хорошо танцует»); 2) как результат скрытой интерференции (в этом случае изучающие язык намеренно или неосознанно не используют в речи аутентичные английские конструкции, отсутствующие в русском языке, например, всегда говорят *I will come back* и *I am leaving* (что абсолютно правильно), но никогда *I'll be back* и *I am out of here*).

Предотвратить эти типы интерференции можно только при условии усвоения различий в структурном оформлении высказывания в аутентичной английской речи и в русской речи. Подчеркнем, что имеются в виду не различия в системах структурных моделей предложений в двух сопоставляемых языках, а различия в использовании имеющихся моделей в речи – в выборе синтаксической конструкции для сообщения об одном и том же типе внеязыковой ситуации. Например, одно из таких различий заключается в том, что для сообщения о событии в английском языке может быть использована бытийная конструкция (со связкой «быть»), тогда как в русском используется конструкция с семантикой события (с глагольным сказуемым), или проще говоря, высказывание о событии имеет схему «There was something in some place», а в русском – «Что-то произошло», «Кто-то сделал что-то»: *There was a leakage.* – Произошла утечка.

Одновременно с этим изучающим английский язык было бы целесообразно усвоить общие закономерности концептуализации действительности – прямой и метафорической – и ее репрезентации в синтаксисе данного языка, поскольку именно особенностями восприятия мира и отражения его в языке и определяется специфика узуса его единиц. Например, необходимы разъяснения по поводу того, что для репрезентации воздействия на предмет в английском языке характерно сосредоточение внимания на результате данного воздействия (новом состоянии, положении предмета), а не на самом процессе; в сообщении о наличии некоторого нового предмета или явления (события) в окружающем мире внимание фокусируется на самом предмете или явлении, а не на способе его «присутствия» в мире. Поэтому по-английски говорят *I am out of here; I'll be back; The plant is dead; There was an explosion* и *There is a picture on the wall; I want the house clean*, тогда как по-русски, соответственно: Я уйду; Я вернусь; Растение погибло; Произошел (прогремел) взрыв; На стене висит картина; Я хочу, чтобы в доме убрались. При этом прежде всего внимание говорящего фокусируется на субъекте – человеке, все происходящее вокруг относится к человеку, поэтому под-

лежащее в английском высказывании в типичном случае выражается наименованием лица. Ср.: *They had a window broken; He had an accident* и У них окно разбили; С ним произошел несчастный случай.

Также для достижения аутентичности разговорной речи учащихся необходимо последовательное формирование навыка компрессии содержания в единице выражения. Высокая степень компрессии сообщения на уровне высказывания, достигаемая благодаря реализации механизмов интеграции, субституции, репрезентации, эллипсиса, генерализации и других [2, с. 62-65], – одна из важнейших структурно-стилистических особенностей аутентичной английской речи, отличающей ее от русской речи. Сравним, например, *I am in; Help her out of the car; He wrote home for money* и Я в этом буду участвовать; Помоги ей выйти из машины; Он написал домой, попросил выслать ему денег.

Объяснение специфики структуры высказывания в английском языке (по отношению к синтаксису высказывания о том же событии действительности в русском языке) действием когнитивных механизмов позволяет дать обучаемым представление о наиболее общих, фундаментальных принципах восприятия и отражения события в изучаемом языке, не менее важных чем грамматические синтаксические правила, и приблизить процесс построения иноязычной речи к процессу концептуализации и репрезентации события носителем языка, что в итоге может способствовать более естественному, то есть аутентичному, выражению мысли.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00361.

Литература

1. Носонович Е.В. Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // *Иностранный язык в школе*, 1999. №1. С. 11–18.
2. Рахманкулова С.Е., Ибо Н.Е. Цветкова Л.И. Компрессия средств выражения как характеристика аутентичной англоязычной речи // *Актуальные проблемы филологии и лингводидактики: Сборник материалов Всероссийской конференции (25-26 мая 2020 г., Нижний Новгород)*. Н. Новгород: НГЛУ, 2020. С. 58–67.

Я.В. Розанова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Термины-эпонимы в терминологии «Химия полимеров» (на материале современного английского языка)

В статье рассматриваются термины-эпонимы, функционирующие в терминосистеме «Химия полимеров» как отдельный словарный сегмент; представлены критерии отбора терминов-эпонимов, их отличия от номенклатурных наименований, к классу которых данный сегмент отнесен рядом исследователей.

Ключевые слова: термины-эпонимы; критерии отбора; терминосистема; современный английский язык; химия полимеров.

Стремительный рост производства полимерных материалов, используемых практически во всех областях жизнедеятельности человека и увеличение объёма новых знаний, связанных с технологическим прорывом отрасли, способствуют появлению новых номинаций, и как следствие, укрупнению ее терминологического аппарата. Изучение особенностей терминологии полимеров (на примере современного английского языка) как подсистемы национального языка, соотносится в первую очередь с изучением ее словарного состава. Одним из словарных сегментов терминосистемы «Химия полимеров» являются термины-эпонимы. Изучение данного класса терминов представляется важным аспектом в процессе овладения языком специальности, так как термины-эпонимы это – подкласс специализированной лексики, следовательно, вероятность появления данных единиц в профессиональной коммуникации химиков достаточно велика. Кроме того, узкоспециализированная лексика встречается в профессиональных периодических изданиях, в многочисленных средствах массовой информации для ознакомления аудитории мирового научного сообщества с научно-техническими достижениями.

Обратимся к толкованию понятия «эпоним», это – «термин, который содержит в своём составе имя собственное, а также имя нарицательное в обозначении научного понятия» [3, с. 24]. В.М. Лейчик высказывает точку зрения о том, что «наименования понятий, выделяемых из общих по такому второстепенному признаку, как имя первооткрывателя или автора, относятся к номенклатуре» [4]. При этом автор уточняет, что подобный лингвистический феномен зачастую обнаруживается и реализуется в сфере профессионально-ориентированного языка, для обозначения при этом уже не самого агента, назвавшего определенный

объект или процесс, а именуется сам объект или процесс. Другими словами, наблюдается сглаживание именной составляющей, что приводит к ослаблению ассоциативных связей с онимом (именем собственным) и усилением апеллятива (имени нарицательного), связь с понятием становится более очевидной. По мнению В.И. Болотова, имя собственное включает в себя компонент, с обобщенным и индивидуальным смысловым содержанием, где «общее значение указывает на понятийную соотнесенность имени собственного (ономастическое поле), а индивидуальное значение выделяет денотат внутри ономастического поля» [2, с. 108]. Отнесенность данного класса терминов к номенклатурным наименованиям в действительности представляется сомнительной, ввиду исключительно номинативного значения последних и наличие системно-структурных отношений, ассоциативных рядов, возникающих благодаря ономастическому компоненту в терминах-эпонимах.

Фактический материал исследования был отобран из научно-технической литературы методом сплошной выборки и составил 46 единиц. Исходный материал представлен англоязычными толковыми техническими словарями, компендиумом, справочниками *Glossary of Class Names of Polymers*, *Polymer Glossary*, *Polymer Terminology*, *Encyclopedia of Polymer Applications*, *Terminology of Polymers*, *Glossary of Polymer Terms*, *Compendium of Polymer Terminology*, учебными пособиями, хрестоматиями *Introduction to Physical Polymer Science*, *Introduction to Polymer Physics*, *Principles of Polymerization* и научными публикациями *American Chemical Society*. Критериями отбора материала выступили:

- однословные единицы с нулевым аффиксом от имени собственного, без наличия структурных изменений в составе слова;
- сложные термины (словосочетания): субстантивно-субстантивные беспредложные; субстантивно-субстантивные с элементом в притяжательном падеже «'»; адъективно-субстантивные единицы [1, с. 62].

Квантитативный анализ терминологии научной отрасли «Химия полимеров» показал, что данный словарный сегмент является ее неотъемлемой частью, несмотря на малочисленность (Таблица 1).

Таблица 1

Количественная представленность терминов-эпонимов в корпусе

Общее количество терминов в корпусе, (шт. / %)	Количество терминов-эпонимов в корпусе, (шт. / %)
1 754 / 100	46 / 2,6

Количественное распределение терминов-эпонимов, исследуемой понятийной отнесенности, по критериям отбора представлено в таблице 2, где:

- а) количество сложных терминов субстантивно-субстантивных беспредложных;
- б) количество сложных терминов субстантивно-субстантивных с элементом в притяжательном падеже «'»;
- в) сложные адъективно-субстантивные термины.

Таблица 2

Распределение терминов-эпонимов по критериям отбора

Общее количество терминов-эпонимов	Субстантивно-субстантивные беспредложные / шт.	Субстантивно-субстантивные с элементом в притяжательном падеже «'»	Адъективно-субстантивные термины
46	41	3	2

Таким образом, термины-эпонимы представлены словосочетаниями со следующими структурно-семантическими характеристиками: сложные термины субстантивно-субстантивные беспредложные в количестве 89% от общего числа терминов-эпонимов; сложные термины субстантивно-субстантивные с элементом в притяжательном падеже «'» составляют 6,6%; сложные адъективно-субстантивные термины представлены в наименьшем объеме, что соответствует 4,4%. Однословные единицы с нулевым аффиксом от имени собственного без структурных изменений в составе слова не выявлены в корпусе терминосистемы полимеров, что позволяет предположить отнесенность эпонимов данного типа к общеинженерной и академической лексике. Например, такие единицы измерения, как: *pascal* (рус. «паскаль»), *watt* (рус. «ватт»), *joule* (рус. «джоуль»), *hertz* (рус. «герц»), *volt* (рус. «вольт») и т.д.

Литература

1. Багиян А.Ю., Нерсисян Г. Р., Бжинаева М.В. Детерминологизация как элемент лингвистической креативности: термины-эпонимы в английском научно-популярном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. Вып. 6–2 (72). С. 61–66.
2. Болотов В.И. Значение слова, термина и энциклопедическое значение имени собственного // Вопросы разработки научно-технической терминологии. 1973. Рига: Изд-во Зинатне. С. 103–114.
3. Какзанова Е. М. Номенклатура и термины-эпонимы: обзор мнений // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2010. Вып. 5. С. 21–25.

4. Лейчик В. М. Обсуждение проблем эпонимии в современной науке // I Международная заочно научно-практическая конференция «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». 2011. Режим доступа: http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw1/leitchik_eponyms.html (дата обращения: 11.09.2020).

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

Э.Я. Соколова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Этимологический анализ специальных единиц лексико-семантического поля «интеллектуальные энергетические системы» в системе современного английского языка

В данной статье описываются результаты этимологического анализа лексико-семантического поля «Интеллектуальные энергетические системы» современного английского языка. Этимологический анализ проводится в аспекте «семантической эволюции слова», а также принадлежности слова к собственному или заимствованному языковому материалу.

Ключевые слова: этимологический анализ; лексико-семантическое поле; специальные единицы профессиональной лексики; заимствования; современный английский язык; терминологизация; детерминологизация.

Структура лексико-семантического поля (ЛСП) «Интеллектуальные энергетические системы» современного английского языка неоднородна и, помимо автохтонных языковых средств, содержит заимствования из других языков. Гомогенность языковой структуры и гибридизация словарных составов объясняется внешним влиянием других языков ввиду наличия языковых контактов, установившихся в результате социокультурных, экономических и политических отношений. Источником языковых новшеств в английском языке долгое время выступали латинский, греческий, французский и немецкий языки.

Цель настоящей статьи – проведение этимологического анализа специальных единиц профессиональной лексики (СЕПЛ) ЛСП «Интеллектуальные энергетические системы» (ИЭС) в современном английском языке.

Этимологический анализ можно проводить в аспекте «семантической эволюции слова» [1, с. 218], а также принадлежности слова к соб-

ственному или заимствованному языковому материалу.

С точки зрения «семантической эволюции слова» можно выделить термины, которые, во-первых, сохранили свое первоначальное значение и остались неизменными, во-вторых, у которых произошло изменение лексического значения или семантическое варьирование в течение определенного периода времени, в-третьих, вышедшие из употребления, в-четвертых, с изменением плана выражения (переход термина из одной части речи в другую) [1, с. 219].

Рассмотрим специальную единицу «boiler» в качестве примера семантического варьирования. В ЛСП ИЭС оно функционирует со значением «*the part of a steam engine where water is heated to provide power*» (часть парового двигателя, в котором вода нагревается для производства пара) (*Cambridge Dictionary Online*) [4]. Первоначальное значение слова «boiler» – «*a person who boils*» (человек который варит/кипятит) (1540s), т.е. обозначение рода деятельности человека. С 1725 слово принимает другой оттенок значения «*vessel for boiling*» (сосуд для кипячения / варки). В 1757 слова «boiler» стало использоваться в значении «*strong metallic structure in which steam is generated for driving engines*», т.е. котёл – это «металлическое устройство, предназначенное для генерации пара, с целью приведения двигателя в движение». В словаре *Oxford English Dictionary* слово «boiler» имеет 3 дефиниции: 1) паровой котел; 2) курица-бойлер или цыплёнок-бойлер и 3) непривлекательная, неприятная женщина [6].

Семантическое варьирование сопровождается процессами терминологизации и детерминологизации. Терминологизация – это приобретение термином более узкого / специального значения в конкретной профессиональной сфере и потеря семантической связи со словами общелитературного языка, ср.: *blackout* – «затемнение, светомаскировка; материал, используемый для светомаскировки» в энергетике приобрел значение «временное отсутствие электрического освещения (обычно вследствие аварии)». Детерминологизация представляет собой реверсивный процесс, т.е. выход термин за рамки своего лексико-семантического поля с трансформацией его семантического объема, ср.: *modem* (modulator-demodulator). Наиболее частый случай детерминологизации наблюдается у терминов-эпонимов, ср.: *diesel* (дизель), *watt* (ватт), *hertz* (герц), *ohm* (ом).

Этимологический анализ позволяет установить принадлежность СЕПЛ к собственному или заимствованному языковому материалу современного английского языка и определить соотношения ресурсов собственного языкового фонда и языковых средств, составляющих материал других языков.

С целью определения языка-первоисточника появления указанных единиц задействованы ряд репрезентативных этимологических справочников современного английского языка: *The Oxford Dictionary of English Etymology*; *An Etymological Dictionary of Modern English*; *Merriam Webster Dictionary*; *Oxford English Dictionary*; *Collins English Dictionary*; *Online Etymology Dictionary*; *Urban Dictionary*; *Macmillan Dictionary*.

Следует отметить, что определение языка-источника при этимологическом анализе заимствований является сложной задачей, так как не всегда есть возможность получить авторитетное документальное подтверждение их этимологической идентификации и подлинности происхождения. В доказательство данного утверждения приведем несколько примеров. «*Carbonation*» (карбонизация, насыщение углекислым газом из воздуха) согласно *Online Etymology Dictionary* является композитом, состоящим из «*carbon dioxide* и суффикса *-ation*»; однако возможно это слово пришло в английский непосредственно из французского (*Probably immediately from French carbonation (1856) (Online Etymology Dictionary)* [5]. Есть разногласия в происхождении лексемы «*switch*». «Оксфордский словарь английской этимологии» (*Oxford Dictionary of English Etymology*) предполагает вероятность происхождения слова «*switch*» от нижненемецкого языка (*Origin: late 16th cent. (denoting a thin tapering riding whip): probably from Low German*). У «Этимологического Онлайн-Словаря» (*Online Etymology Dictionary*) версия происхождения этого слова немного другая: «возможно от фламандского или нижненемецкого языка (*probably from a Flemish or Low German word «akin»*) [5].

Наличие таких разногласий, прежде всего, объясняется тем, что ряд заимствований вошли в состав английского языка через множество языков посредников, которые отложили определенный отпечаток на графическую, грамматическую форму и фонетический облик слова. Например, появление слова «*energy*» можно изобразить следующим образом: франц. *énergie* > лат. *energos* > греч. *energeia*, from en- ‘in, within’ + *ergon* ‘work’ > англ. *energy*. Чем раньше лексическая единица закрепились в языке-реципиенте, тем более проблематично выявить язык-донор и язык-посредник.

Этимологический анализ проводился в 4 этапа с выборкой: 1) репрезентативных СЕПЛ; 2) монологемных единиц; 3) системообразующих гиперонимов; 4) терминологических элементов.

1. Репрезентативная выборка СЕПЛ. Отобраны 67 корневых и аффиксальных морфем, использованных в качестве доминанта (базового компонента) или и уточнителя (определяющего компонента) в композициях, составляющих концептуальную основу ЛСП ИЭС современного

английского языка. Источником составления корпуса послужили аутентичные научно-технические издания на английском языке в сфере интеллектуальных энергетических систем за период с 2015 по 2019 гг.

2. Монолексемные единицы. В качестве монолексемных единиц рассматривались термины, форма которых равна одному слову. Общее число указанных единиц составило 57 СЕПЛ. Большая часть однословных терминов являются результатом словосложения (43 = 75%), ср.: *switchboard* (коммутатор, распределительный щит); *superconductor* (сверхпроводник); *switchgear* (распределительная аппаратура); *blackout* (временное отсутствие электрического освещения). Выделены два основных типа монолексемных единиц: исконные (3 = 5,2% от общего числа) и приобретенные (заимствованные) (54 = 94,7% от общего числа). В общем массиве заимствованных монолексемных терминологических единиц наличествуют латинские, греческие, скандинавские, немецкие и французские заимствования.

Среди сложных по морфемной структуре слов ЛСП ИЭС в системе современного английского языка встречаются: 1) производные, состоящие из компонентов, принадлежащих к разным языкам (базовой корневой морфемы одного языка и определяющего компонента, образованного на материале другого языка), ср.: *electrofuel* (греч.+ старофранцузск.); 2) СЕПЛ, где оба компонента принадлежат одному языку-источнику, ср.: *biomass* (греч. + греч.) и 3) гибридные термины с участием экзогенных и эндогенных элементов, которые соединились в процессе образования термина в языке-реципиенте [3, с. 122]. Результатом такого словопроизводства являются многообразные формы композитов, в которых своеязычный (английский) элемент имеет как препозиционное, так и постпозиционное положение, ср.: *microgrid* (Greek + Middle English); *self-generation* (Old English + Latin). Гибридные специальные единицы составляют 35% от общего объема монолексемных СЕПЛ.

3. Системообразующие гиперонимы. В качестве системообразующих гиперонимов (ядерных терминов) ЛСП ИЭС выступают а) *energy*, б) *system*, в) *smart* и г) *control*.

А) *Energy*. В составе ЛСП ИЭС выявлено 169 композитов, где одним из терминоположений выступает *energy* древнегреческого происхождения, заимствованного через латинское «*energia*». Более широкое значение «*power*» («*мощь, сила*») оно получило в английском в 1660-х с дальнейшим использованием в качестве научного термина в физике (Юнгом) с 1807 г. [7, с. 511].

В 18 случаях *energy* является базовым, ср.: *wave and tidal energy* (энергия прилива и отлива); *hydrothermal energy* (гидротермальная энергия), в остальных 151 композиционных моделях указанная лемма функ-

ционирует как уточнитель, ср.: *energy use information* (информация по использованию энергии); *low carbon energy technology* (низкоуглеродная энергетическая технология).

Б) *System*. 112 композитных СЕПЛ содержат системообразующий гипероним *system*, греческого происхождения, образованный при помощи слияния двух основ *syn- «together» (syn-) + root of histanai*. В 79 словосочетаниях *system* является базовым компонентом, ср.: *centralized control system* (централизованная система управления); *energy storage system* (система аккумулирования энергии). В 33 других композитах *system* используется в качестве уточнителя, ср.: *System Operability Framework (SOF)* (структура эксплуатационной готовности системы).

В) *Smart*. Семантическая эволюция лексической единицы *smart* западногерманского происхождения наблюдается при ее применении с лексемой *energy*, выступая ее текущей актуализацией в стремительно неологизирующемся словарном составе современного английского языка, ср.: *smart energy* (интеллектуальная энергетика / умная энергетика); *smart energy systems* (интеллектуальные энергетические системы). В атрибутивной функции сема «*smart*» используется в 48 композитах, ср.: *smart wind farm* (интеллектуальная/умная ветряная электростанция); *built-in smart sensor* (встроенный умный датчик); *smart storage system* (интеллектуальная/умная система аккумулирования); *smart transformer station* (интеллектуальная/умная трансформаторная подстанция).

Г) *Control*. Наличие большого числа терминологических единиц (47) с морфемой «*control*» в ЛСП ИЭС объясняется интегрированной архитектурой ИЭС. Усиление взаимосвязи, взаимодействия и взаимопроникновения различных научных дисциплин отразилось на усложнении иерархии родовидовых терминов и появлением большого количества видовых и подвидовых терминов. Морфема *control* латинского происхождения и ее дериваты (*controller, controlled, controllable, uncontrollable*) представлены многообразием композиционных моделей, ср.: *heating control* (регулирование нагрева), *bypass controller* (обводной контроллер), *SCR (silicon controlled rectifier)* (кремниевый управляемый диод-выпрямитель), *controllable load* (регулируемая нагрузка), *price control model* (модель регулирования цен).

4. Терминоэлементы. Расширению словообразовательной базы и появлению новых СЕПЛ в ЛСП ИЭС в системе САЯ способствуют терминоэлементы (конфиксы и префиксы) из латинского языка: *super* (4 СЕПЛ) (*superconductor = super + conductor*); *sub* (7 СЕПЛ) (*substation = sub + station*); *micro* (6 СЕПЛ) (*microgrid = micro + grid*); *multi* (8 СЕПЛ) (*multi-generation = multi + generation*), а также суффиксальные морфемы-финали экзогенных префиксов греко-латинского происхождения -

ment (71 СЕПЛ), ср.: *requirement* (требование); *equipment* (оборудование) и латинского происхождения *-tion* (225 СЕПЛ) ср.: *resource allocation* (выделение ресурсов); *smart regulation* (умное регулирование); *exhaust gas purification system* (система очистки от выхлопных газов).

Наиболее репрезентативно представлен латинский префикс «*inter*» (27 СЕПЛ), ср.: *inter* (*interoperability* = *inter* + *operability*) (возможность эффективного взаимодействия); *inter-grid optimization* (межсетевая оптимизация); *DMI* (*decentralized market interaction*) (децентрализованное рыночное взаимодействие).

Таким образом, неоднородность структуры ЛСП ИЭС объясняется «семантической эволюцией слова», в результате которого происходит семантическое варьирование СЕПЛ, и наличием различных заимствованных адстратов. Полученные данные свидетельствуют, что «этимологическое ядро» представлено терминами, имеющими латинскую и греческую основу [2, с. 116]. Заимствования как результат межязыковых контактов, является одним из ресурсов пополнения и обогащения словарного фонда ЛСП ИЭС системы САЯ.

Литература

1. Анисимова А.Г., Капшутарь Е.С. Особенности становления англоязычной терминологии уголовного права: лексико-семантический аспект // Вестник Чувашского университета. 2015, № 4. С. 215–222.

2. Чернышова Л.А. К вопросу об этимологическом анализе английской и русской отраслевой терминологии // Вестник Военного университета. 2010, № 4 (24). С. 114–119.

3. Шарапова Т.Н. Англо-немецкие гибридные термины как составляющие современной терминосистемы бионики // Омский научный вестник № 4(99). Филологические науки. 2011. С. 121–123.

4. Cambridge Dictionary Online. Retrieved from: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 21.02.2020).

5. Online Etymology Dictionary. Retrieved from: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 21.02.2020).

6. Oxford English Dictionary. Retrieved from: <https://www.oed.com/> (дата обращения: 11.02.2020).

7. Weekley A. N. An etymological dictionary of modern English. London: J. Murray, 1921. 1660 p.

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

**Анализ существующих переводов эндемической лексики
на немецкий и английский языки в туристических текстах**

В статье представлены результаты анализа способов перевода когерентных разновидностей реалионимов на немецкий и английский языки в туристических текстах. Импульсом для анализа имеющихся способов переводов эндемической лексики послужило отсутствие теоретически фундированных способов перевода ономастической лексики и частые эрратологические переводческие практики.

Ключевые слова: эндемические единицы; томские реалионимы; способы перевода реалионимов; жанр путеводителя; переводческий натурализм.

Реалионимы – эндемические единицы, обозначающие реалии уклада жизни, культуры и истории определенного ареала. Наибольшее количество реалионимов содержится в текстах литературных произведений различных жанров (романы, повести, рассказы, поэмы и т.д.), а также в составе путеводителей, буклетов, брошюр, каталогов, проспектов и других жанров, относящихся к публицистическому стилю.

С развитием туристических маршрутов, расширением услуг в сфере туризма и сотрудничества с другими государствами появилась необходимость в переводе этнографических, географических, общественно-политических, ономастических реалионимов в том или ином ареале, а также создания карт, дорожных указателей на английском и немецком языках. Несмотря на разнообразие способов и приемов перевода, эндемические единицы продолжают вызывать ошибки при переводе.

Анализ переводов реалионимов на немецкий и английский языки позволяет установить переводческие стратегии, доминирующие в туристических текстах публицистического стиля и определить успешность передачи содержательной и формальной сторон реалионима, а также колорита.

Решающую роль при адекватном и эквивалентном переводе реалионимов играет жанрово-стилистическая приуроченность текста, содержащего эндемические единицы, так как функциональные стили и жанры выполняют определенные функции. Самым распространенным, сложным и специфическим является жанр путеводителя, главной функцией которого является направляющая. К особенностям путеводителя относятся популярное изложение, точная интерпретация содержания текстов путеводителей, туристических брошюр и интернет-сайтов, в которых

содержится важная информация, обеспечивающая беспрепятственное перемещение туристов в конкретной местности.

М.К. Кабакчи проводит анализ способов перевода топонимов Санкт-Петербурга в туристических текстах, в которых наиболее частыми приемами являются транслитерация, транскрипция и калькирование, и М.К. Кабакчи ставит под сомнение адекватность таких вариантов перевода как «*Dvortsovaya Ploshchad*», «*Grenadersky Most*», «*Finlyandsky Voksal*» и высказывает идею о необходимости дополнительных комментариев, так как ориентироваться иностранцу по таким указателям достаточно сложно [1, с. 223]. Компоненты сложных единиц «площадь, мост и вокзал» имеют словарные аналоги в языке перевода и именно они могут выступать в роли комментария. Одним из предложенных М.А. Люксембургом способов перевода реалионимов является прием реконструкции, когда родовая часть переводится, а видовая – транслитерируется или транскрибируется [4, с. 18–25]. При переводе эндемической единицы немаловажное значение имеет структура и соответственно внутрикомпонентные отношения сложной единицы. Согласно структурной классификации томских реалионимов, приведенные выше примеры, относятся к классу 1, типу 1, где наблюдаются выраженные родовидовые отношения внутри двусложной лексической единицы [2, с. 142].

В фокусе данной статьи находится несколько ареальных регистров реалионимов распространенных в таких городах как Кемерово, Санкт-Петербург, Омск, Новосибирск. Анализ переводов эндемической лексики на немецком и английском языках, в количестве 22 единиц, осуществлен на материале текстов, размещенных на сайтах, посвященных туризму в указанных городах:

Среди имеющихся переводов когерентных разновидностей реалионимов в составе туристических текстов выделено 2 эрратологических линии перевода:

- 1) переводческий натурализм;
- 2) логические ошибки.

Фактологические ошибки в данной статье не рассматриваются, так как выявление ошибок данного типа требует тщательного изучения исторических фактов, городского устройства, политической, социокультурной, общественной жизни каждого города, а также исследования особенностей среды обитания языковых сообществ.

1. Переводческий натурализм характерен для переводов когерентных вариантов реалионимов, однако в ряде случаев транслитерация и транскрипция родовой части композитов приводят к искажению или непониманию их значения и нивелировке других способов перевода: Площадь Восстания – **Ploshchad Vosstaniya* (англ.), Садовая улица –

**Sadovaya Ulitsa* (англ.), Кронверская *набережная* – **Kronverkskaya Naberezhnaya* (англ.).

2. Логические ошибки представлены случаями подмены категории проприальности (приуроченность названия к месту, имени, событию) категорией посессивности (категория принадлежности) [3, с. 50–51]. В ряде случаев переводчики меняют структуру названия, изменяя, например, падеж одного из элементов сложной единицы или неправильно определяют способ словообразования видовой (онимной) части реалионима в языке оригинала. Зафиксированы прецеденты использования доместицированной версии перевода реалионима, не соответствующая жанру путеводитель: Исаакиевский собор – **Die Isaaskathedrale* (нем.), Исаакиевский собор, назван во имя святого преподобного Исаакия Далматского; Казанский кафедральный собор – **Die Kasaner Kathedrale* (нем.), *the Kazan Cathedral* (англ.), Казанский кафедральный собор был назван в честь иконы Казанской Божьей Матери.

В переводах эндемических единиц на немецкий и английский языки в составе туристических текстов прослеживается тенденция к стратегии доместикации, т.е. переводчики стараются сделать текст перевода легким и доступным для восприятия адресата. Данная тенденция сформировалась под влиянием имеющихся переводов реалионимов в составе текстов литературных произведений. Переводчиками в данном случае не учитываются особенности публицистического стиля, к которому относится путеводитель. Несмотря на то, что одной из главных функций указанного стиля является информативная, важной задачей представляется сохранение национально-культурного колорита описываемого ареала при переводе реалионимов. Путеводитель адресован широкому кругу пользователей, находящихся на описываемой территории, целью которого является ориентирование пользователей на местности. Поэтому важно избегать культурной ассимиляции посредством доместикации эндемических единиц, которая, в данном случае, препятствует реализации главной цели подобных изданий.

Литература

1. Кабакчи М.К. К проблеме перевода русскоязычных реалий на английский язык (на примере топонимики Санкт-Петербурга) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Том 7. №7. Часть 2. С. 222–225.

2. Кобенко Ю.А., Тайдонова С.С. Структурно-системный подход к переводу томских реалионимов на немецкий язык / Образование и культура: Международная научно-практическая конференция. (10 марта 2020 г.) / отв. Редакторы А.Г. Мухаметшин, Н.М. Асратян, Э.Р. Ганиев.

Набережные Челны: Издательство ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020. С. 139–143.

3. Кобенко Ю. В. Категориальные признаки имён собственных в немецком и русском языках // Межкультурная коммуникация: теория и практика: сборник научных трудов XIV Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции и инновации» (Томск, 12-15 ноября 2014 г.). Томск: Изд-во ТПУ, 2014. С. 46–52.

4. Люксембург М.А. Реалии в немецком медиатексте. Проблемы лингвокультурологического осмысления и перевода. Ростов н/Д: Логос, 2008. 203 с.

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

М.К. Тимофеева

*Институт математики имени С.Л. Соболева СО РАН,
Новосибирский национальный исследовательский
государственный университет*

Теория риторической структуры как инструмент когнитивного и стилистического анализа

Выделены два направления использования теории риторической структуры: экспертное и ориентированное на автоматизацию анализа текста. Рассмотрена возможность сопоставительных когнитивных и стилистических исследований в рамках экспертного направления. Использован опыт применения теории риторической структуры к текстам русского языка.

Ключевые слова: структура рассуждения; риторические отношения; дискурс; прагматика; сравнительный анализ текстов.

Теория риторической структуры (TRC) [5, с. 1–82] – метод формального представления структуры рассуждения, реализованного в тексте.

Для TRC имеются общедоступные средства разметки. Одно из таких средств, *RSTTool* [7], использовалось при выполнении представляемой в данной публикации работы.

TRC можно использовать как в экспертном режиме, так и в программах автоматической обработки текста. В первом случае эксперт самостоятельно реконструирует структуры с помощью *RSTTool* или дру-

гого доступного средства разметки. Во втором случае использование ТРС опирается на предварительно выявленные индикаторы, позволяющие устанавливать структурные единицы и отношения автоматически.

Вариативность режима использования делает ТРС актуальным средством для междисциплинарных взаимодействий, в частности, в рамках инженерного образования, так как позволяет совмещать лингвистические компетенции с компетенциями в области математики и программирования. Такое сочетание необходимо, например, при разработке виртуальных консультантов, систем автоматического анализа и синтеза речи (в частности, в сфере робототехники), информационного поиска, распознавания фейковых сообщений. Во всех этих областях применяются средства анализа на основе ТРС [8, с. 567–588].

Цель работы, представленной в данной публикации, состояла в разграничении двух сфер использования ТРС и изучении возможностей обращения к ТРС в когнитивных и стилистических исследованиях.

1. Общие сведения о теории риторической структуры

Для иллюстрации ТРС рассмотрим пример (см. рис.), представляющий скриншот экрана с построенной с помощью *RSTTool* схемой афоризма Л. Н. Толстого о русском языке построенной. Данная схема устанавливает иерархию связей между минимальными единицами мысли (элементарными сегментами, или элементарными дискурсивными единицами, ЭДЕ [2, с. 55–56]) и образуемыми ими более сложными сегментами. Каждый сегмент обладает своим функциональным назначением: автор использует этот сегмент с целью внести в понимание текста определённый вклад. В связном тексте все сегменты образуют единую структуру, на всех уровнях которой используются одни и те же типы отношений.

Рисунок 1

Пример структуры рассуждения



Элементарные сегменты нумеруются слева направо. Числами обозначены диапазоны номеров элементарных сегментов, объединяемых в единый сложный сегмент. Стрелка направлена от подчинённого сегмента (сателлита) к главному (ядру). В случае равноправных сегментов стрелки не используются; такие отношения называются многоядерными. Примером может служить отношение *Contrast* (Сопоставление).

Риторические отношения ТРС подразделены на два класса [5, с. 17–18]:

- 1) отношения-воздействия, предназначенные для побуждения адресата к каким-либо действиям или к принятию каких-либо мыслей;
- 2) предметные отношения, отражающие положение дел в мире.

Когнитивная основа ТРС постулировалась изначально авторами ТРС позже изучалась другими исследователями [9, с. 423–459].

Авторы ТРС, У. Манн и С. Томпсон, изначально предусмотрели вариативность данного инструмента, позволяющую адаптировать его применительно к конкретным задачам и языковым данным. Возможны вариации при выборе способа разделения текста на элементарные сегменты, типов связующих отношений между сегментами, критериев идентификации структурных отношений. Вместе с тем, очень важно соблюдать единообразие принципов анализа для всех рассматриваемых текстов.

2. Два направления применения теории риторической структуры
Можно выделить два направления использования ТРС:

- 1) экспертный анализ,
- 2) развитие компьютерных инструментов для работы с языковыми данными.

Опыт применения ТРС к текстам русского языка непродолжителен. Фундаментальным трудом в рамках первого направления является работа [2, с. 3–735], в которой сравниваются когнитивные структуры рассуждения в рассказах о сновидениях, записанных со слов здоровых детей и детей с проблемами здоровья. Второе направление представлено в публикациях, связанных с построением корпуса текстов *Ru-RSTreebank* [4, с. 120–126]. Одним из результатов этого проекта является словарь дискурсивных маркеров отношений в русском языке. Описанное в [1, с. 450–464] исследование также относится к второму направлению.

В каждом из указанных выше двух направлений способ применения ТРС оптимизируется в соответствии с решаемыми задачами, что приводит к определённым различиям. Для экспертного анализа в сфере когнитивных исследований характерна большая детализация и обоснованность процедур реконструкции структур рассуждений, единообразие

принципов анализа текста, большее количество структурных отношений (в частности, новых, отсутствовавших в первоначальных версиях ТРС), большая однородность отношений, относимых к одному типу, большая документированность и эксплицитность базовых теоретических положений.

Например, в [5, с. 9] заданы 23 типа отношения, в *Ru-RSTreebank* – 17 типов, в работе [1, с. 67] – 9 типов. В когнитивном исследовании [2, с. 438–440] использовано 62 отношения, среди них 35 новых отношений, отсутствовавших в первоначальном списке отношений ТРС. В области автоматической обработки текста новые отношения единичны.

Перечисленные различия вполне объяснимы: автоматическая процедура анализа текста заведомо не способна распознавать такое количество типов отношений, которое может дифференцировать человек. Различия между двумя направлениями применения ТРС и получаемыми в них результатами существенны, что необходимо учитывать для новых исследований, определяя соответствующие приоритеты. Полезный взаимобмен между данными направлениями, конечно, актуален, но ограничен.

3. ТРС в когнитивных и стилистических исследованиях

Для когнитивных и стилистических исследований предпочтительнее экспертное применение ТРС, в рамках которого достигим более тонкий и единообразный анализ текста.

Когнитивное исследование на основе ТРС позволяет выявить формы рассуждения, характерные для определённой категории авторов или определённого автора, в том числе для разных периодов времени.

Способы текстовой реализации риторических отношений могут использоваться при стилистическом анализе текста. Интересен также вопрос о разграничении субъективных и объективных аспектов рассуждения, для изучения которого может использоваться разделение риторических отношений ТРС на два класса: отношения-воздействия и предметные отношения.

В продолжение работы [3, с. 28–45] были проанализированы тексты лирических стихотворений А. К. Толстого, относящиеся к трём периодам его творчества, а также его переводы других авторов и фрагменты прозаических произведений (общий объём 5985 словоупотреблений). Были сформированы группы риторических отношений, характеризующих специфику каждого из указанных множеств текстов. Проявилось также увеличение доли отношений-воздействий в переводах А. К. Толстым поэзии других авторов по сравнению с собственными его стихотворениями.

Новые возможности когнитивного анализа открываются в связи с

параллелизмом между риторическими отношениями и логическими структурами [6, с. 80–110]. В частности, анализ логической структуры может служить основанием для выявления пресуппозиций, используемых в рассуждении, то есть априорных установок автора текста.

TRC открывает возможность исследования вопроса о том, какие из многообразных языковых средств и приёмов автор предпочитает использовать для выражения того или иного риторического отношения. Такие средства включают не только дискурсивные маркеры, но также и другие средства, в частности, семантические и прагматические.

Опыт экспертного применения TRC для анализа текстов А.К. Толстого продемонстрировал возможность использования TRC при изучении перечисленных видов когнитивных и стилистических закономерностей.

Работа выполнена при поддержке программы фундаментальных научных исследований СО РАН № 1.1.1, проект № 0314-2019-0003, и при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-07-01134.

Литература

1. Бакиева А.М. Модели определения тем текстов, основанные на графах, и их применение для решения задачи автореферирования. Дис. ... канд. физ.-мат. Наук: 05.13.17. Новосибирск, 2018. 122 с.

2. Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса / Под ред. А.А. Кибрика и В.И. Подлесской. М.: Языки славянских культур, 2009. 736 с.

3. Тимофеева М.К. Опыт использования теории риторической структуры для представления логико-когнитивной организации поэтического текста // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020, Том 18. № 2. С. 28–45.

4. Толдова С.Ю., Кобозева М.В., Тутутова А.А., Писаревская Д.Б. Проблемы разметки корпуса текстов на русском языке в терминах теории риторической структуры: из опыта создания Ru-RSTreebank// Труды международной научной конференции «Корпусная лингвистика-2019». СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. С. 120–126.

5. Mann W., Thompson S. Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization. Technical report No. ISI/RS-87-190. University of Southern California, Information Science Institute, 1987. 91 p. Retrieved from: <https://www.sfu.ca/rst/05bibliographies/reports.html> (date of access: 15.10.2020).

6. Potter A. Reasoning between the Lines: A Logic of Relational Propo-

sitions // Dialogue and Discourse. US, 2019. Vol. 9. № 2. P. 80–110.

7. RSTTool – an RST Markup Tool. Режим доступа: <http://www.wagsoft.com/RSTTool/> (дата обращения: 23.10.2020).

8. Taboada M., Mann W. Applications of Rhetorical Structure Theory // Discourse Studies. SAGE Publications, 2006. Vol. 8. № 4. P. 567–588.

9. Taboada M., Mann W. Rhetorical Structure Theory: Looking back and moving ahead // Discourse Studies. SAGE Publications, 2006. Vol. 8. № 3. P. 423–459.

А.Г. Фомин, Д.Е. Буторина
Кемеровский государственный университет

**Языковая репрезентация образа сотрудника полиции
в английской лингвокультуре
(на материале англоязычных новостных изданий)**

В статье представлены результаты анализа средств языковой репрезентации образа сотрудника полиции в англоязычной лингвокультуре, выявлены стилистические приемы, используемые при описании деятельности сотрудников полиции.

Ключевые слова: образ сотрудника полиции, языковая репрезентация, лингвокультура; особенности; перевод.

На современном этапе развития лингвистической науки исследователи с особым интересом обращаются к изучению взаимосвязи единиц языка и категорий культуры, рассматриваемых с точки зрения их содержания. Одним из объектов исследования в данной области является лингвокультурный образ.

Понятие «образ» трактуется по-разному в зависимости от сферы употребления. С точки зрения лингвокультурологии изучение образа следует проводить с учётом единства таких компонентов как сознание, культура и язык, опираясь при этом на дискурс как источник информации, в рамках которого подобный образ преимущественно находит своё воплощение. Характерной чертой лингвокультурного образа является такая его неотъемлемая черта, как способность отражать и транслировать признаки национально-культурного плана, имеющие особое значение в том лингвокультурном сообществе, в котором происходит формирование соответствующего образа. Как следствие, любой лингвокультурный образ демонстрирует наличие реализуемых в языке национально-культурных специфических особенностей и стереотипизированных характеристик [1].

Лингвокультурные особенности, которые функционируют в современном медиапространстве, максимально приближены к реальным благодаря специфическим особенностям публицистического дискурса. Несомненно, каждый отдельный член лингвокультурного сообщества создаёт свой образ сотрудника полиции, основываясь на собственном опыте. Однако если речь идёт о массовом сознании, об общественном мнении, то ключевая роль при создании лингвокультурного образа полицейского, несомненно, отводится средствам массовой информации, рассказывающим в публикациях о деятельности сотрудников полиции, описывая детали различных событий с участием полицейских и давая оценку их действиям, часто имплицитную, но тем не менее, формирующую определенный образ в сознании читателей с набором стереотипизированных характеристик, языковыми средствами, используемыми в публикациях.

Контент-анализ англоязычного медиа пространства позволяет сделать вывод о наборе языковых средств, используемых для создания образа сотрудника полиции.

Рассмотрим несколько конкретных примеров из материалов англоязычных новостных изданий, репрезентирующих образ сотрудника полиции как с положительной, так и с отрицательной стороны. Например, в материалах «Дейли Телеграф» об инциденте, в котором пострадали полицейские, говорится: «*Suffering serious injuries, they have been incredibly brave and are being offered support for a speedy recovery. We all feel the impact when our colleagues are harmed as they work to keep the public safe. They do this selflessly 365 days a year and the public's support means much to them*» [7]. Несомненно, положительная оценка передается коннотированными языковыми единицами, такими как «*incredibly brave*», «*keep the public safe*», «*selflessly*», «*the public's support*».

В материалах этого же издания находим ещё один пример положительных характеристик деятельности сотрудников правоохранительных органов: «*Police officers go to work each and every day to do their duty. We are courageous, caring and compassionate. We confront danger on a daily basis. We know there is a risk when we put on the uniform but we do so as we are proud to protect the public. Sadly on very rare and horrendous occasions a colleague makes the ultimate sacrifice. We will ensure that heroism is never forgotten*» [7]. Говоря об офицере полиции, погибшем во время исполнения служебного долга, автор заметки использует такие единицы с положительной коннотацией, как «*courageous, caring and compassionate*», «*proud to protect the public*», и, наконец, «*heroism*».

В качестве примеров негативной оценки деятельности полицейских можно привести два примера заголовков из «Дейли Телеграф»: «*Senior*

police officer who had child abuse video on her phone handed community order» (Старшему офицеру, на телефоне которой было видео о жестоким обращении с детьми, было вручено постановление, предписывающее выполнение общественно-полезных работ) [6] и «*Police officer charged with drink-driving 'after travelling wrong way along dual carriage-way'*» (Полицейскому предъявлено обвинение в вождении в нетрезвом виде «из-за движения через двойную сплошную») [5], в которых лексические единицы «*child abuse*», «*drink-driving*» передают явно отрицательную оценку деятельности полиции.

Рассмотрим стилистические приемы, используемые в публикациях.

Важным стилистическим приемом, формирующим образ описываемого в СМИ сотрудника полиции, является эпитет. Употребляя в своей речи эпитеты, автор придает описанию полицейского либо ситуации с его участием характер оценочного суждения. Так, например, во многих британских СМИ действия полицейских вызывают позитивные отклики.

В некоторых статьях посредством стилистически окрашенных эпитетов с положительной коннотацией СМИ представляют позитивные номинации и характеристики сотрудников правопорядка:

«*My gentle giant: Matiu Ratana's partner says policeman shot dead touched many lives*» («‘Мой нежный великан’: партнер Матиу Ратаны говорит, что застреленный полицейский затронул жизни многих»): «*gentle giant*», «*touched many lives*» [3].

«*Incredibly brave' stabbed police officer fought off attackers armed with just a baton*» («Невероятно храбрый» раненый полицейский отбивается нападавших, вооружившись лишь дубинкой»): «*incredibly brave*» [2].

Эффективность риторического вопроса как стилистического приема состоит в том, что он «ненавязчиво навязывает» нужную идею. Особенно высока эффективность риторического вопроса в состоянии напряженного ожидания, когда аудитория эмоционально возбуждена: «*Why can't we take pictures of policemen?*» (Почему нельзя фотографировать полицейских?) [9] или «*What does «defund the police» mean?*» («Что значит «оправдать полицию»?») [8].

Ирония часто используется при создании контраста в СМИ, с ее помощью создается отрицательный образ полицейского.

Например, «*'Policeman of the year' dismissed for sending explicit photos to woman while on duty*» («Полицейский года» уволен за то, что при исполнении служебных обязанностей отправил женщине откровенные фотографии») [4].

Ирония в данных примерах построена при помощи именного словосочетания «*policeman of the year*». В начале примера подчеркиваются умения и навыки полицейского как доказательство его развитой лично-

сти, в то время как во второй части приводится негативная информация, нарушение норм служебной деятельности.

Итак, в медиа дискурсе используются различные тропы, участвующие в создании медиаобразов и формирующие оценку аудитории. Выразительные языковые средства, используемые для формирования образа полицейского, закрепляются в сознании реципиента и формируют стереотипы, содержащие национально-культурные специфические характеристики.

Проведенный контент-анализ отобранных из англоязычного медиапространства публикаций за 2017–2020 годы показывает преобладание положительных оценок деятельности полиции, (65,3% от общего количества отобранных публикаций). Создаваемый языковыми средствами образ полицейского способствует взаимодействию власти и общества, в которой граждане охотно идут на сотрудничество с органами охраны правопорядка, содействуя, таким образом, результативности их труда.

Литература

1. Макарова А.Д. Лингвокультурный образ: сущность понятия. 2011. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnyy-obraz-suschnost-ponyatiya> (дата обращения: 13.11.2020).

2. «Incredibly brave» stabbed police officer fought off attackers armed with just a baton. 2017. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2017/06/04/incredibly-brave-stabbed-police-officer-fought-attackers-armed/> (date of access: 15.03.2020).

3. «My gentle giant»: Matiu Ratana's partner says policeman shot dead touched many lives. 2020. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/sep/28/my-gentle-giant-matiu-ratanas-partner-says-policeman-shot-dead-touched-many-lives> (date of access 19.03.2020).

4. «Policeman of the year» dismissed for sending explicit photos to woman while on duty. 2020. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2020/05/19/policeman-year-dismissed-sending-explicit-photos-woman-duty/> (date of access 14.03.2020).

5. Police officer charged with drink-driving «after travelling wrong way along dual carriageway». 2019. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/12/21/police-officer-charged-drink-driving-travelling-wrong-way-along/> (date of access: 17.03.2020).

6. Senior police officer who had child abuse video on her phone handed community order. 2019. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/11/26/police-officer-had-child-abuse-video-phone-handed-community/> (date of access 17.03.2020).

7. Ten arrested after death of newlywed police officer who was 'run over and dragged by car'. 2019. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/08/16/police-officer-killed-attending-reported-burglary/> (date of access: 15.03.2020).

8. What does 'defund the police' mean? The rallying cry sweeping the US – explained. 2020. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/jun/05/defunding-the-police-us-what-does-it-mean> (date of access: 19.03.2020).

9. Why can't we take pictures of policemen? 2009. Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/comment/columnists/philipjohnston/4632459/Why-cant-we-take-pictures-of-policemen.html> (date of access 19.03.2020).

Раздел 2.
**Лингводидактические, психолого-
педагогические и культурологические
аспекты современного инженерного
образования**

Н.В. Аксёнова, В.Е. Миронова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Ментальные модели и их значимость при проектировании учебного процесса

В статье рассматривается анализ проведенного эксперимента, целью которого являлось разделение студентов технического ВУЗа на группы с последующей индивидуально выстроенной траекторией преподавания английского языка. Учёт ментальных моделей заложен в основу мотивационной составляющей успеха в овладении иностранным языком.

Ключевые слова: ментальные модели; личностно-ориентированный подход; иностранный язык; английский язык; технический ВУЗ; мотивация к успеху.

В настоящее время российское образование взяло курс на углубление персонализации образования и ориентируется на личностно-ориентированный подход, который требует лучшего понимания ментальных процессов у обучающихся в контексте учебного процесса. Углубить это понимание помогают ментальные модели.

Ментальные модели – это не только стратегии и идеи, но и существующие способы понимания. Ментальные модели (ММ) – естественны, все наделены ими.

Полагают, что впервые термин ММ ввёл К. Крейк [2]. Крейк предположил, что модели в уменьшенном формате выстраиваются голове человека и человек использует их для прогноза картин событий в недалёком будущем. Также он дополнил, что ММ формируются на основании человеческого восприятия.

Ментальные модели являются неполными, они находятся в постоянном развитии. ММ не демонстрируют чёткое знание о предмете, сложные структуры отображаются простыми формами. Ментальная модель формируется благодаря наблюдению, погружению в ситуацию и культуры.

Ментальные модели непостоянны. Наблюдения за объектом в какой-то промежуток времени приводят к тому, что у объекта могут быть заметны изменения, которые способны привести к изменению существующей ментальной модели. Филип Джонсон-Лэрд [3] в своей работе предлагает свою версию концепции работы ММ. Данная концепция предполагает способность ММ служить человеку в качестве инструмента для выработки умозаключений для последующего воссоздания картины мира в сознании. ММ, по определению Ф. Джонсон-Лэрдом, – это

единственный в своем роде экземпляр в большом числе имеющихся в наличии типов моделей, соответствующих данным критериям, т.е. выбирается не какой-то определенный шаблон из имеющихся в наличии образцов, понимание обычно ведет к одной-единственной уникальной модели, которая выстраивается исходя из условий истинности.

Другой ученый – Ричард Фейнман [4] утверждал, что его секретное оружие – не ум, а особая стратегия, которой он овладел в старшей школе. При изучении учебника математического анализа за авторством Фредерика Вудса, он начал разрабатывать свой собственный набор ММ. ММ – это объяснение принципа работы: это концепция, принципы или мировоззрение, которых вы придерживаетесь. Ментальные модели определяют ваше восприятие и поведение, эти инструменты мышления используются для понимания жизни, принятия решений.

Увеличение набора ММ – это важная сверхзадача, специалисты должны работать также усердно, как и новички. У всех нас есть любимые ментальные модели, которые мы используем для объяснения того, как и почему что-либо произошло. По мере взросления и приобретения опыта в определенной области, приходит осознание и предпочтение, как правило, наиболее знакомых умственных моделей.

Проблема заключается в следующем: когда определённое мировоззрение доминирует в вашем мышлении, появляется необходимость в объяснении каждой проблемы, с которой сталкиваетесь, через призму этого восприятия.

Разум человека нуждается в нескольких ментальных моделях, чтобы воссоздать общую картину того, как работает мир. Чем из большего количества источников вы черпаете, тем яснее становится ваше мышление.

Необходимо не только исследовать новые ММ, но и размышлять о взаимосвязи их между собой. Творчество и инновации часто возникают на пересечении идей.

Сьюзен Карей [5] считает, что ММ – процесс порождения мысли, идеей которого является принятие сущности и существенности окружающего мира (как он устроен, как работает и проч.). В основе ММ лежат неполные факты, имеющийся опыт, интуиция. Эти элементы играют существенную роль в формировании, создании поведения, действий, также именно они способствуют рефлексии и нахождения способов решения проблем.

Заинтересованность особенностями метакогнитивного процесса наблюдается на разных этапах взросления человека. Исследователи приходят к выводу, что уже в раннем возрасте на успеваемость влияет именно метакогнитивный опыт самих учащихся.

В современном образовании теорию ментальных моделей принято считать перспективным исследовательским направлением, т.к. возникает необходимость в создании условий для обучения, основываясь на приоритетах и интересах обучающихся, видах их мотивации.

Нами [1] была предпринята попытка применить теорию ментальных моделей к студентам технического ВУЗа.

Объектом исследования выступили студенты технического ВУЗа.

Предметом исследования являются ментальные модели указанных групп студентов.

В прошлом, 2019–2020 году, студентов поделили на подгруппы согласно их ответам в пройденном анкетировании. Траектория обучения была выстроена с учетом тех или иных предпочтений, которые высказали студенты относительно предстоящего учебного процесса. Уже тогда перед нами были выделены 4 основные группы студентов, для которых предполагался учебный процесс должен был включать разное количество типовых заданий для разных групп. В анкетировании определенное количество студентов призналось, что дисциплина «Английский язык» не является важным предметом учебного плана, но автором, проводившим эксперимент, были включены несколько страноведческих мероприятий, основной задачей которых было повысить мотивацию к изучению английского языка. Была выдвинута гипотеза о возможности видоизменения имеющейся на входе ментальной модели с помощью внедрения дополнительного углубленного страноведческого материала, так называемых ивентов, просмотров фильмов лингвострановедческого характера, встреч с представителями другой культуры и участие в конференциях на модель индивидуализированную, соответствующую студентам 1 группы (т.е. усложненного плана).

Концепция личностно-ориентированного подхода предполагала распределение текущих задач согласно настроенности студентов на обучение, готовности самообучаться, принятию индивидуальных, сложных по своему составу проектов и, конечно же, готовности реализовывать предлагаемый проект. Внутренняя мотивация студентов к преодолению сложностей – один из необходимых элементов, способствующих получить готовый эффективно-действующий продукт. Данный продукт – это принятие английского языка, способность без страха вступать в иноязычную коммуникацию вне зависимости от уровня подготовки. Например, наши студенты в процессе данного эксперимента участвовали в конференции в Керчи с устными докладами в формате Zoom, приняли участие в брейн-ринге по страноведческой тематике, в рождественском ивенте на английском языке.

В 2020 г наш эксперимент продолжается, сейчас имеется несколько

групп 1, 2 и даже 3 курса. В начале семестра все они были ознакомлены с предстоящими задачами, но несколько усложнена поставленная цель – решение этих задач и сроки их выполнения были оговорены заранее и зависят от самих студентов, т.е. теперь сами студенты должны проектировать траекторию сдачи тех или иных ключевых заданий. Бесспорно, мотивационная индивидуальная составляющая у каждого студента своя собственная, есть некоторые трудности у студентов 2 курса в принятии данной траектории и несения ответственности за успешное её выполнение.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты, приходящие в ВУЗ, могут иметь различные ментальные модели, определяющие их поведение во взаимодействии с образовательным учреждением. Максимизация образовательных результатов и будущих профессиональных достижений студентов зависит в том числе и от того, будут ли эти модели учтены в образовательном процессе. В настоящий момент различные образовательные учреждения выбирают ту или иную ментальную модель, выстраивая образовательный процесс, ориентируясь на нее и в большей или меньшей степени игнорируя остальные. Однако, такой подход представляется недостаточно продуктивным в текущем личностно-ориентированном образовании, поскольку «оставляет за бортом» интересы той или иной группы обучающихся. Выходом из сложившейся ситуации предполагается формирование индивидуальной образовательной траектории на основе диагностики ментальной модели студентов.

Литература

1. Аксёнова Н.В. Ментальная модель как инструмент при организации обучения иностранному языку в техническом ВУЗе // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы III международной научно-практической конференции (26–27 марта 2020 г.). Минск: Изд-во БГУ, 2020. С. 545–551.

2. Craik, K. J. W. *The nature of explanation*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=wT04AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA1&ots=08rWWqk_z-&sig=u71bBzRvG6lipH6eTejS7rIiei4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (date of access: 26.10.2020).

3. Johnson-Laird Philip N. Mental models and human reasoning. 2010. Retrieved from: <https://www.pnas.org/content/107/43/18243> (date of access: 26.10.2020).

4. Mental models: how to train your brain to think in new ways. 2020. <https://jamesclear.com/feynman-mental-models> (date of access: 26.10.2020).

5. 100 Things you should know about people: #52: people create mental models. 2011. Retrieved from: <https://www.blog.theteamw.com/2011/01/16/100-things-you-should-know-about-people-52-people-create-mental-models/> (date of access: 26.10.2020).

М.В. Берсенёв, В.И. Зиновьева, М.П. Шульмин
Томский государственный университет
систем управления и радиоэлектроники

К вопросу об инклюзии как феномену культурной семиотики

В статье говорится о семантических ассоциациях со словом «инвалид» и связи этих ассоциаций с развитием инклюзивного образования. Авторы провели исследование среди жителей города Томска и выявили, что инвалидность является как для условно здоровых людей, так и для инвалидов, фигурой, а не фоном. Даются рекомендации, как решить данную проблему.

Ключевые слова: инклюзия; закон фигуры и фона; инвалид; неинвалид; образовательное пространство.

Важным этапом формирования образовательного пространства вуза является включение лиц с инвалидностью на равных основаниях в образовательный процесс в целях их собственного развития и интеграции в общество, культурную и общественно-полезную жизнедеятельность. Данная тема привлекает все большее внимание со стороны преподавательского корпуса и общественных сил. В литературе обращается внимание на низкий процент лиц с инвалидностью, обучающихся в высших учебных заведениях России, сложности их адаптации. В частности, А.В. Герасимов анализирует опыт и механизмы инклюзии, сообщает, что в российских вузах молодежь с ограниченными возможностями здоровья составляет 0,38% от всех студентов, тогда как в Европе это число достигает 5%. [1, с. 13–14]. В свою очередь, Е.Л. Индербаум и О.И. Позднякова подчёркивают, актуализация деятельности по самооценке успехов и трудностей обучающимися с инвалидностью является предпосылкой роста и повышения уверенности в себе [2].

Инклюзивное образование – концепция допуска в учебные заведения на равных условиях всех, кто по когнитивным возможностям способен учиться. Однако сейчас внедрение этой концепции в повседневную практику сталкивается с рядом трудностей. Одной из важнейших является сложившееся в обществе восприятие слова «инвалид» в кон-

тексте «увечный», «неполноценный», «ни на что не способный». Для того чтобы проверить эту гипотезу, было проведено качественное исследование. Мы опросили 60 человек, половину неинвалидов, половину – инвалидов. Исследование носило качественный характер.

С помощью методики М.П. Шульмина «Ассоциативный ряд» были выявлены основные ассоциации со словом «инвалид» у инвалидов и условно здоровых. Суть этой методики в том, что респондент должен в течение 5 минут писать на бумаге слова, начинающиеся на последнюю букву предыдущего слова. Начальным словом всегда было «инвалид». Анализировалось: количество слов, коннотации, особенности слов. Кроме этого использовалась ранговая шкала «Лестница возможностей», разработанная М.П. Шульминым для оценки восприятия возможностей инвалидов-мужчин и инвалидов-женщин в сравнении с восприятием возможностей других 14-ти социальных категорий, таких как представители этнических меньшинств, люди с образованием и др.

Итоговая интерпретация была сделана с помощью закона «Фигуры и фона». Любое событие, явление, качество может быть как фигурой (и к ней приковано внимание людей), так и фоном (и тогда оно воспринимается как неважное). Фигура наполнена смыслом, в то время как фон существует сам по себе, на нем внимание не фиксируется. Динамика фигуры и фона является естественным законом процесса контакта людей с окружающей средой и друг с другом. Такой процесс контакта позволяет удовлетворять людям их актуальные потребности.

Анкеты были собраны частично интернет-опросом, частично при личном контакте с респондентами.

При анализе исследования выявились многочисленные расхождения в восприятии разных качеств (социальных категорий) по критерию обладания возможностями. У кого-то одна переменная выходит на первый план, становится фигурой, а у кого-то та же переменная является фоном. У респондентов имеются определённые глубинные убеждения, которые приводят к расхождению восприятия. Такие глубинные убеждения являются частью общего психосемантического пространства человека, влияющего не только на восприятие, но и на поведение.

По результатам исследования был сделан вывод, что инвалидность – это фигура как для инвалидов, так и для неинвалидов. Респонденты выделяют эту особенность человека, оставляя на фоне остальные характеристики, которые могут быть высоко оценены обществом (как например, художественные, литературные или математические способности) полезны обществу. И та, и другая группа воспринимает инвалидов, прежде всего, как носителей того или другого физического изъяна, на второй план отходят особенности человеческой личности, профессио-

нальные качества и т.д. В образовательной сфере это приводит к тому, что инвалиды в редких случаях стремятся поступать в высшие учебные заведения, а в этих заведениях сталкиваются с многочисленными барьерами. Поддерживается консенсус, в котором как общество, так и инвалиды на уровне семантики считают, что им подойдут низкоквалифицированные профессии. Фактически, они вытесняются из сферы образования.

Тем не менее, фигура и фон – динамичные сущности, поэтому инвалидность может стать фоном в случае целенаправленных действий со стороны определенных общественных факторов.

Мы обращаем внимание на то, что инвалид, добившийся профессионального успеха, перестает восприниматься окружающими как инвалид, его инвалидность отступает на второй план перед другими особенностями его личности. Таким образом, популяризация историй успеха инвалидов, распространение знаний об инклюзии, самоактуализации, неограниченных возможностях развития личностного потенциала будет способствовать переносу смысла понятия инвалидности в фоновую часть восприятия.

Существует и другой подход, согласно которому слово «инвалид» следует заменить на эмоционально нейтральный термин, такой, как «лицо с ограниченными возможностями», «лицо с особыми потребностями» и т.д. В этом случае негативная коннотация слова «инвалид» перейдет на изначально лексически приемлемое слово. Однако понимание подлинного равенства инвалидов и неинвалидов находится в решении проблемы выравнивания возможностей лиц с ограниченными возможностями в деле получения ими достойного образования и дальнейшего развития их творчества.

Таким образом, как окружающее общество, так и сами инвалиды всё ещё считают себя, во-первых, инвалидами, а уже потом – мужчиной, женщиной, образованным человеком, профессионалом или кем-то ещё. Для изменения в общественном сознании представления об инвалидах надо изменять как семиотику самого понятия, так и общественное мнение в пользу формирования позитивной атмосферы в отношении к инклюзии.

Работа выполнена в рамках базовой части государственного задания «Наука», код научной темы FEWM-2020-0036.

Литература

1. Герасимов А.В. Опыт организации и механизмы развития инклюзивного высшего образования в России. //Человек. Общество. Ин-

клюзия. 2018. № 4. С. 13–21.

2. Индербаум Е.Л., Позднякова И.О. Практическая реализация процедуры оценки личностных результатов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Человек. Общество. Инклюзия. 2018. № 3 (35).

Л.М. Болсуновская¹, О.В. Трусова²

*¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,*

*²Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Гуманитаризация инженерного образования: трансдисциплинарная интеграция как движение к целостности научного знания

В статье рассмотрен принцип гуманитаризации как основа ценностных ориентаций инженерного образования, его экологичности и гуманизации. Определён процесс гуманитаризации инженерного образования как формирование целостной системы образовательного процесса ВУЗа, связанный, с изменившимися требованиями рынка труда к компетенциям и навыкам современного специалиста инженерных профессий.

Ключевые слова: гуманитаризация; гуманизация; компетенции; образовательные технологии; надпрофессиональные навыки; гуманитарное знание.

Под гуманитаризацией инженерного образования понимается подготовка инженера и специалиста, нацеленная на формирование научного мировоззрения и гражданской позиции, предполагающая развитие личных и профессиональных компетенций молодых специалистов в соответствии с требованиями профстандартов, особенностей профессии, специфики производства и корпоративной культуры компании.

Гуманитаризация не сводится только к включению в учебные планы гуманитарных дисциплин. Прежде всего, это нацеленность на универсальное образование, развитие, толерантность, коммуникативность, единство знания и нравственности.

В Европе и США уже достаточно давно проводят исследования по выявлению *soft skills* у соискателей, а также их дальнейшему влиянию на результаты деятельности организации. Считается, что значение *hard skills* в профессиональную успешность сотрудника составляет всего лишь 15%, а *soft skills* – 85%. В топ таких навыков входят следующие:

ораторские и коммуникативные способности на родном и иностранных языках, искусство презентации, высокий уровень самоорганизации, умение адаптироваться, лидерские качества, умение работать в команде и управлять проектами, корректно работать с информацией, высокий уровень эмоционального интеллекта, внутренняя мотивация, умение расставлять приоритеты, стрессоустойчивость.

В описании вакансий инженерных профессий с требованиями к *soft skills* (системный архитектор в *General Electric*; старший *UI/UX* дизайнер в *EY*; инженер-технолог по силовой электронике в Роснано) чётко обозначены надпрофессиональные навыки, такие как системное и экологическое мышление, межотраслевая коммуникация и т.д.

Особенностью политехнических университетов, отвечающей современным трендам и глобальным вызовам, является то, что они объединяют в себе исследовательскую и инженерную составляющие.

Ещё в эпоху Возрождения и Просвещения была сформирована техническая парадигма образования, в которой был большой цикл гуманитарных дисциплин, служивших формированию нравственности и гражданских качеств личности, а естественно-технические дисциплины в образовании были необходимы для познания человеком окружающего мира, актуальна как никогда. По словам А. Аузана, «гуманитаризация – вопрос больших трендов в самой экономике и глобальных вызовов. Мы вступаем в зону конкуренции с искусственным интеллектом. При этом интеллект человека, который мы формируем образованием, должен соответствовать не только экономической теории, а тому, что в экономической реальности наступает. ... впереди задача развития тех конкурентных преимуществ человеческого интеллекта, которые хуже всего алгоритмируются – эмоциональный интеллект/правополушарное мышление» [1].

Итак, гуманитарное знание – это не просто промежуточное звено между техническим знанием и профессиональной деятельностью, а формирование внутреннего мира (сознания, личности, ответственности) будущего специалиста. Если сегодня не усиливать гуманитарное знание в системе высшего образования в целом и инженерного образования в частности, то в будущем мы получим специалистов, лишенных долгосрочного горизонта видения, так необходимого для модернизационного и инновационного развития российского общества.

Цель ТПУ как ведущего инженерного университета – объединить усилия образовательной среды, промышленности и исследовательского сообщества для подготовки специалиста, который будет востребован в течении всей жизни, научить его гибкости к смене своих траекторий и

необходимости учиться всю жизнь, научить его договариваться и мыслить долгосрочно. Таким образом, необходимо менять ментальность современного студента.

Современные тренды экономического развития в мире показывают, что инженеры, воспитанные в парадигме гуманитарного знания, будут способны конструировать более экологичную и комфортную в долгосрочной перспективе среду для жизни. Изучая гуманитарные дисциплины, студент инженерного вуза формируется как личность, усваивает этические нормы, приобретает гибкость мышления и т.д. Один из способов сделать это – междисциплинарное образование; социальные и гуманитарные науки в техническом образовании следует рассматривать как фундаментальные, включая углубленное изучение иностранного языка, изменение стереотипов мышления, принятие гуманитарной культуры и развитие коммуникативной компетенции.

Методическая система должна быть разработана на основе полипарадигмального подхода и быть направлена на развитие общекультурных гуманитарных компетенций и личностных качеств, важных для будущего инженера. В новые учебные программы необходимо включить увеличенное количество кредитных часов для изучения иностранного языка и новых курсов по гуманитарным наукам, что позволит сформировать новое инженерное мышление для решения нетрадиционных задач, личность инженера, способного к эффективной и продуктивной профессиональной деятельности в условиях постоянно меняющегося мира [2].

Гуманитаризация инженерного образования должна осуществляться с опорой на современные достижения зарубежной высшей школы (*University of Zurich, Missouri S&T*) и традиции отечественного образования (МГТУ им Н.Э. Баумана, НИЯУ МИФИ), а также с ориентацией на конкретную отрасль (например, история химической отрасли, экономика и управление в нефтегазовом секторе, профессионально-ориентированный иностранный язык и т.д.) [3].

Разработка концепции гуманитаризации инженерного образования в НИ ТПУ приобретает сегодня особую актуальность. Проведенное исследование среди студентов и аспирантов НИ ТПУ выявило серьезную поддержку идеи гуманитаризации – из 225 опрошенных более 70 % (162 чел) определяют гуманитаризацию инженерного образования как формирование научного мировоззрения инженера, развитие личных и профессиональных компетенций, приводящих в совокупности к гуманизации деятельности инженера. Еще большее число опрошенных (178 чел) отмечают возросшее требование работодателей к наличию у кандидатов надпрофессиональных навыков (например, системное и аналитическое мышление, межотраслевая коммуникация, умение адаптировать-

ся, лидерские качества, умение работать в команде и управлять проектами, корректно работать с информацией, высокий уровень эмоционального интеллекта, внутренняя мотивация, умение расставлять приоритеты, стрессоустойчивость и т.п.). Такие направления подготовки как технологии, медицина, защита окружающей среды, научные исследования и образование рассматриваются студентами сегодня как самые перспективные направления подготовки, которые будут наиболее востребованы к 2025 году. Для успешного карьерного продвижения в области защиты окружающей среды, медицины и биотехнологии, информатики, энергетики в результате опроса были выделены большей частью студентов: коммуникативная компетенция, критическое мышление, способность к анализу числовой информации, управленческие/лидерские способности.

Большой частью студентов отмечено лидерство ТПУ среди российских университетов и есть удовлетворенность программой подготовки, но так же велик запрос на междисциплинарные проекты, активное участие основных работодателей в научно-исследовательской деятельности студентов через открытие работодателем своих лабораторий в университете, изучение свежих производственных кейсов, вовлеченность студентов в различные тандемы с участием бизнеса, науки, НКО и т.д., организацию совместных проектов предприятий (представителей) и команд студенческих и совместное выступление на мероприятиях, что, по мнению студентов, придаст силы и вдохновения обучающимся расти вслед за лидерами мнений.

Кроме того, мы видим запрос на личностно-ориентированное обучение, возможности индивидуализации образовательной и научно-исследовательской деятельности. Хотелось бы отметить предложения вводить выбор гуманитарных предметов, «если студент будет сам выбирать дополнительные предметы в свою программу обучения, то повысится качество изучения предмета и желание учиться» и предложение привлекать специалистов, готовых рассказать о применении *soft skills* на личном опыте (навыки коммуникации, навыки самопрезентации, личный бренд, развитие памяти, цифровые навыки...). Среди образовательных возможностей, которые должен предоставлять ведущий университет страны более 80 % опрошенных отметили программу углубленной профессиональной подготовки, 61% хотели бы видеть в образовательном процессе лидеров отраслевых компаний, 130 человек (57 %) выбрали междисциплинарные проекты и международные исследования.

Наиболее востребованными компетенциями и навыками в ближайшие годы были обозначены:

- владение иностранными языками – 67 %,

- способность решать различные проблемы – 67%,
- критическое мышление – 64%,
- цифровые навыки – 54%,
- коммуникативная компетенция – 53%,
- способность к анализу числовой информации – 49 %,
- управленческие, лидерские способности – 43%.

Для достижения значимых результатов в формировании подобного компетентностного набора необходимо использовать современные педагогические и образовательные технологии, направленные на индивидуализацию обучения. При опросе студенты отдали предпочтения:

- технологии развития критического мышления – 58% опрошенных;
- личностно-ориентированным технологиям (в том числе и обучение в сотрудничестве) – 48%;
- технологии мастерских – 43%
- технологии смешанного обучения как сочетанию традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения – 40%;
- исследовательским методам обучения – 44%;
- деятельностным технологиям – кейсам, задачам, проектам – 37%;

Все перечисленные технологии направлены, прежде всего, на лично-ориентированное обучение, при этом сохраняется ценность активной роли высококвалифицированного педагога, способное выйти на новый уровень технологичного обучения и междисциплинарности.

Таким образом, очевидна потребность НИ ТПУ в улучшении внутривузовской образовательной среды с точки зрения междисциплинарной целостности, индивидуализации образования с применением актуальных образовательных технологий для подготовки инженеров нового типа, обладающих востребованными компетенциями, навыками и способностями.

Литература

1. Аузан А. Режим доступа: <https://rg.ru/2019/12/24/aleksandr-auzan-sovremennyj-rukovoditel-dolzhen-obladat-shirokim-krugozorom.html> (дата обращения: 20.09.2020).
2. Гуманитаризация образования. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/188/47032.php> (дата обращения: 20.09.2020).
3. Щедровицкий П.Г. Сфера подготовки кадров и образования перед лицом третьей промышленной революции. 2019. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=DV-tBxvkerg> (дата обращения: 20.09.2020).

English collocations in the framework of teaching engineers at university

This paper deals with the problem how develop communication skills of undergraduate students through collocations. We refer to different types of collocations. We focus on the activities associated with teaching collocations in EFL classroom that help students develop their communication skills while learning collocations in an easy and interesting way.

Keywords: collocation; collocational competence; lexis; types of collocations; communication skills.

Higher education is dynamic and ever changing. Teaching English at university is not the exception. The main aim of teaching English at university is to develop communicative and sociocultural competence. It's also necessary to add collocational competence to students' thinking. Collocation has been referred to as «the habitual juxtaposition of a particular word with another word or words with a frequency greater than chance» [3].

According to Michael Lewis «collocations are those combinations of words which occur naturally with greater than random frequency» [1, p. 44]. Taking into consideration the definition given above, it's obvious that students should be aware of the importance of collocations to help the learners understand, manage lexis and communicate more effectively.

It's necessary to draw students' attention to the following types of collocations, listed by Michael Lewis [2, p. 51]:

- Adjective + noun (*e.g. effective, successful /complete, full / detailed + implementation*)
- Noun + noun (*e.g. a pocket calculator*)
- Verb + adjective + noun (*e.g. learn a foreign language*)
- Verb + adverb (*e.g. examine properly*)
- Adverb + verb (*e.g. half understand*)
- Adverb + adjective (*e.g. extremely inconvenient*)
- Verb + preposition + noun (*e.g. scrape through an exam*)

We need to teach collocations to students from lesson one. At elementary level the aim is to increase the number of words learners know. First, it's important for students to learn such de-lexicalised verbs as *get, have, make, do, take*. Even though they may have a basic meaning, they are more commonly used in combinations with nouns or other words as collocations. Intermediate students need more new words with more collocates while also

increasing their collocational competence with words they have already known. In terms of the topic «Education» the following collocations: *take / re-take / pass / fail / an exam* should be worth drawing to students' attention at elementary level and *scrape through an exam* – at intermediate level.

As for the activities used while working with texts, tasks where students fill in the gaps work very well. The task «*Odd one out*» where students must decide which correlations are correct and which one is incorrect is one more activity to practise using collocations. The learners cross out the word which doesn't belong in the group. For example, *apply for / get / lose / do / have / make / a job*. The odd word is *make*.

Matching games can be done by playing dominoes. In this game two parts of a collocation are given on different cards and students should match up with two halves to make a complete collocation.

Collocation grid and bingo game are especially good as an individual review, a race, as competitive or collaborating teams working for speed and accuracy.

Quizlet helps learn collocations with flashcard sets. Students are very interested in this web tool as it's motivating, interactive and easy to use.

Backward vocabulary test is a set of definitions prepared by a teacher. The task for a student is to provide the correct collocation or multi-word unit.

Five-word story is very useful task for all students. They should look up a word in a collocation dictionary and choose five verbs which suggest a story, e.g. *enter for / revise for / take / fail / re-sit an exam*. This task can be done with any noun which suggests a process, such as: *problem, product, relationship, research, system, job*.

Dictogloss is the activity which helps revise any grammar or lexis. The teacher reads any short story twice. Students are allowed to write keywords while listening for the second time. Students recreate the story, using all collocations which have been mentioned by the teacher.

The collocation game works properly in case the teacher chooses the order of the words thoroughly, moving from more general words to stronger collocations, e.g. *contain, have, look for/seek, find, gain, get, obtain, collect, withhold*. All these words collocate with the same noun. This noun is *information*. Such task can be done with adverbs and adjectives, e.g. *carefully, closely, in detail, minutely*. All these words collocate with the verb *examine* [4].

The activities mentioned above greatly contribute to teaching the English language. It's significant to teach collocations rather than separate words as they improve students' collocational knowledge. The present paper has offered some activities for students to learn collocations in an easy and interesting way and to develop their communication skills.

Литература

1. Lewis, M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Hove UK: Language Teaching Publications, 1997. Pp. 33–44.
2. Lewis, M. Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Hove UK: Language Teaching Publications, 2000. 245 p.
3. Online Oxford Collocation Dictionary. Retrieved from: <https://www.freecollocation.com/search?word=information> (date of access: 17.10.2020).
4. Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator. Retrieved from: <https://www.lexico.com/definition/collocation> (date of access: 17.10.2020).

С.А. Винокурова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского*

Изучение требований к профессиональной компетентности выпускников как неотъемлемая часть профессиональной подготовки инженеров будущего

В статье показан ряд аспектов, связанных с формированием учебных планов в условиях современной модернизации образовательных стандартов высшего образования. Выявлена необходимость учета требований многих заинтересованных сторон к профессиональной компетентности будущих выпускников, для реализации этого предложен метод креста реальности Розенштока-Хюсси.

Ключевые слова: инженерное образование; формирование компетенций; профессиональная компетентность; оценка требований; метод креста реальности.

В настоящее время во многих вузах, в том числе осуществляющих подготовку инженеров, идет процесс разработки новых учебных планов, причем связано это с окончательным утверждением и регистрацией в 2020 году очередной группы образовательных стандартов высшего образования, сделанных с учетом профессиональных стандартов, (например, для направлений подготовки бакалавров 22.03.02 «Металлургия», 22.03.01 «Материаловедение и технологии материалов» и других).

В описанном выше контексте вузы, располагая ограниченным количеством зачетных единиц (240 зачетных единиц для программы подготовки бакалавров и 120 зачетных единиц для магистерской программы) и еще меньшим количеством аудиторных занятий, должны сформировать

ровать учебный план, наполнить его нужными дисциплинами или их модулями и практиками. При этом сложность подобной разработки состоит в следующем: дисциплины и их содержание должны быть подобраны таким образом, что после их успешного освоения студент данной образовательной программы будет обладать в той или иной степени достаточно широким набором компетенций. С другой стороны, многие представители вузовского сообщества отмечают, что в настоящее время выпускнику недостаточно обладать профессиональными компетенциями, ведь не менее востребованы работодателями и социально-личностные характеристики, управленческие, исследовательские навыки и т.п. [3, с. 121; 2, с. 9]. В связи с этим можно выделить такой важный аспект подготовки инженера, отвечающего текущим и будущим запросам работодателей: обеспечение формирования значительного набора универсальных и общепрофессиональных компетенций за счет ограниченного набора дисциплин гуманитарной направленности, прохождения практик, включения дополнительных разделов в программы профессиональных дисциплин.

При формировании учебных планов в соответствии с последней версией образовательных стандартов необходимо учитывать требования самих стандартов, содержание примерной основной образовательной программы (в частности, учет профессиональных компетенций, сформулированных в ней), а также обобщенные трудовые функции из выбранных организацией профессиональных стандартов по данному направлению. Кроме того, в вузе есть сложившиеся традиции, кафедры, преимущественная направленность выполнения студентами исследовательских работ (например, в разных вузах студенты направления 27.03.02 «Управление качеством» могут быть нацелены на изучение вопросов качества авиастроения, образования, текстильного производства и т.п.). Также зачастую вуз, особенно технический, ориентирован на подготовку специалистов определенного направления для конкретных промышленных предприятий (одного или нескольких), при этом существует устоявшаяся система подготовки со своей методологией [1, с. 89].

Таким образом, при составлении учебных планов для максимального учета потребностей заинтересованных сторон и для последующей подготовки настоящего инженера будущего, крайне перспективным является проведение детального и глубокого анализа требований к профессиональной компетентности специалиста. Последнее подразумевает комплексное изучение запросов большинства заинтересованных в содержании образовательной программы инженера сторон (работодателей, государства, общества и т.п.). Как возможный вариант реализации оценки данных требований можно рассмотреть методологию креста ре-

альности Розенштока-Хюсси, выделив для объекта исследования «специалист в определенной области» 4 вида требований [4, с. 328]:

– требования со стороны «прошлого» (предъявляемые на этапе подготовки работника, то есть требования образовательных стандартов и т.п.);

– требования со стороны «будущего» (предъявляемые на месте работы – требования руководства, нормативных документов организации, корпоративная этика и т.д.);

– требования со стороны «внутреннего» (потребность самого сотрудника ощущать себя полноценным реализовавшимся профессионалом);

– требования со стороны «внешнего» (требования общества, т.н. социальный заказ, требования государственной политики).

В заключение можно отметить, что изучение требований к профессиональной компетентности специалиста крайне важно с позиций обеспечения качества образования, ведь качество есть степень соответствия объекта требованиям потребителей и, в расширенном контексте, заинтересованных сторон. Более того, постоянный мониторинг изменений данных требований позволит систематически улучшать качество подготовки специалистов.

Литература

1. Вениг С.Б. Роль ведущих классических университетов в развитии инженерного образования // Инженерное образование. 2011. № 8. С. 88–90.

2. Вениг С.Б., Винокурова С.А. Инженер и финансист, менеджер: конъюнкция или дизъюнкция // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции, перспективы. Материалы VII Международной научной конференции. Саратов, 15 апреля 2019 года. Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 8–12.

3. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Формирование социально-личностных качеств инженера // Инженерное образование. 2019. № 25. С. 119–129.

4. Соловьева В.А., Родникова Т.В. Изучение требований к профессиональной компетентности выпускников направления «Управление качеством» // Качество в производственных и социально-экономических системах: сборник научных трудов 4-й Международной научно-технической конференции, 21–22 апреля 2016 г., Юго-Западный государственный университет. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2016. С. 327–331.

Науч. рук.: Вениг С.Б., д. ф.-м. н., проф.

Д.К. Воронина
*Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина*

Потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в концепции гуманитаризации технического образования

В статье обсуждаются условия разрешения технико-социальных противоречий в контексте высшего инженерного образования. Рассматриваются содержательные особенности дисциплины «Иностранный язык» в качестве средства гуманитаризации технического образования и общественного сознания в технологической сфере в целом.

Ключевые слова: гуманитаризация технического образования; профессиональная техническая культура; иноязычная культура; иноязычное образование, английский язык для специальных целей.

Среди трендов современного технического образования, особую роль исследователи отводят процессу гуманитаризации, как фактору противодействия распространению технократических взглядов в производственном секторе и в обществе в целом [3, с.4–5], [4, с. 98–100], [7, с. 860]. Авторы отмечают, что XX век представлен формированием целостной технократической концепции, связанной с темпами индустриального развития общества. Однако время промышленников прошло. Новое столетие представлено идеей формирования гуманистических ориентиров, культурных и человекообразных ценностей [1, с. 89], [8].

Вопросы социального неравенства, эпидемиологический и экологический кризисы, терроризм, войны и другие глобальные проблемы человечества не имеют решения в условиях общества технократов. Идея превосходства техники над другими сторонами жизни общества только способствуют неумеренному потреблению, обесцениванию жизни и здоровья человека, бездуховности во всех ее проявлениях.

Таким образом, новая стадия научно-технического прогресса в современных условиях становится не только производственной, но и философской, этической, культурной проблемой. Важно отметить роль системы образования.

Трансформационные процессы в высшем техническом образовании преследуют цель преодоления профессиональной ограниченности и узких рамок утилитарных представлений на профессиональную действительность обучающимися инженерных направлений подготовки. Усиливается общеобразовательный, воспитательный, развивающий потенциал содержания и методов учебных дисциплин [6, с. 14, 26].

Процесс гуманитаризации, «окультуривания» профессионального образования и профессиональной деятельности, направлен на проникновение гуманитарной культуры в содержание всех наук, учебных дисциплин и практик [2, с. 335].

Важно понимать: гуманитаризация не существует сама по себе, абстрактно, в отрыве от остальных составляющих образовательного процесса.

В самом общем смысле концепт гуманитаризации может быть реализован только симбиозом двух ключевых составляющих:

– усиление (введение) гуманитарной составляющей в дисциплинах негуманитарного блока.

– усиление профилизации содержания дисциплин гуманитарного блока.

Посредством слияния гуманитарные и негуманитарные дисциплины начинают представлять не разрозненные фрагменты действительности, обособленные знания, узкоспециальные навыки и умения, но единую, неделимую картину мира с учетом специфики предметной области обучающихся. Важными составляющими содержания образования в рамках различных учебных предметов становятся философские основания и исторические предпосылки существующих социотехнических проблем, профессиональная этика и культура, экологическая, нравственная, личностно-значимая сообразность профессиональной деятельности, ее последствия в контексте общезначимых ценностей.

Результатом такого рода симбиоза становится формирование гуманистического сознания у обучающихся технических профилей подготовки, развитие их творческой активности и мыслительных способностей, обуславливающих самоопределение внутри профессиональной действительности, не вступающей в противоречие с морально-этическими нормами, ценностными установками, общечеловеческими идеалами.

Особое место в подобном процессе непрерывного взаимодействия узкоспециального и общеобразовательного отведено дисциплине гуманитарного блока – иностранный язык.

Иноязычное образование обладает расширенным потенциалом формирования культурной идентичности обучающихся.

Е.И. Пассов рассматривает культуру «как почву, на которой произрастает человек, как воздух, которым он дышит» [5, с. 8]. В силу того факта, что социокультурная составляющая является обязательным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, рассматриваемой в качестве цели и результата иноязычного образования, можно отметить, что культурный потенциал дисциплины «Иностранный язык»

очень высок.

Важно добавить – вопреки одному из существующих подходов (*ESP* – английский язык для специальных целей), профилизация содержания обучения достигается не сужением до узкоспециального, практического уровня, где из содержания исключается все не имеющее отношение к рассматриваемой предметной области. Усиление профильной составляющей осуществляется расширением поля иноязычной культуры профессиональной компонентой. То есть речь идет об иноязычной профессиональной культуре. Более важным, чем профессиональный вокабуляр, набор прагматических текстов по специальности, нам видится приобщение обучающихся к общемировой профессиональной культуре, осознание личного вклада в развитие общества средствами собственной профессиональной деятельности, общечеловеческая обусловленность и социальная ответственность в рамках всемирной цивилизации.

Сосредоточение внимания не на навыках и умениях, но на культурном самоопределении будущего инженера средствами приобщения к иноязычной профессиональной культуре рассматривается нами как один из значимых факторов духовного обновления всей техноцивилизации. Оттого мы придаем повышенное внимание культурологическому аспекту иноязычного образования в рамках профессиональной подготовки студентов технических профилей. Сужать содержание до узкоспециальных практических навыков – значит существенно обеднять, искусственно подавлять богатый культуроносный потенциал дисциплины.

Подводя итог вышесказанному, заключим: формирование целостной социотехнической, гуманитарно-ориентированной картины мира обучающихся требует целостности внутри процесса обучения. Со своей стороны, мы призываем к усилению гуманитарной составляющей в содержании и методах обучения техническим дисциплинам. Только совместными усилиями, основанными на принципе межпредметной интеграции, системе образования удастся сформировать единое образовательное пространство, базирующееся на общечеловеческих культурных идеалах, морально-этических нормах, нравственных ценностях, обуславливающих и приближающих такое желанное духовное обновление техногенного настоящего.

Литература

1. Баяева Л.В. Образование в XXI веке и проблемы философско-гуманитарного знания // Философия образования. 2007. Вып. 3. С. 88–94.
2. Герцен А.В., Лазутина Т.В. Необходимость гуманитаризации технического образования // Гуманитаризация инженерного образова-

ния: методологические основы и практика: материалы международной научно-методической конференции / отв. ред. Л. Л. Мехришвили. Тюмень: ТИУ, 2018. С. 333–336.

3. Макеев С.В. Концепции технократизма: историко-философский анализ. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2008. 254 с.

4. Мехришвили Л.Л., Ищенко Р.В. Гуманитаризация образования как необходимый аспект подготовки инженерных кадров // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика: материалы международной научно-методической конференции / отв. ред. Л. Л. Мехришвили. Тюмень: ТИУ, 2018. С. 97–108.

5. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000. 172 с.

6. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов // Науч. ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. 84 с.

7. Резолюция международной научно-методической конференции «Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика» (Диалоговая площадка опорных университетов) // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика: материалы международной научно-методической конференции / отв. ред. Л. Л. Мехришвили. Тюмень: ТИУ, 2018. С. 857-863.

8. Хренов Н.А. Наука и культура: гуманитарные науки и гуманитарные ценности // Культура культуры. 2014. Режим доступа: <http://cult-cult.ru/nauka-i-kulitura-gumanitarnye-nauki-i-gumanitarnye-cennosti/> (дата обращения: 12.08.2020).

Науч. рук.: Шамов А.Н., д-р пед. н., проф.

Л.Д. Гайдук

Белорусский государственный экономический университет

Оценочность и метафоричность военно-критического дискурса при подготовке военных специалистов

Одним из аспектов профессиональной деятельности военных специалистов является критический разбор и рецензирование научных публикаций по родственной им проблематике. Статья посвящена исследованию оценочности и метафоризации текста военной рецензии как риторического жанра военно-критического дискурса в сфере военно-научной коммуникации.

Ключевые слова: научная коммуникация; военно-критический дискурс; когнитивно-дискурсивный подход; вторичный текст; военная рецензия; оценка; метафора.

Окружающий нас мир разнообразен в своих проявлениях, и человек находится в постоянном процессе открытия новых знаний, которые постигаются посредством оценочного восприятия действительности. В процессе освоения мира человеческим сознанием важную роль играют категории оценки и оценочности, без которых невозможна обобщенная ценностная ориентация социума на любом этапе его развития.

По своей сути оценка выражает «ценностное отношение между субъектом и предметом» [1, с. 25], зависит от ценностной картины мира субъекта и обладает аксиологической модальностью. Оценка как сложная когнитивная процедура ориентирована на процесс принятия решения. Обладая собственным когнитивно-дискурсивным потенциалом, подлежащим выражению через язык в оценочных высказываниях, она располагает богатым арсеналом разноуровневых средств реализации – от лексических до дискурсивных.

Если *эксплицитная* оценка сформирована понятными оценочными значениями, то *имплицитная* оценка понимается как совокупность способов опосредованной характеристики явлений, действий и фактов через непосредственно эксплицируемое содержание, воспринимаемое адресатом «во всем объеме ее информации» [2, с. 37].

В настоящем исследовании *оценка* определяется как умозаключение о ценности / неценности факта или явления окружающей действительности, формирующееся под воздействием желаний и потребностей индивида в соответствии с социально установленными нормами.

Специфика *научно-критического дискурса* (НКД) как раз и состоит в его ориентации на оценку, на критическое переосмысление *первичных текстов* (ПТ) при слиянии текстообразующей функции с познавательно-информативными свойствами *вторичных текстов* (ВТ).

Военно-критический дискурс (ВКД) как составляющая более широкого НКД представляет собой совокупность текстов аксиологической направленности, непосредственно включенных в систему *военно-научной коммуникации* (ВНК). Его характерные особенности проявляются в экспликации интеллектуальной деятельности военных специалистов в терминах специфических обобщенных понятий и в обеспечении выполнения социального заказа, связанных с передачей точных сведений из *военной области* знания, формулированием научных идей, предъявлением доказательств и описанием сути открытий.

Важно подчеркнуть, что в ВКД функционируют только ВТ, что ставит военно-научное общество перед необходимостью осуществления подготовки квалифицированных специалистов, в полной мере владеющих различными соответствующими жанрами профессионального письма.

Основной *целью* ВКД является информирование читателя и оценивание публикации / деятельности другого ученого в военной области знания. Экспликация мнения рецензента, его представление о проблеме в целом обеспечивают реализацию указанной цели.

К *задачам* аксиологически ориентированного научного общения мы относим: 1) изложение знаний и представлений о предмете речи; 2) привлечение читателя к ознакомлению / обсуждению публикации; 3) критический разбор и оценку научного произведения; 4) убеждение адресата в правильности точки зрения автора; 5) воздействие на адресата и создание у него определенного эмоционального настроения.

В рамках ВКД мы выявили такие разновидности текстов, как: обзорная критическая статья с комментариями и оценкой проанализированного исследования; рецензия на публикацию научного характера; научный отзыв о статье/диссертации; экспертное заключение на научно-методическое пособие; аннотация на научную публикацию; письмо-обмен мнениями с коллегой об участии в научной конференции/семинаре; письмо-комментарий в редакцию военно-научного журнала, содержащее реакцию специалиста по определенному вопросу; выступление-обзор недавних публикаций; полемическое выступление как открытая критика иного мнения; характеристика научной деятельности ученого-исследователя в военной области знания по тому или иному поводу.

Рецензируемый текст – это реально существующая данность, произведение интеллектуального труда военного специалиста. Авторами текстов данных жанров ВКД выступают ученые, исследователи, эксперты и специалисты военного дела. Для ВТ на военно-научные публикации характерны признаки компрессии, информативности и оценочно-

сти.

Если одним из самых известных жанров НКД является научная рецензия, то логично в рамках ВКД ввести понятие *военной рецензии* (ВР) как типовую модель реализации ВКД в профессиональной деятельности специалистов в области военной науки, являющейся ее теоретической основой. Объектом исследования ВР выступают не непосредственно научные факты, а уже изученные, осмысленные и представленные в форме научной публикации явления в военной сфере.

По сути оценка выражает «ценностное отношение между субъектом и предметом» [1, с. 25], зависит от ценностной картины мира автора высказывания и обладает аксиологической модальностью. Оценочность формируется как единство объективной оценки и субъективного отношения критика / рецензента к рассматриваемому им ПТ. Обычно в рамках ВКД оценочность реализуется посредством совокупности взаимосвязанных суждений, формирующих аргументативное тематическое развертывание авторского рассуждения с манифестацией выносимой оценки и доказательством ее правомерности. Таким образом, ВКД всегда включает оценочно-когнитивную составляющую, а сама оценка коррелирует с функционально-коммуникативной направленностью дискурса.

Оценочность НКД и, соответственно, ВКД во многом создается *метафоризацией*, которую в общем смысле можно определить, как способ порождения и производства новых смыслов. Метафора выступает не собственно языковым, а концептуальным явлением. Ее лингвисты трактуют как важнейшую когнитивную операцию, «необходимое оружие мышления, форму научной мысли» [3, с. 68]. Причиной возникновения научной метафоры является необходимость сопоставления семантических концептов, несопоставимых посредством логических операций.

Когнитивно-дискурсивный подход отводит метафоре ключевые позиции в структурировании новой информации, осмыслении недоступных для прямого восприятия объектов и явлений действительности. Использование хороших метафор в ВКД связано со способностью видеть сходство и ощущать одно явление в терминах другого. Метафора оказывается вовлеченной в насыщенный терминами оценочный контекст, однозначно интерпретируя изучаемый феномен.

В ВКД метафоризация позволяет постичь новые связи между явлениями объективной действительности, установить их оценочные характеристики и дать им вербальное выражение. Именно метафора позволяет определить глубинный смысл оценочных коннотаций, ментальных установок, взглядов, убеждений и социальной позиции автора, в нашем

случае, критика-исследователя в военной области знания.

К числу языковых метафор как способа выражения авторской оценочной характеристики, замеченных нами при просмотре военных рецензий, можно отнести: *is armed with a flood of publications, makes a theoretical breakthrough, illuminates current debates about weapons systems.*

В ВКД метафора выступает средством достижения краткости, содержательной насыщенности и имплицитности в изложении материала. В антонимической паре *Cold war – hot war* концепт 'war' метафорически передает политические взаимоотношения между странами. А 'war' также ассоциируется с понятием наставника в словосочетаниях: *war taught / educated / instructed people / sharpened their sense of responsibility.*

Метафора помогает осмыслить события, действия и идеи как некую субстанцию, как дискретные, чувственно воспринимаемые объекты и сущности. Иллюстрацией может служить персонификация, позволяющая конкретизировать физический объект с помощью придания ему человеческих качеств: *The author's theme, good policy and sound strategy go hand in hand; The book is courageous in spirit; The author goes forward in this discussion.*

Вторичные значения глаголов отражены в мысленном уподоблении одного действия другому: *The administration must confront the difficult task of switching from an aggressive strategy of «shock and awe» to one of consolidation through grinding down enemy forces and sweeping lanes in hostile minefields.*

Хорошо знакомы носителю языка такие словосочетания, часто используемые в ВКД критиком-экспертом, как: *an indefensible argument; defence of principles; take control over the author's positions; to advance into a new discussion; to surrender in an argument; to win in defending a thesis.*

Используя ПТ в качестве источника нового содержания, военный критик избирателен при включении в собственный текст заимствований и отдельных цитат из ПТ. Он переосмысливает свои результаты научного познания и одновременно выдвигает на передний план лично его интересующие проблемы в военной сфере, ожидая на них отклика читателя, также военного специалиста-исследователя.

Одно и то же событие в военно-научном критическом тексте может быть по-разному освещено и оценено военным экспертом, т.к. «картина мира не есть зеркальное отображение мира», а его интерпретация, зависящая от идеологической призмы, через которую воспринимается действительность [4, с. 55].

ВКД как составляющая научной коммуникации вбирает в себя не-

которое относительно самостоятельное множество текстов, реализующих потребность военных исследователей в получении информации критического характера, содержащей их оценку компетентными специалистами.

В ВКД функционируют только вторичные тексты, к сущностным чертам которых можно отнести их адекватность содержанию первичных произведений, смену авторской интенции, вторичную информативность, ярко выраженный аксиологический характер, структурную компрессию и относительно небольшой объем.

Аксиологическая составляющая ВКД возникает в результате осмысления содержания рецензируемого текста экспертом-критиком. Важным источником оценочности военной рецензии служит метафора, которая, обладая концептуальной природой, позволяет особым образом актуализировать оценочные признаки первичного текста. Она оказывается действенным средством воздействия на читательскую аудиторию и установления контакта с ней благодаря тому, что способна облекать научную информацию в специфической военной сфере знания в более доступную для человеческого восприятия форму.

Литература

1. Ивин А.А. Основания логики оценок. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1970. 230 с.
2. Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой: логич., языковой и прагмат. аспекты. Ростов н / Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1992. 152 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры: сб. / Под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М., 1990. С. 68-81.
4. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников [и др.]: / Под ред. Е.С Кубряковой. М.: Наука, 1988. 216 с.

О.М. Демидова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Использование социальной сети «ВКонтакте» в процессе обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам

Современное общество сталкивается с новыми вызовами. Один из них – COVID-19 и как следствие – организация дистанционного обучения. В статье рассматривается применение социального сервиса ВКонтакте для учебных целей. Описываются преимущества данного социального сервиса, которые позволяют применять его в процессе обучения письменной речи на иностранном языке.

Ключевые слова: социальные сервисы; ВКонтакте; письменная речь; иностранные языки; обучение.

Ситуация в современном глобальном обществе предоставляет вызовы, на которые необходимо быстро реагировать. Одним из таких вызовов, является текущая ситуация с пандемией *COVID-19*, требующая немедленной перестройки всех сфер жизни, включая систему и форму обучения иностранным языкам. Быстрый переход в дистанционную форму обучения позволил задействовать все имеющееся интернет-ресурсы, даже те, которые рассматривались для использования в процессе обучения иностранным языкам не так активно. В данной работе, предоставлен опыт использования социального сервиса ВКонтакте в процессе обучения иностранным языкам, а именно письменной речи.

Как и любое явление, социальные сервисы имеют свои достоинства и недостатки. По мнению Ч. Сайнил и Д. Авраам они позволяют развить навыки мышления более высокого порядка, метакогнитивных умений, применяемых, например, при решении совместных проектов. Достижение этих целей требует планированного внедрения социальных сервисов в образовательный процесс [1, с. 485].

Опираясь на полученную информацию, мы делаем вывод, что использование социальных сервисов Web 2.0 в учебном процессе является малоизученным, но перспективным. Поэтому ниже мы приведем опыт использования социального сервиса «ВКонтакте» в обучении академическому письму студентов неязыковых специальностей.

По данным опроса представленным в работе Е. Бондаренко более 66% опрошенных пользователей пользуются возможностями социальных сетей. Особенно активными пользователями являются молодые люди в возрасте от 16 лет [2]. Самые известные социальные сети в России – это «Мой мир», «Одноклассники», «ВКонтакте». 85% пользовате-

лей социальной сети «ВКонтакте» – это молодежь от подросткового возраста до 25 лет. Частота посещений данного социального сервиса варьируется от ежедневного до более одного раза в день. Каждый третий участник «ВКонтакте» тратит на посещение социальной сети до тридцати минут свободного времени [3, с. 174].

Опираясь на эти данные, мы предполагаем, что «ВКонтакте» является самым популярным социальным интернет-сервисом для молодой, студенческой аудитории. Термин «социальная сеть» в информационных технологиях определяется как «интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети» [2].

Опыт работы позволил выделить следующие достоинства использования социальной сети «ВКонтакте» в процессе организации учебной деятельности:

1. Комфортная виртуальная среда для студенческой аудитории.
2. Возможность наполнения собственным учебным материалом, отвечающим требованиям учебного процесса «здесь и сейчас».
3. Идентификация личности.
4. Форум, стена, чат позволяют проводить обсуждения в письменной форме, делиться новостями и делать объявления.
5. Возможность проводить дистанционную совместную и индивидуальную работу.
6. Возможность создания персональной интернет-зоны.
7. Активность участников отслеживается через ленту друзей.
8. Удобство проведения проектов.
9. Роль портфолио для участников учебного процесса.
10. Сочетание индивидуальных и групповых форм работы.

Сочетание индивидуальной и групповой работы в социальной сети «ВКонтакте» способствует выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий, результатом чего является большая степень понимания и усвоения материала.

Что касается организации процесса обучения письменной речи на английском языке, то здесь будут полезны все инструменты, предлагаемые данной социальной сетью. Инструмент «Беседа» позволяет организовать студенческую аудиторию в учебную группу. Инструмент «Сообщение» позволяет отрабатывать навыки письменной речи как в формате групповой, так и индивидуальной работы. Инструмент «Комментирование» позволяет проводить взаимное рецензирование письменной работы студента. Инструмент «Ответить на сообщение» позволяет детально проанализировать письменный текст. Инструмент «Опрос» позволяет организовать процесс групповой оценки представленной работы.

Однако, следует отметить повышение нагрузки на преподавателя,

т.к. учебный процесс проходит в формате 24/7. Сервис социальная группа – «беседа» дает возможность проводить коллективную работу, наблюдать за развитием и оценивать работу и вклад каждого участника в общий проект. Высокий уровень взаимодействия, понятность интерфейса социальной сети «ВКонтакте» позволяют сэкономить время, сводя этап адаптации обучающихся и преподавателя до минимума. Мультимедийность коммуникативного пространства позволяет активно использовать в виртуальной учебной группе, так же, как и на личной странице аудио и видеоматериалов, интерактивных приложений, внося разнообразие, таким образом, процесс обучения.

В настоящее время, мы находимся на пороге третьей декады развития интернет-технологий – *Web 3.0*. Семантического Веб (*Semantic Web*). Важно понимать, что, различные концепции *Web 1.0*, *Web 2.0* и *Web 3.0* не делают устаревшими концепции *Web 2.0*. Наоборот, они являются опорной ступенькой для перехода к новому этапу развития интернет-технологий.

Ценность социальных сетей, и конкретно, сети «ВКонтакте» для обучения и развития активных видов речевой деятельности на иностранном языке, таких как письменная речь, еще недостаточно изучена, однако вопрос их использования как педагогического средства обучения или платформы для обучения становится всё более популярным.

Литература

1. Sainil C. Abraham J. Using Social Media for Educational Purposes: Approaches and Challenges // Proceedings of International Education conference. Learning Technologies in Education. 2015. P. 484–489.

2. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (дата обращения: 10.08.2020).

3. Можяева Г.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов – гуманитариев // Информационный бюллетень ассоциации история и компьютер: материалы конференции 2010. № 36 С. 174–175.

А.М. Евсева
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Формирование стратегий аудирования иноязычной речи обучающихся неязыкового вуза

В статье рассматриваются стратегии восприятия и понимания иноязычной речи на слух, владение которыми позволяет обучающимся неязыкового вуза планировать, анализировать и оценивать собственную учебно-познавательную деятельность, направленную на достижение поставленной цели, что способствует повышению мотивации и вовлеченности в процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: стратегии аудирования; восприятие и понимание; иноязычная речь; аудиотекст; неязыковой вуз.

Интернационализация высшего образования расширяет возможности межкультурного общения для обучающихся российских вузов с целью участия в программах академической мобильности, прохождения стажировок и дальнейшего трудоустройства за рубежом, требующих знания иностранного языка. В иноязычном взаимодействии не обойтись без умений восприятия и понимания речи на слух, так как они являются необходимым условием эффективной коммуникации на иностранном языке. Успешность процесса коммуникации зависит от полноты и точности воспринимаемой информации, что свидетельствует о необходимости поиска эффективных способов обучения аудированию на занятиях по иностранному языку [2, с. 3].

Отечественные и зарубежные исследователи (Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, Н.В. Елухина, А.А. Залевская, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, С. Goh, P. Urr, L. Vandergrift, G. White и др.) считают, что процесс восприятия и понимания иноязычной речи на слух является одним из самых сложных видов речевой деятельности. В отличие от слушания, как механического восприятия акустических стимулов, целью аудирования является понимание и осмысление звучащей речи, т.е. смысловое восприятие [1, с. 297]. В процессе аудирования происходит активная работа психических и умственных процессов по восприятию информации в звуковой форме, переработке полученной информации и сопоставлению ее с эталонами, имеющимися в долговременной памяти слушающего. В силу более слабого развития слуховой (аудиальной) памяти по сравнению со зрительной (визуальной), утомляемость обучающегося происходит быстрее в процессе прослушивания, следовательно, быстрее наступает забывание им услышанного.

Принимая во внимание сложную природу аудирования, необходимо отметить тот факт, что зачастую обучение данному виду речевой деятельности

в неязыковых вузах сводится к контролю, то есть проверке степени и полноты понимания прослушанного аудиотекста, в то время как сам процесс восприятия речи на слух остается без внимания. Такой подход представляется нам не совсем эффективным, так как не позволяет слушающим создать собственный алгоритм или комбинацию стратегий для успешного понимания звучащего текста.

Под стратегией аудирования мы понимаем способ достижения цели восприятия и понимания иноязычной речи на слух с целью извлечения информации в зависимости от поставленной учебной задачи, выбираемый сознательно и реализуемый на основании индивидуального плана умственных действий. Индивидуальный план умственных действий слушающего включает в себя определение цели аудирования, выбор и комбинацию знаний, навыков и умений, необходимых для достижения цели, и рефлексивную деятельность.

Большинство отечественных и зарубежных исследователей (А.А. Залевская, Н.Ф. Коряковцева, Н.Г. Михайлова, P. Vimmel, J. O'Malley, R. Oxford, N. Rampillon, и др.) выделяют следующие виды учебных стратегий применительно к обучению иностранным языкам: когнитивные, метакогнитивные, социально-аффективные, компенсаторные. Не уменьшая важность всех видов учебных стратегий, мы считаем, что формирование метакогнитивных стратегий у обучающихся является необходимым условием успешного восприятия иноязычной речи на слух, поскольку важен не только результат – понимание текста, но и сам процесс аудирования. К метакогнитивным стратегиям относятся стратегии, направленные на:

- планирование учебно-познавательной деятельности;
- постановку целей решения учебных задач;
- осуществление самоконтроля;
- оценивание результатов собственных действий.

Итак, на этапе перед прослушиванием обучающиеся прогнозируют содержание аудиотекста по заголовку, вопросам, формулировке задания. Задачей преподавателя является активизация лексического материала, а также фоновых знаний по теме аудиосообщения. На этапе постановки цели обучающимся необходимо объяснить, какой уровень понимания аудиотекста от них требуется, определить приемы достижения поставленной цели (например, фиксировать числовую информацию, догадываться о значении незнакомых слов по контексту, следить за интонацией говорящего и т.д.). Стратегия самоконтроля предполагает действия, направленные на поддержание концентрации внимания на протяжении звучания текста, сопоставление прогнозируемых ответов с информацией, содержащейся в аудиосообщении. Заключительный этап оценивания результата выполнения задания включает определение трудностей, которые возникли при аудировании, обсуждение с преподавателем.

давателем и другими обучающимися путей преодоления проблем, препятствующих достижению успешного результата.

Как справедливо отмечает Т.Ю. Осадчая, метакогнитивные стратегии позволяют обучающимся осознавать процесс восприятия иноязычной речи и выявлять возникающие при аудировании трудности, анализировать причины недостаточного понимания текста [3, с. 208]. Первоочередной задачей преподавателя является создание условий для успешного формирования у слушающих стратегий. К таким условиям можно отнести ознакомление обучающихся со стратегиями аудирования с целью их использования при прослушивании аудиотекстов, обсуждение на занятиях трудностей и типичных ошибок, возникающих при восприятии иноязычной речи.

Анализ собственного опыта аудирования позволит обучающимся выделить свою комбинацию приемов работы с аудиотекстом, другими словами, создать собственную комбинацию стратегий, применение которых обеспечит не только понимание аудиотекста на различных уровнях в зависимости от целевой установки (уровень фрагментарного, общего, детального, критического понимания), но и активную деятельность по восприятию иноязычной речи на слух.

Мы разделяем мнение зарубежных авторов, что осознанное применение стратегий аудирования дают обучающимся возможность управлять процессом восприятия иноязычной речи в соответствии с поставленной целью и осуществлять контроль эффективности понимания прослушанного [4, с. 397]. Владение стратегиями позволяет обучающимся планировать, анализировать и оценивать собственную учебную деятельность, что способствует развитию умений рефлексивного мышления, личной заинтересованности, ответственности, вовлеченности и мотивации к процессу обучения. Создание собственных стратегий восприятия иноязычной речи позволит будущим выпускникам понимать аутентичные тексты в реальной жизни и приобретать навыки самоорганизации, необходимые для развития учебной автономии и непрерывного обучения в течение всей жизни.

Литература

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
2. Михина А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык). Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Улан-Удэ, 2009. 26 с.
3. Осадчая Т.Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №2. С. 206–210.

4. Vandergrift L., Goh C. Teaching and testing listening comprehension // The handbook of language teaching. New Jersey: Blackwell Publishing, 2009. Pp. 395–411.

С.Б. Жулидов, М.В. Золотова

*Нижегородский государственный национальный
исследовательский университет имени Н.И. Лобачевского*

Значение перевода в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе

Рассматриваются особенности обучения переводу студентов заочных и вечерних отделений технических вузов. Приводятся способы получения адекватного перевода, а также рекомендации по оптимизации аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: перевод; межъязыковой; эквивалент; соответствие; межпредметный; функционально-стилистический; экстралингвистический.

Основной задачей преподавания иностранных языков студентам вечерней и заочной форм обучения в неязыковом вузе является, как известно, привитие навыков и умений извлекать необходимую информацию из оригинальной литературы по своей специальности.

Учитывая весьма незначительное количество часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык» на указанных отделениях, обучение переводу не может быть самоцелью. О переводе можно говорить лишь как о части общего процесса обучения, а именно о двух его разновидностях:

а) способе эффективного контроля понимания,
б) способе обучения чтению и беспереводному, в конечном итоге, пониманию научно-технической литературы.

«Весь процесс перевода научного текста можно условно расчленить на три этапа:

- считывание научной информации;
- осмысление;
- формулировка и оттачивание фразы» [3, с. 211].

Следовательно, в рассматриваемом нами случае перевод не предшествует пониманию, поскольку сам он возможен лишь после того, как понят текст.

Предлагаемое нами построение занятия основано на выделении трех ступеней (этапов), на которых, по-видимому, базируется всякая работа по переводу. Выделение этих ступеней совпадает с общей классификацией уровней обучения:

1) деятельность по распознаванию объекта изучения в ряду других объектов;

2) деятельность по воспроизведению информации об изученном объекте и по соотношению друг с другом различных сторон объекта;

3) деятельность по использованию полученной информации для решения конкретных задач [1, с. 76].

Приведём некоторые лингвистические – прежде всего, сопоставление межъязыковых эквивалентов и контекстуальных соответствий [2, с. 92] – и методические приёмы, характерные как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов.

Перед студентами можно поставить такие задачи: произвести смысловое членение текста, используя, например, его абзацную структуру и на основании этого охватить основное содержание текста с целью его первичного понимания. Осуществляются они, как правило, вне аудитории. При подготовке домашнего задания студенты должны понять, что текст разбит на три основных раздела, причем в каждом из них описывается то свойство электрической цепи, название которого является подзаголовком данного раздела: «сопротивление», «индуктивность» и «емкость».

Обращение к словарю на данной ступени должно быть сведено к минимуму. Для этого следует предварительно ознакомить студентов с ключевыми словами, необходимыми для уяснения общего смысла текста. Поскольку большинство таких слов уже встречалось в предыдущих текстах пособия, достаточно семантизировать лишь существительные *capacitance, capacity*. О значении же незнакомых слов, например, *inductance, induce* студенты вполне могут догадаться, исходя, во-первых, из их написания, а во-вторых, из знаний, полученных на занятиях по специальности. Необходимость таких знаний становится очевидной, что в значительной степени способствует реализации межпредметных связей.

На этой ступени очень важен подбор узкоспециальной литературы. Это резко повышает у студентов заинтересованность в переводе текста, что является весьма важным стимулом в изучении языка и, следовательно, одним из важнейших условий оптимизации учебного процесса.

Поскольку эту работу рекомендуется проводить в аудитории, занятие следует построить так, чтобы студенты смогли полнее использовать свои знания, приобретённые на занятиях по языку и по специальности.

Проиллюстрируем виды работы над переводом нескольких пред-

ложений. Так, определенные затруднения вызывают идентификация и правильный перевод сложного союза *whether... or* который вводит условно-уступительные придаточные предложения. Часто первая часть этого союза *whether* ошибочно приравнивается к союзу *if* и неверно переводится русским *если*, что влечет за собой смысловые неточности. (Ср. неправильный вариант: *Соппротивление имеет место, если ток является постоянным, пульсирующим или переменным.)

Внимание студентов следует обратить также на то, что многозначность таких наречий, как *directly* и *inversely* нейтрализуется, прежде всего, знанием экстралингвистической ситуации, т. е. предмета «электротехника». Как правило, студентам известно, как выражается зависимость величины сопротивления проводника от длины и поперечного сечения последнего.

Особо надо остановиться на анализе сложных синтаксических конструкций, например, независимого причастного оборота и субъектного инфинитивного оборота, которые студенты не всегда правильно переводят. Заметим, что иногда способы перевода могут несколько отличаться от предлагаемых в грамматических справочниках, когда варианты перевода обусловлены предыдущей синтаксической структурой предложения и его общим содержанием. Таким образом, преподаватель подводит студентов к пониманию того, что сама по себе грамматическая форма (оборот), иногда не совпадает со способом перевода, рекомендованного в теории. Он может зависеть как от структуры остальной части предложения, так и от широкого контекста.

Внимание студентов следует обратить и на наличие в английском языке пар синонимов, эквиваленты которых могут отсутствовать в русском языке и которые переводятся одним термином. Например, частичные синонимы *capacitance*, *capacity* – емкость; полные синонимы *condenser*, *capacitor* – конденсатор. Подобные лакуны в лексической системе русского языка обуславливают применение такой переводческой трансформации, как опущение, когда некоторые значения не передаются при переводе без ущерба для смысла исходного предложения.

После такого подробного анализа целесообразно перечитать текст, чтобы понятые детали увязались с целым, и обеспечить, таким образом, более глубокое синтетическое понимание всего текста.

На этой ступени понятые, детально разобранные предложения оформляются в соответствии с нормами русского языка в стилистически приемлемые высказывания. Роль преподавателя при этом особенно возрастает.

Весьма часто сопоставление предложений с их переводами показывает, что для английского и русского языков характерны различные ло-

гико-грамматические типы организации высказывания. С методической точки зрения сделать на этом упор необходимо по той причине, что такие случаи являются для студентов наглядным обоснованием не только недопустимости, но и невозможности дословного перевода. А как свидетельствует практика, именно стремление студентов сохранить в переводе структуру исходного предложения часто заводит их в тупик, лишая возможности правильно выразить верно понятое содержание.

Можно, следовательно, сказать, что положительным качеством перевода является и его общеобразовательное значение, так как он приучает добиваться правильного, логичного и убедительного оформления понятой мысли.

Литература

1. Беспалько В.П. Методические указания по программированному обучению. М.: Высшая школа, 1967. 128 с.

2. Жулидов С.Б. Сопоставительный анализ оригинального и переводного текстов как методический прием в обучении переводу // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции (21 апреля 2020 г.). Под ред. М.В. Золотовой. Нижний Новгород: изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. С. 89–93.

3. Сушков Ю.А. Основные моменты перевода научной речи в плане сравнения с приемами художественного перевода // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. М.: изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1972. С. 209–213.

*О.П. Кабрышева, У.А. Смирнова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Опыт независимого тестирования студентов ТПУ с целью определения уровня владения английским языком

В статье представлен опыт проведения независимого компьютерного тестирования по английскому языку в Национальном исследовательском Томском политехническом университете в 2018–2020 учебном годах. Приведен пример сопоставительного анализа полученных результатов в начале и конце курса обучения.

Ключевые слова: компьютерное тестирование; уровень владения языком; шкала; сертификат; прогресс-тест.

Современное время, характерными чертами которого, стали процессы глобализации и компьютерных технологий, предъявляет обновленные требования ко всем сферам современного общества. Высшее образование, не являющееся исключением, должно сформировать личность, отвечающую всем потребностям общества в условиях конкурентной среды. Эти условия не могут не влиять на методические подходы и содержание образования. Иностранный (английский) язык в настоящее время считается общепризнанным инструментом интернационализации образования. Овладение иностранным языком в наше время предполагает широкое использование современных образовательных технологий (в частности, компьютерного обучения, дистанционных технологий обучения) [1]. В рамках учебного процесса важным аспектом обучения английскому как иностранному в вузе является определение уровня владения иностранным языком.

В ТПУ определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов и их готовности к ведению самостоятельной образовательной и научной деятельности на английском языке осуществляется путем независимого компьютерного тестирования студентов 1–2 курса с использованием единого Прогресс-теста, который ориентирован на проверку сформированности навыков оперирования лексическим и грамматическим материалом в контексте, а также коммуникативных умений в чтении и аудировании. Уровень сложности текстового и языкового материала соответствует уровню А2–В2 Общеевропейской шкалы уровней владения иностранным языком [3]. Краткие описания уровней владения языком представлены в таб. 1.

Таблица 1

Уровни владения языком, соответствующие результатам прогресс-теста

Уровень	Описание
Выше А2	Готовность использовать язык в учебной, научной и профессиональной деятельности. Готовность к сдаче Сертификационного экзамена ТПУ.
А2.2	Общение на уровне обмена информацией на знакомые темы. Требуется дополнительная поддержка при осуществлении образовательной, профессиональной и научной деятельности на иностранном языке.
А2.1	Общение на уровне знакомых выражений и несложных высказываний в повседневной жизни. Постоянная потребность в помощи (собеседника, словаря и др.).
А1	Общение на уровне отдельных слов и очень простых фраз в наиболее типичных бытовых ситуациях.
-	Уровень, недостаточный для успешной коммуникации.

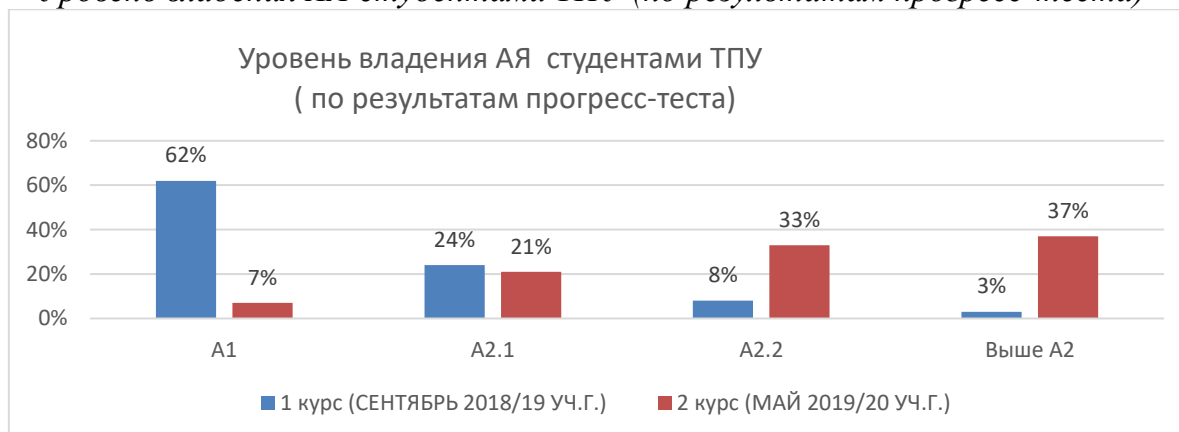
Прогресс-тест, включающий разделы «аудирование», «чтение» и «использование языка», проводится в форме компьютерного тестирования с использованием информационно-программного комплекса «Оценка результатов и компетенций», размещённого на сайте <https://exam.tpu.ru>.

Ниже представлен анализ выполнения прогресс теста студентами-первокурсниками в начале обучения (в сентябре 2018/2019 учебного года) и по окончании освоения двухгодичного курса английского языка (в мае 2019/2020 учебного года). Необходимо отметить, что доля результатов Прогресс-теста которые являются потенциально недостаточными для определения уровня владения языком («-»), или аннулированных результатов, не превышает 4% от общего количества протестированных студентов.

Как видно из рис. 1, более половины студентов (62%), поступивших на 1 курс ТПУ в 2018–2019 учебном году продемонстрировали владение английским языком на уровне отдельных слов или простых фраз (A1). Существенно меньшее количество студентов – 24% имеют уровень А 2.1. Незначительная доля (8%) могут обмениваться информацией на знакомые темы, и только 3% первокурсников обладают уровнем владения АЯ, достаточным для использования в учебной, профессиональной сферах общения и для получения международного сертификата.

Рисунок 1

Уровень владения АЯ студентами ТПУ (по результатам прогресс-теста)



Основываясь на данных прогресс теста (см. рис. 1), можно сделать вывод о том, что в результате освоения программы курса английского языка в 1-4 семестрах обучения, студенты значительно улучшили уровень владения языком и к окончанию 2 курса картина распределения по уровням приобретает зеркальный характер: минимальная доля студентов (7%) все еще обладают элементарными знаниями, в то время как

наибольшее количество студентов (37%) готовы к практическому применению полученных знаний и сформированных навыков в профессиональной сфере, в учебном среде для дальнейшего совершенствования уровня владения АЯ, а также для подтверждения своего уровня соответствующим сертификатом.

Таблица 2

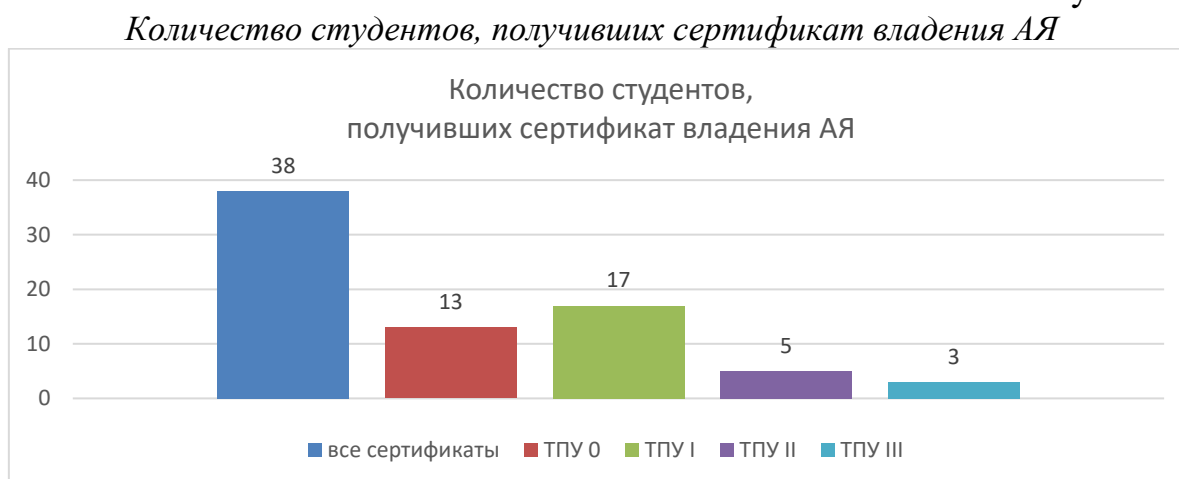
Соответствие уровней сертификатов ТПУ сертификатам международных экзаменов по английскому языку [2]

Уровень	Common European Framework of Reference for Languages	Cambridge Assessment English	Сертификат ТПУ
Proficient User	Уровень <i>Mastery</i> C2	CPE (Certificate of Proficiency in English) – grades A, B or C CAE (Certificate in Advanced English) – grade A	
	Уровень <i>Effectiveness</i> C1	CPE (Certificate of Proficiency in English) – level C1 CAE (Certificate in Advanced English) – grade B, C FCE (First Certificate in English) – grade A	ТПУ III (уровень C1) 80–100%
Independent User	Уровень <i>Vantage</i> B2	CAE (Certificate in Advanced English) – level B2 FCE (First Certificate in English) – grades B, C PET (Preliminary English Test) – Pass with Distinction	ТПУ II (уровень B2.2) 70–79%
			ТПУ I (уровень B2.1) 60–69%
	Уровень <i>Threshold</i> B1	FCE (First Certificate in English) – level B1 PET (Preliminary English Test) – Pass with Merit, Pass KET (Key English Test) – Pass with Distinction	ТПУ 0 (без уровня) (уровень B1) 45–59%
Basic User	Уровень <i>Waystage</i> A2	PET (Preliminary English Test) – level A2 KET (Key English Test) – Pass with Merit, Pass	–

Международный лингвистический аудит уровня владения английским языком как иностранным представлен такими широко известными системами квалификационного тестирования как *Cambridge Assessment English, IELTS, Pearson, TOEFL*. Опираясь на международный опыт и Общеввропейскую шкалу уровней владения иностранным языком, в ТПУ было разработано независимое тестирование уровня владения английским языком и система внутреннего сертификационного экзамена по английскому языку. Таблица 2 иллюстрирует соответствие уровней сертификатов ТПУ сертификатам *Cambridge Assessment English*, поскольку именно эта система определения уровня владения английским языком была принята за основу.

Важным результатом обучения является получение сертификата, подтверждающего уровень владения АЯ. На рис. 2 представлена информация об общем количестве второкурсников, получивших сертификат в 2018/19 и 2019/2020 учебный годах и их распределение по уровням.

Рисунок 2



Таким образом, система независимого контроля учебных достижений в ТПУ не только помогает получить объективную и достоверную информацию о прогрессе студентов в процессе обучения, но и поддерживает мотивацию, что подтверждается стремлением студентов получить сертификат, который в свою очередь, не только подтверждает уровень владения английским языком, но и является ступенькой для дальнейшего совершенствования полученных знаний и умений.

Литература

1. Кабрышева О.П., Смирнова У.А. Опыт проведения тестирования по английскому языку с использованием электронной платформы Moodle в Национальном исследовательском Томском политехническом

университете// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 1(67): в 2-х ч. Ч. 2. С. 203–207.

2. Прогресс тест для студентов 1-2 курса. Режим доступа: <https://exam.tpu.ru/news/2019/02/22/promezhutochnaya-attestaciya-studentov-1-kursa-zachet-i-2-kursa-ekzamen-po-discipline-inostrannyy-yazyk-angliyskiy.html> (дата обращения: 19.10.2020).

3. Common European Framework of Reference for Languages. Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 19.10.2020).

Н.С. Кемерова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Вовлеченность обучающихся как фактор эффективности иноязычной подготовки в инженерном вузе

В статье рассматривается вовлеченность студентов в самостоятельную учебную деятельность как фактор, обеспечивающий эффективность достижения образовательных результатов иноязычной подготовки. Представлено определение данного понятия, его измерения, стили, а также этапы и принципы вовлечения студентов с самостоятельную учебную деятельность.

Ключевые слова: вовлеченность; самостоятельная учебная деятельность; иноязычная подготовка; активизация; эффективность обучения.

Не смотря на многочисленные научные исследования отечественных и зарубежных ученых, направленных на изучение проблем, связанных с эффективностью обучения студентов – будущих инженеров иностранному языку, приходится анализировать и корректировать предложенные решения с учетом новых реалий. Современные образовательные стандарты определяют формирование и развитие профессиональных и универсальных (включая коммуникативную) компетенций в качестве результатов обучения. Учитывая то, что большинство абитуриентов технического вуза имеют очень слабую языковую подготовку, достижение требуемого уровня владения иностранным языком не представляется возможным, если обучающийся посещает два или менее аудиторных занятий в неделю, не занимаясь самостоятельной учебной деятельностью.

О необходимости активизации самостоятельности студентов,

вплоть до развития их учебной автономности говорят многие современные исследователи (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина, И.Н. Хмелидзе, К.Г. Чикнаверова и др.). Это предполагает вовлечение студентов с помощью комплекса методов и средств мотивирования, анализа и рефлексии личного лингвистического и межкультурного опыта обучающихся, а также через организацию специальных квазиситуаций иноязычного общения.

Вовлечение студентов в самостоятельную учебную деятельность описывается как конструктивное, эмоционально-позитивное, наполненное энтузиазмом, интеллектуальным усилием, внимательное изучение предмета [2, с. 764]. В зарубежной литературе выделяют следующие основные измерения вовлеченности обучающихся: когнитивное, эмоциональное, социальное (интерактивное поведение/взаимодействие) [2, с. 12; 3]. Все данные измерения тесно взаимосвязаны и вместе обеспечивают эффективность самостоятельной учебной деятельности.

В зарубежной научной литературе были представлены также стили вовлеченности студентов, которые характеризуют их отношение к учебной деятельности в целом [3]:

- интенсивная вовлеченность характеризуется заинтересованным отношением обучающихся ко всем видам академической деятельности, активным сотрудничеством с преподавателями, удовлетворенностью образовательной средой вуза;

- независимый стиль вовлеченности присущ студентам, которые считают себя активными участниками академического сообщества, но они менее склонны к социальному взаимодействию и сотрудничеству с другими студентами;

- сотрудничающий стиль вовлеченности демонстрируют студенты, которые предпочитают внеаудиторные творческие мероприятия сугубо когнитивным формам взаимодействия, благодаря чему они реализуют свои таланты, не задействованные в учебной деятельности, что позволяет им чувствовать себя признанными в университетском сообществе;

- пассивным стилем вовлеченности обладают студенты, которые почти не участвуют в мероприятиях, связанных с условиями продуктивного учебного процесса.

Вовлечение обучающихся в самостоятельную учебную деятельность должно осуществляться поэтапно и в соответствии с системой общепедагогических принципов. Задачами первого этапа являются: формирование правильного представления о данной деятельности; создание положительной внутренней мотивации; ознакомление с приемами, стратегиями и умениями.

На следующем этапе происходит формирование умений целепола-

гания, организации, реализации, а также самооценка эффективности самостоятельной работы.

Третий этап соответствует уровню творческой самореализации и выработке индивидуального стиля учебной деятельности.

Основными принципами вовлечения студентов в самоорганизацию учебной деятельности являются: принцип обеспечения субъектной позиции обучающихся; принцип гибкости, вариативности и индивидуализации; принцип интерактивности, технологичности и профессиональной направленности.

Критерии и инструменты измерения вовлеченности обучающихся предложены в диссертационном исследовании Киселевой Н.В. [1 с. 69], результаты которого позволяют утверждать, что высокая вовлеченность студентов способствует эффективному усвоению знаний и развитию их профессиональных компетенций в образовательном процессе. Однако данное исследование касается социально-психологической сферы и не представляет конкретных организационно-педагогических условий и методик, направленных на формирование вовлеченности при обучении студентов иностранному языку.

Таким образом, основываясь на анализе научно-исследовательской литературы, а также профессионально-педагогического опыта, мы сформулировали следующие выводы:

- вовлеченность как сложный многоаспектный конструкт является одним из основных факторов, определяющих успешность и эффективность образовательного процесса;
- проблема вовлечения обучающихся в учебную деятельность и самообразование очень актуальна и изучается с различных сторон в нашей стране и за рубежом;
- разработка научно обоснованных методических решений по формированию и развитию вовлеченности студентов в самостоятельную учебную деятельность в процессе иноязычной подготовки в инженерном вузе, требует комплексного подхода.

Литература

1. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва, 2019. 232 с.
2. Fredricks, J. A., & McColskey, W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. in S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) Handbook of research on student engagement. New York, NY: Springer, 2012. Pp. 763–782.

3. Trawler V. Student engagement literature review. 2010. Retrieved from: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/StudentEngagementLiteratureReview_1.pdf (date of access: 10.10.2020).

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

М.В. Лунев

Тульский государственный университет

Алгоритмический подход в языковой подготовке студентов технического профиля в вузе

В данной статье рассматриваются вопросы применения алгоритмического подхода к преподаванию грамматики английского языка при обучении будущих инженеров в вузе, выделяются основные разновидности алгоритмов, приводятся примеры их практического применения.

Ключевые слова: алгоритм; алгоритмический подход; грамматический материал; преподавание английского языка в вузе, языковая подготовка будущих инженеров.

В последние годы одной из наиболее популярных мировых тенденций в развитии образования считается обеспечение открытого, непрерывного образования, которое создает основу для информационного общества. Безусловно, эти явления сопровождаются глубинными качественными изменениями, затрагивающими практически все сферы педагогической системы, в том числе характер и специфику самого учебного материала, методическую базу организации образования, а также роль преподавателя и учащегося как главных действующих лиц процесса обучения.

Следует отметить, что сфера образования, особенно высшего профессионального, всегда в значительной степени связана с экономической системой страны, однако сегодня на рынке труда отчетливо наблюдается крайне запаздывающая реакция учреждений профессионального образования на процессы, происходящие в экономике. Большое количество вузов продолжает готовить кадры без учета реальных потребностей работодателей, что в свою очередь приводит к перепроизводству невостребованных экономикой специалистов с высшим образованием. Наверное, именно поэтому сегодня всерьез ведется разговор о переподчинении ряда вузов профильным министерствам, поскольку, по

мнению сторонников этой инициативы, именно профильные министерства лучше понимают, на что следует сделать упор в образовательном процессе.

В современном обществе, находящемся в глубокой зависимости от научно-технического прогресса, скорость социально-экономических изменений настолько велика, что превышает критический уровень для окупаемости образовательных услуг. Применявшийся ранее подход к организации обучения больше не отвечает потребностям общества, прежнюю образовательную парадигму следует признать безвозвратно устаревшей в силу очевидного разрыва между знаниями, умениями и навыками обучающихся и быстро меняющимися требованиями реальной жизни.

Одной из реальных задач, стоящих сегодня перед техническими вузами является формирование национальной инженерной элиты, которая способствовала бы укреплению позиций нашей страны в глобальном экономическом сообществе. В этой связи насущной необходимостью становится качественная языковая подготовка будущих инженеров. Данной проблеме посвящено большое количество работ, в которых чаще всего говорится о формировании коммуникативных компетенций, способности вести диалог в профессиональной сфере на иностранном, преимущественно английском, языке. Однако, в реальной жизни инженеру скорее необходимы навыки работы с технической документацией на иностранном языке нежели коммуникативные навыки; ситуации непосредственной коммуникации с носителями иностранного языка для рядовых инженеров, коими в большинстве случаев становятся выпускники технических специальностей высших учебных заведений, являются чем-то исключительным. Иными словами, инженер на заводе или каком-либо ином предприятии будет иметь преимущество в отношении своих коллег, если он обладает навыком технического перевода и способен разобраться в инструкциях, руководствах по эксплуатации станков и т.п. Обязательным условием для успешного перевода является знание грамматических правил, по которым «работает» язык и строятся предложения и текст в целом.

Сегодня можно часто слышать точку зрения, характерную в большей степени для западных методистов, согласно которой специальное, предметное изучение грамматического материала иностранного языка должно быть минимизировано или даже сведено к нулю. На наш взгляд, такой подход не совсем корректен, поскольку здесь игнорируется принцип сознательности, очень важный в процессе обучения – студент должен понимать то, чему его обучают, должен выстраивать причинно-следственные связи у себя в сознании, для того чтобы иметь возмож-

ность применять их в качестве «моделей» или «формул» в самых различных ситуациях и контекстах.

К сожалению, сегодня становится все сложнее формировать эти причинно-следственные связи, поскольку нынешнее поколение молодых людей выросло и сформировалось в окружении и при непосредственном использовании мобильных телефонов, компьютерных игр, персональных компьютеров, Интернета, различных приложений, социальных сетей и многого другого, что позволило западным ученым сформулировать новый термин «*digital native*» («врожденный носитель цифровой культуры»), т.е. человек, знакомый с самого раннего возраста с всевозможными гаджетами и чье сознание зачастую работает по принципу: «нажми на кнопку – получишь результат». В этой связи весьма актуальным становится применение алгоритмических методов в процессе объяснения студентам грамматического материала иностранного языка. Особенно это касается студентов, обучающихся на инженерных специальностях, для которых в большей степени характерен рациональный, «технический» тип мышления.

Первоначально алгоритмизация рассматривалась как один из методов кибернетики. Однако во второй половине XX века принципы алгоритма нашли свое применение и в педагогике, что связано, прежде всего, с именем Л.Н. Ланда [1]. Главная ценность такого явления для педагогики заключается в том, что алгоритм формулирует четкое и однозначное предписание определенной последовательности операций, выполнение которых ведет к решению определенной задачи.

В данной статье рассматривается возможность применения алгоритмического метода при объяснении грамматического материала на занятиях по английскому языку в группах студентов неязыковых специальностей. Последнее обстоятельство является весьма значимым, поскольку профессиональное изучение языка предполагает гораздо большую глубину, рассмотрение многочисленных исключений и «языковых тонкостей», необходимых лингвисту, что, в свою очередь, очень трудно поддается алгоритмизации, в то время как базовая грамматика, которой обучают студентов неязыковых специальностей, является весьма благодатным материалом с точки зрения его алгоритмического структурирования.

Основываясь на собственном многолетнем опыте применения данного метода на занятиях по английскому языку, с определенной долей условности можно выделить три основных типа алгоритмов.

1 тип – вертикальные, которые применяются для решения простых задач и представляют собой последовательность из нескольких примитивных операций. Такого рода алгоритм можно применять, например,

при объяснении особенностей формирования отрицательного предложения:

Действие 1 – в самое начало предложения ставим подлежащее – *The student*;

Действие 2 – далее ставим соответствующий грамматическому времени вспомогательный глагол – *is*;

Действие 3 – после вспомогательного глагола ставим отрицательную частицу – *not*;

Действие 4 – употребляем смысловый глагол в соответствующей видовойременной форме – *reading*;

Действие 5 – далее используются различные части речи в функции разных членов предложения в зависимости от конкретного наполнения предложения.

Результат – на выходе мы имеем законченное грамотно построенное предложение – *The student is not reading now*.

2 тип – горизонтальные, суть которых заключается в определенной последовательности однокомпонентных операций с разными возможностями одного грамматического явления. Алгоритм горизонтального типа можно применять, например, при объяснении таких тем, как *Present Simple Tense*.

Явление 1 – при использовании глагола в *Present Simple Tense* подлежащее стоит в форме 3 лица единственного числа (*He, She, it*) – действие 1 – к начальной форме смыслового глагола (без частицы *to*) добавляется окончание (*e*)s.

Результат 1 – *My friend likes tennis*.

Явление 2 – при использовании глагола в *Present Simple Tense* подлежащее стоит не в форме 3 лица единственного числа (все кроме *He, She, it*) – действие 2 – используется первая форма смыслового глагола (инфинитив без частицы *to*).

Результат 2 – *They love football*.

3 тип – *вертикально-горизонтальные*, представляющие собой совокупность горизонтальной последовательности составляющих данное грамматическое явление элементов вместе с вертикальной направленностью определенного порядка логических операций для каждого из этих явлений. Такой алгоритм может быть полезен, например, при объяснении специфики образования степеней сравнения прилагательных:

Действие 1 – необходимо удостовериться, что данное прилагательное не принадлежит к категории исключений и образует свои степени сравнения по общим для всех прилагательных правилам.

Действие 2 – определяем количество слогов в данном слове.

Явление 1 – если в слове 1 слог, то действие 1 – используем для об-

разования сравнительной степени суффикс – *er*; превосходной степени – суффикс – *est*.

Результат 1 – *smart – smarter – (the) smartest*.

Явление 2 – если в слове более 2 слогов, то действие 2 – используем для образования сравнительной степени слова *more/less*; превосходной степени – *(the) most/least*.

Результат 2 – *beautiful – more beautiful – (the) most beautiful*.

Явление 3 – если в слове 2 слога, то возможны два варианта:

Явление 3.1 – если слово оканчивается на: *-y, -ly, -er, -ow*, то действие 3.1 – используем для образования сравнительной степени суффикс – *er*; превосходной степени – суффикс – *est*.

Результат 3.1 – *clever – cleverer – (the) cleverest*.

Явление 3.2 – если слово оканчивается на любые другие буквы и буквосочетания, то действие 3.2 – используем для образования сравнительной степени слова *more/less*; превосходной степени – *(the) most/least*.

Результат 3.2 – *careful – more careful – (the) most careful*.

Безусловно, приведенные примеры применения алгоритмов при объяснении грамматического материала английского языка не претендуют на абсолютность и единственность в своем роде. Это всего лишь одни из возможных вариантов. При этом следует обратить внимание на то, что в рамках учебного занятия форма подачи алгоритма значительно отличается от приведенной в статье. Как правило, алгоритм изображается на доске в виде простой схемы со стрелками, которая помогает структурировать уже имеющиеся по данной теме базовые знания и показывает ход логических рассуждений, необходимых для правильного решения грамматического задания.

Таким образом, применение алгоритмического подхода к объяснению грамматического материала английского языка может быть весьма эффективным инструментом для прочного освоения данной учебной дисциплины.

Литература

1. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. 523 с.

2. Лунев М.В. Внедрение инновационных образовательных технологий в иноязычную подготовку будущих специалистов в неязыковом вузе// Современные вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, 2014. С. 197.

Милованова Л.А., Бганцева И.В. Лингводидактические основы интенсификации процесса обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018, № 4. С. 143–152.

Н.А. Маркова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Учебная адаптация в техническом вузе на примере дисциплины «Английский язык»

В статье рассмотрены вопросы организации адаптационной языковой подготовки в техническом вузе. Анализируя содержание рабочей программы по дисциплине «Английский язык (адаптационный курс)» автор отмечает в целом соответствие стандартам, однако выявляет некоторые организационные недостатки педагогического сопровождения адаптационного курса.

Ключевые слова: академическая адаптация; адаптационная языковая подготовка; структура дисциплины «Английский язык (адаптационный курс)»; английский язык; учебная мотивация.

В настоящее время адаптационная языковая подготовка в рамках требований программы базовой языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей технического вуза приобретает все большее значение и становится естественным компонентом учебного процесса в рамках тематического модуля «Академическая адаптация». Под академической адаптацией в структуре социально-психологической адаптации А.И. Сурыгин понимает трудности, возникающие у студентов в связи с входением в образовательную среду вуза [3, с. 3].

Согласно программам ФГОС ВО и профессиональным стандартам адаптация в вузе обеспечивается индивидуализацией и объективизацией процесса обучения отдельным предметам, в том числе и иностранному языку (ИЯ). Успешная учебная деятельность студентов 1-го курса вуза и их положительная мотивация к обучению определяют задачи программ адаптации. Реализация таких программ предполагает увеличение процента сохранности контингента обучающихся не менее чем на 10 % и, как следствие, повышение качества образования [1, с. 9].

В национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ) дисциплина «Английский язык (адаптационный

курс)» основана на базовой рабочей программе и представлена как интегрированный курс обучения ИЯ в рамках ООП бакалавриата и специалитета для обучения студентов, не изучавших английский язык ранее.

Языковая подготовка ТПУ по дисциплине «Иностранный язык» на 1-2 курсе бакалавриата основана на обучении именно английскому языку, это обусловлено, прежде всего, возрастающими требованиями работодателей к иноязычной подготовке выпускников инженерного вуза. Другие иностранные языки студент может выбрать в качестве факультативов на старших курсах обучения, преподавание которых предусмотрено учебным планом.

Набор в группы по дисциплине «Английский язык (адаптационный курс)» в ТПУ осуществляется на основе входного тестирования в первую учебную неделю образовательного процесса. Так, из потока первокурсников, например, одной инженерной школы, формируется группа из 12–14 человек, ранее не изучавших английский язык или иностранных студентов, для которых английский язык не является родным.

Студенты знакомятся с теоретическими знаниями о языке и овладевают практическими речевыми умениями. Уровень владения языком должен быть достаточным для логичного, последовательного и аргументированного выражения мысли на ИЯ, обучающиеся должны научиться корректно и адекватно использовать лексико-грамматические структуры языка в рамках заданного уровня (преимущественно А1). Такой уровень позволит студентам не испытывать дискомфорта и преодолеть психологический барьер на 2-м курсе при интеграции в основные группы. Отличительной особенностью структуры и содержания дисциплины является вводно-коррективный фонетический курс.

При общей успешности идеи адаптационного обучения и достаточно четкого и структурированного подхода к ее реализации и организации, существует ряд противоречий, требующих обсуждения и корректировки.

Рассмотрим некоторые противоречия на примерах. Студенты, поступившие на 1-й курс, не рассчитывают на «переобучение» и хотят продолжать изучать тот ИЯ, который уже изучали в школе, а значит, возможность личного выбора языка для дальнейшего обучения при поступлении в вуз рассматривается как насущная проблема. Остается открытой тема целесообразности переобучения студентов.

Также интересным представляется вопрос зависимости успешности учебной адаптации студентов в целом от условий переобучения. Ведь, кроме этого непрофильного предмета бывший школьник сталкивается с более сложными общими дисциплинами, а изучение нового ИЯ «с нуля» накладывает определенные обязательства, а значит, проблема нали-

чия адаптационной языковой подготовки остается спорной. Нет достоверных данных о том, что возможно, продолжая изучать ранее изучаемый ИЯ, студент-первокурсник не имеет проблем академической адаптации.

Кроме того, отметим, что при формировании групп по дисциплине «Английский язык (адаптационный курс)» преподаватели констатируют нежелание студентов в целом изучать ИЯ. Такие первокурсники проявляют низкую мотивацию и желание скрыть истинный уровень владения ИЯ и демонстрируют потребность попасть в «низкую» адаптационную группу, полагая, что в группах низкого уровня им не придется учиться, прилагать усилия, а значит, они изначально будут успешны в своей учебной адаптации по дисциплине ИЯ. В таких случаях, как нам кажется, эффективной была бы методика диагностики учебной мотивации в целом, реализуемая психологическими службами вуза.

Наличие определенных психологических и, прежде всего, методических трудностей в обучении российских студентов второму иностранному языку (переобучение), иностранных студентов (не владеющих русским языком) обуславливает неготовность некоторых преподавателей работать со студентами с начальным уровнем языковой подготовки. Внешние и внутренние мотивы преподавателя формируют убеждение о том, что недавний выпускник средней школы имеет как минимум базовый уровень владения английским языком.

Обозначенные противоречия в процессе иноязычной подготовки требуют определенного разрешения и существенных изменений в курсе обновления стратегии и концепции языковой подготовки в техническом вузе.

Очевидно, учебный процесс необходимо организовать так, чтобы занятия были систематическими (в ТПУ занятия по адаптационному курсу проводятся 2 раза в учебную неделю), а изучаемый на занятиях материал должен быть доступным и способствовать личному и профессиональному развитию студентов.

Рассмотрим и проанализируем некоторые этапы реализации дисциплины «Английский язык (адаптационный курс)», согласно программе, утвержденной в ТПУ в 2019 г. [2, с. 2].

К планируемому результату обучения относятся:

- извлечение и анализ информации с использованием ИЯ;
- овладение иноязычной устной речью на уровне, необходимом и достаточном для решения социально-коммуникативных задач;
- овладение письменной речью, достаточной для осуществления письменной коммуникации на ИЯ.

Следует отметить, что охват всех планируемых результатов освое-

ния программы адаптационной языковой подготовки, несомненно, станет основой формирования социокультурной компетентности студентов. Языковая деятельность с носителями других языков и национальных культур в условиях межкультурной коммуникации на занятии по английскому языку определяет у студентов готовность к формированию языковых компетенций. Социокультурная компетентность студента инженерного вуза способствует восприятию межкультурного разнообразия стран и позволяет осуществлять социокультурное взаимодействие в процессе выполнения новых образовательных задач [4, с. 13]. Формирующаяся на занятии по ИЯ способность к межкультурной коммуникации (фактор присутствия иностранных студентов в группе) укрепляет положительное отношение к новому предмету: студенты гордятся тем, что у них в группе есть иностранные студенты, и они способны «понимать» их.

Более того, в сложившихся условиях обучения современный студент-первокурсник, как правило, готов расширять собственные возможности сразу после поступления в вуз: его отношение к изучению ИЯ меняется, он понимает, что в современном обществе владение ИЯ важно, прежде всего, в любой коммуникации, в том числе при академической мобильности.

Осознание необходимости языковой подготовки становится главной основой глубокой заинтересованности студента к изучению ИЯ. И трудности будущего переобучения больше не пугают, напротив студент воодушевлен «начать все с чистого листа» и быть успешным в этом процессе. Однако, отметим, что первоначальный неуспешный опыт изучения первого иностранного языка (обычно немецкого или реже французского) является сдерживающим фактором. Как только на первых уроках обучающийся осознает, что первый ИЯ «чем-то похож на английский» страх и опасения уходят, появляется уверенность в своих силах. Отметим, что первые успехи в освоении вводно-фонетического курса закрепляют положительные эмоции. Таким образом, фонетический курс становится крепкой и надежной основой для плавного перехода к основному базовому курсу.

В рамках рабочей программы дисциплины «Английский язык (адаптационный курс)» предусмотрена организация самостоятельной работы, которая представлена разнообразными видами и формами (поиск и обзор источников информации на ИЯ, научные студенческие мероприятия, творческие проектно-ориентированные задания и т.д.). В процессе переобучения студенты осознают, что им открываются возможности в профессиональной и исследовательской деятельности на английском языке, например, они способны анализировать научно-

техническую информацию на английском языке. Студенты готовы участвовать в международных грантовых и стипендиальных программах, обязательным условием которых является владение иностранным языком.

Литература

1. Бельская Е.Я., Старцева Е.В., Старцев Н.А. Модернизация программы адаптации студентов первого курса к вузовской среде // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Вып. №12. Часть 4. С. 9–10.

2. Рабочая программа дисциплины. Английский язык. Адаптационный курс. Для всех профилей и направлений подготовки ТПУ. 2019 г. Режим доступа: <https://portal.tpu.ru/SHARED/m/MARKOVANA/teacher-Work/Tab1/Tab/Рабочая%20программа%20Адаптационный> (дата обращения: 26.10.2020).

3. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. 230 с.

4. Царева Е.Е. Мультязычность как средство формирования социокультурной компетентности студентов в инженерном вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2019. 22 с.

Науч. рук.: Сидоренко Т.В., к-т пед. н., доц.

В.Е. Миронова, Н.В. Аксёнова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Опыт реализации научно-исследовательской работы на иностранном языке студентов технического вуза в области гуманитарных наук (на примере ТПУ)

В статье анализируется специфика НИР в области гуманитарных наук и положительная динамика внедрения НИР, осуществляемой на иностранном языке студентами технического вуза. Даны рекомендации для успешного осуществления НИРС в техническом ВУЗе. Приведены примеры реализации НИР студентами ТПУ.

Ключевые слова: НИРС; технический вуз; мотивация; рекомендации; гуманитарные науки; конференции.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) для студентов приобретает особое значение в образовательном процессе, реализующемся в высшем учебном заведении. Стремление к интеллектуальному поиску, широкий кругозор, способность решать поставленные задачи творчески, а также умение работать с различными информационными источниками и видами информации являются одними из наиболее существенных качеств, определяющих профессиональный уровень современного выпускника.

Основной функцией НИРС в вузе является развитие критического мышления и умения применить научный подход к тому или иному набору фактов. Поэтому нет особой разницы между НИРС в области гуманитарных наук и НИРС по основной специальности студентов, поскольку в работе должна использоваться единая научная методология. Для студентов участие в гуманитарных исследованиях также дает возможность реализовать интересы, находящиеся за пределами их будущей профессиональной сферы: литературные, музыкальные, художественные.

НИРС студент вправе заниматься как на родном языке, так и на иностранном, при этом, публикация в сборнике трудов конференции на иностранном языке является приоритетной задачей, поставленной перед студентом его научным руководителем. Такая расстановка приоритетов связана с тем, что выступление на иностранном языке для студента – это практическое применение полученных в ходе обучения навыков. Английский язык – это не только международный язык науки, но и язык международных инженерных проектов. Подготовка доклада и выступление с ним на конференции позволяет лучше подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности, поскольку требуется не только работа с источниками преодоление психологических сложностей, например, выступление перед публикой, повышение самооценки.

Как известно, ТПУ эффективно осуществляет научную и научно-исследовательскую деятельность в различных областях знания. Тем не менее, исследования студентов в области гуманитарных наук реализуются в меньшей степени и значительно уступают по объему и, нередко, научному уровню. В качестве основной трудности в привлечении студентов технических вузов к НИРС в области гуманитарных наук является отсутствие мотивации, поскольку данная область знаний существенно отличается от сферы основных научных интересов студентов. Кроме того, студенты испытывают определенный психологический и языковой барьер, нередко обусловленный недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком, страх перед аудиторией и возможными сложными вопросами к представленным докладам.

Научно-исследовательская работа студентов в вузе во многом определяет уровень образования и науки высшей школы: с одной стороны, НИРС является неотъемлемой частью образовательного процесса, с другой – это важная составляющая исследовательской деятельности вуза в целом и влияет на показатели его эффективности [2, с. 97].

Кроме того, студенты технических вузов не всегда обладают опытом реализации НИРС, в особенности в области гуманитарных наук, нередко игнорируемых в высшей инженерной школе, что логически обусловлено определенными целями и задачами технического вуза по подготовке высококвалифицированных инженеров. Однако, гуманитарные науки играют не менее значимую роль в формировании личности будущего специалиста. Так, осуществляя научную деятельность в гуманитарной сфере, студенты активно развивают следующие аспекты исследовательской работы: мировоззренческий, формирующий основу понимания картины мира; культурно-воспитательный, эмпирическо-аккумулятивный, заключающийся в накоплении информации, полученной из различных источников и установлении конкретных научных фактов.

Целью нашей статьи является анализ опыта реализации НИРС в области гуманитарных наук (на иностранном языке) в техническом вузе, на примере ТПУ.

Студентам следует осознавать необходимость и полезность НИРС, являющуюся органичным продолжением процесса обучения и подготовки будущего специалиста высокого уровня. Основная цель НИРС – обучение студентов самостоятельному проведению научных исследований, организации успешной научно-исследовательской работы, а также развитию у обучающихся навыков публичных выступлений на иностранном языке перед аудиторией, оформления результатов работы в виде научной статьи, доклада и презентации [1].

Учитывая все возможные сложности, с которыми могут столкнуться как преподаватели, так и студенты, необходимо следовать определенным рекомендациям для осуществления эффективной НИРС.

1. Информирование студентов о предстоящих мероприятиях. Несмотря на большой объем информации, получаемый на сайте ТПУ, лекционных и семинарских занятиях, нередко студенты не имеют представления о научных конференциях и конкурсах. Следовательно, преподавателю следует информировать обучающихся о возможностях, предоставляемых для НИРС.

2. Учет интересов студентов. Как известно, НИР является в определенной степени творческой, для ее успешного выполнения необходимо проявлять интерес к сфере исследований. Мотивация к НИРС во многом

связана с уровнем заинтересованности, увлеченности студентов своим исследованием. Понимая области интересов обучающихся, преподаватель формулирует тему для НИР, способную привлечь внимание студентов и, следовательно, способствующую более эффективной работе.

3. Знакомство студентов с разными источниками информации. Несмотря на значительную роль интернета в образовании и получении информации в процессе обучения, студенты не всегда правильно ориентируются в огромном информационном поле и не используют данные эффективно. Необходимо знакомить студентов с многочисленными источниками на русском и английском языке, в том числе научными журналами разного уровня.

4. Своевременная постановка целей и задач, знакомство со структурой научного текста и требованиями, предъявляемыми к статье и выступлению.

5. Регулярный контроль и отчет студентов по выполняемой работе с целью эффективного распределения времени.

6. Помощь и проверка перевода исследования на английский язык.

7. Отработка со студентами речевых клише для устного выступления.

8. Репетиция выступления (желательно в присутствии других студентов, отработка возможных вопросов).

Учитывая данные рекомендации, преподаватель успешно организует работу студентов над научным исследованием и способствует достижению целей и задач НИРС на иностранном языке.

На протяжении длительного времени ТПУ предлагает определенные возможности осуществления НИРС на иностранном языке в области гуманитарных наук. Так, в период существования ИМОЯК, студенты имели возможность принять участие в очной либо заочной форме в международной научно-практической конференции, проводимой для студентов и молодых ученых «Коммуникативные аспекты языка и культуры». В рамках данной конференции анализировались проблемы межкультурной коммуникации, актуальные вопросы лингвистики, перевода, а также преподавания иностранных языков в высшей школе. Традиционно вниманию студентов и молодых ученых представлялись следующие секции: межкультурная коммуникация и прагматические аспекты, художественный текст и межкультурная коммуникация, современные проблемы лингводидактики, теория и практика перевода, где студенты имели возможность реализовать научно-исследовательскую работу и продемонстрировать результаты собственных исследований. В качестве примера приводятся темы докладов студентов 1 – 2 курсов ИШПР на русском и английском языках (Институт природных ресур-

сов):

1. *Queen Elizabeth in the Development of English culture.*
2. *The Contribution of Tudors to the Sphere of Art and Culture.*
3. *Stylistic Devices in Jane Austen's «Pride and Prejudice».*
4. *Food Idioms in the English language.*

Обращая внимание на представленные темы докладов, очевидно, что в них отражены увлечения студентов, их любимые книги и писатели, фильмы, различные сферы знания (например, история, изучение иностранных языков), представляющие определенный интерес у обучающихся.

В настоящее время студенты имеют возможность принять участие в гуманитарной секции «Проблемы межъязыковой коммуникации в условиях глобализации», организованной на базе научного симпозиума им. М.А. Усова. Анализируя результаты 2019–2020 года, можно выделить следующие темы, представляющие интерес для студентов.

– *Academic Exchange as a Phenomenon of Globalization in Petroleum Engineering* [3, с. 774].

– *The Study of Folklore in the Process of the Development of Cross-cultural Competence* [3, с. 778].

– *The Impact of Globalization and Digitalization on Cultural Exchange between Students in the Educational Process* [4, с. 707].

– *Modern Ways of Improving Knowledge of Foreign Language for Successful Communication by Means of Essential Entertainment* [4, с. 716].

Безусловно, студенты проявляют интерес к проблемам образования, способам обучения иностранному языку, межкультурному взаимодействию, литературе и культуре, отдельным языковым аспектам. Важно отметить, что обучающиеся в техническом вузе довольно успешно осуществляют НИРС в области гуманитарных наук, как на русском, так и на иностранном языке. Такой опыт характеризуется целым спектром положительных результатов. Во-первых, занимаясь гуманитарными исследованиями, студенты существенно расширяют кругозор, развивают ряд качеств, значимых для личностного и профессионального роста. Во-вторых, студенты имеют возможность проявить свои способности в совершенно новой и неожиданной для них сфере. В-третьих, студенты развивают навыки и умения написания научного текста, а также устного выступления на конференции. Наконец, студенты, в частности, недостаточно высокого уровня владения иностранным языком, значительно повышают самооценку и уверенность в своих способностях, выполняя работу, которая не представлялась возможной ранее.

Литература

1. Акимова И. А. Состояние и проблемы НИРС на гуманитарных кафедрах технического вуза. Гуманитарный вестник. 2014. В.1 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-problemy-nirs-na-gumanitarnyh-kafedrah-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 28.10.2020).
2. Печерская Е.А., Савеленок Е.А., Артамонов Д.В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности. Образование и инновации. № 8 (226). 2017. С. 96–104.
3. Проблемы геологии и освоения недр: труды XXIII Международного симпозиума имени академика М.А. Усова студентов и молодых ученых, посвященного 120-летию со дня рождения академика К.И. Сатпаева, 120-летию со дня рождения профессора К.В. Радугина. В 2-х томах. Том 2 / Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2019. 797 с.
4. Проблемы геологии и освоения недр: труды XXIV Международного симпозиума имени академика М.А. Усова студентов и молодых ученых, посвященного 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Том II / Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2020. 739 с.

С.А. Пиляк

Музей «Смоленская крепостная стена»

Двойная культурная идентичность как особенность российского культурного ландшафта

Двойная культурная идентичность, выраженная в форме внимания к культуре и религии как отдельного региона, так и государства в целом, не только стала залогом освоения обширных российских пространств, но и в настоящее время остается важнейшим инструментом государственной культурной политики.

Ключевые слова: культурное наследие; культурная идентичность; двойная идентичность; культура; культурный ландшафт; государственная культурная политика.

Обращение к культурному наследию также является одним из векторов самоотождествления человека с гранями историко-культурной реальности [5, с. 6]. Сопричастность определенной эпохе, близость собственных духовных воззрений мировоззрению человека иной эпохи к

настоящему моменту является модным явлением, причем в следовании этой моде невозможно обойтись без обращения к объектам культурного наследия как маркерам иных эпох. При закреплении в сознании человека образы, связанные с объектами культурного наследия, обретают ценностно-смысловую значимость и эмоциональную окраску. При этом в сознании человека данные образы неминуемо «вступают во взаимодействие с границами его идентичности» [5, с. 8]. Объекты культурного наследия выступают некими зримыми символами эпох, верстовыми столбами истории. Как отмечают современные исследователи, «в результате одни грани культуры могут позиционироваться человеком как чуждые или «иные», а другие восприниматься как близкие, сопричастные и в итоге тождественные его идентичности» [5, с. 6]. Культурная идентичность является важнейшим отражением специфики человека, эпохи, региона и государства.

Ценность культурной идентичности, культурного наследия в целом, осознается лишь в случае утраты. Формирование понятия было связано с процессом коренной перестройки культурно-национальной карты Европы в ходе масштабных социально-экономических процессов XIX-XX веков: «Поиск национальной идентичности является одной из ярких особенностей европейской культуры постнаполеоновского времени. В этом же историко-культурном контексте происходит закрепление России в роли одного из наиболее значительных игроков на политической арене континента» [2, с. 425]. Ощущение постепенной утраты культурных скреп народа, региона или местного сообщества привело к научному осознанию ценности идентичности. Одним из основоположников концепции идентичности является американский психолог Э. Эриксон. Исследователь, анализируя междисциплинарную природу понятия идентичности, отмечает: «С одной стороны, ее можно отнести к сознательному ощущению личной идентичности, с другой – это бессознательное стремление к целостности личного характера, с третьей – это критерий для процесса синтеза Эго. И наконец, внутренняя солидарность с групповыми идеалами и групповой идентичностью» [13, с. 206]

Как отмечают исследователи, «несмотря на единство цивилизационного типа, культуры всех регионов страны уникальны в силу географических, природно-климатических особенностей, наличных природных богатств, существующей инфраструктуры, исторического развития, демографической ситуации» [8, с. 40]. При этом наиболее характерными отличительными культурными особенностями регионов среди многих традиционно называют фольклор, ремесла, традиционную архитектуру, в том числе и музеефицированные комплексы под открытым небом [8, с. 43]. Такие маркеры региональной идентичности составляют наиболее

очевидный набор категорий, транслирующих своеобразие региона, что в немалой степени упрощает понимание региональной специфики.

Региональная специфика, представленная в региональном культурном наследии, приобретает в условиях ускоряющейся глобализации особое значение. Как известно, «каждый регион имеет свой культурный ландшафт, природно-климатические условия, место расположения территории, что не может не отразиться на процессах социокультурной сферы» [4]. При этом интерпретация культурного наследия во многом зависит от признания причастности культурному наследию определенного региона и уровня взаимопроникновения идентичности человека и культуры [5, с. 7]. Р. Бретон [14] формулирует три качества идентичности. Во-первых, идентичность обладает потенциалом в реализации интересов людей. Во-вторых, идентичность способна увеличить уровень взаимозависимости. В-третьих, идентичность является опорой на общую историю, наследие, веру и язык.

Нередко культурную идентичность связывают с национальным менталитетом. Исследователи отмечают что «уникальность и оригинальность культурного творчества каждого народа (этноса) обусловлены тем, как в сознании, психологии отражаются особенности его исторического развития, вся совокупность общественных и природных условий» [1, с. 27]. Дискуссии на тему того, какие – общественные или природные особенности преобладают в формировании идентичности, до сих пор не принесли однозначного решения.

Как отмечают исследователи, «регионализация по своей внутренней сути является обособлением и отграничиванием по принципу «наше – не наше», «мы – они», что, в свою очередь, связано с самоидентификацией, самоопределением и самоотнесением совокупности людей к определенной общности «региональных» материальных условий и духовных (национальных, конфессиональных и др.) ценностей» [3, с. 50]. В этом случае «Чужак предпринимает попытку истолковать культурный образец (pattern) социальной группы, с которой он сближается, и сориентироваться в нем» [11, с. 533]. Стоит отметить, что собственное культурное наследие вполне может стать для человека наименее известным по сравнению с популярным, ярким, грамотно интерпретируемым наследием иных сообществ, в том числе и государств.

Поскольку любая общность, к которой может отнести себя человек, способна сформировать идентичность, признаки, по которым формируется эта общность, и будут свойствами идентичности. Тем не менее, «поскольку структура идентичности имеет многоуровневый и гибкий характер, все виды идентичности взаимосвязаны между собой и имеют особый характер «преломления» в социокультурном пространстве, а

потому говорить о каком-либо конкретном виде идентичности изолированно от других практически невозможно» [10, с. 654].

Процессы освоения заселенных пространств, маркировки этих территорий, к примеру, храмами, представляют не столько процесс экономического или военного характера, сколько культурную трансформацию среды. К. Кокшенева именуется церкви «знаком веры» [7, с. 14]. Также храмы могут служить «знаком религии», то есть неким верстовым камнем, отмечающим поле присутствия приверженцев определенной религии. Весомое значение в формировании культурной идентичности имеют духовный и религиозный аспекты. «Религиозность раскрывает глубину человеческой души в ее поступках как актах нравственного самоопределения» [9, с. 177].

С учетом вышеизложенного в условиях России особое внимание следует уделить понятию двойной идентичности, разработанному К. Хьюбнером [12, с. 12]: «После того, как Россия вобрала в себя Великую Степь и разнородные культуры своих южных соседей, она сформировала двойную идентичность – этническую и общенациональную» [6, с. 285-286]. Именно эта особенность российского менталитета объясняет исключительный характер российского государства и масштаб освоения различных территорий, населенных сотнями народов. В России при этом создание государственной многонациональной идентичности возможно и реализуется при условии сохранения национальной идентичности каждым регионом, что заметно отражается и на региональной культурной политике в целом. Особенностью интерпретации культурного наследия является высокое прикладное значение фундаментальных исследований по данной теме. Наиболее лаконичным определением наследия остается его понимание как субстрата национальной идентичности. Соответственно, культурное наследие становится одновременно главным инструментом и капиталом реализации государственной культурной политики.

Именно двойная культурная идентичность, выраженная в форме внимания к культуре и религии как отдельного региона, так и государства в целом, не только стала залогом освоения обширных пространств, но и остается важнейшим инструментом государственной культурной политики и в настоящее время.

Литература

1. Бабаков В.Г., Семенов В.М. Национальное сознание и национальная культура (методологические проблемы) М.: ИФРАН, 1996. 70 с.
2. Будрина Л.А. «Новый порфир» или национальный символ? Трансформация образа малахита // Актуальные проблемы теории и ис-

тории искусства. 2018: Тезисы докладов VIII Международной конференции. СПб.: НП-Принт, 2018. С. 425–426.

3. Ефимец М.А., Мерзлов Н.Г., Шаповалов Д.В. Культурные интересы устойчивого города в контексте благосостояния региона: Новоруральский городской округ // Обсерватория культуры. 2019. Т. 16, № 2. С. 142–155.

4. Иконникова С.Н., Леонов И.В. Основные векторы самоотождествлений в формировании культурной идентичности // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 2 (39). С. 6–10.

5. Кольев А.Н. Нация и государство. Теория консервативной реконструкции. М.: Логос, 2005. 800 с.

6. Кокшенева К.А. Концепт «русская культура» и современные практики культурного наследования. 2019. Режим доступа: URL: http://heritage-institute.ru/?post_type=books&p=21867 (дата обращения: 15.07.2020).

7. Региональная культурная политика: методология, институты, практики: Ценностно-нормативный подход / И. И. Горлова, Т. В. Коваленко, А. В. Крюков и др.; отв. ред. А. Л. Зорин; Юж. ф-л Рос. науч.-иссл. ин-та культурного и природ. наследия им. Д. С. Лихачёва. М.: Ин-т Наследия, 2019. 206 с.

8. Ройфе А.Б. Культура регионов России в контексте культурологии М.С. Кагана // Образование и культура: потенциал взаимодействия и ресурсы НКО в социокультурном развитии регионов России. Теория и практика социокультурного развития: Сборник материалов III Культурного форума регионов России. Москва-Волгоград-Новосибирск-Рязань-Сыктывкар, (февраль-сентябрь 2017 г.). Вып. 2/ Составители и общая редакция: О.Н. Астафьева и О.В. Коротева. М.: ИП Лядов К.В., 2017. С.38–43.

9. Сеньюшкина Т.А. Кризис идентичности и цивилизационное наследие Православной культуры // Россия как государство-цивилизация: высшие цели и альтернативы развития: Коллективная монография по материалам Юбилейных международных Панаринских чтений, посвященных 75-летию со дня рождения А.С. Панарина / Отв. ред.: В.Н. Расторгуев; науч. ред.: А.В. Никандров / Рос. науч.-исслед. ин-т культурного и природ. наследия им. Д.С. Лихачёва (Ин-т Наследия); Мос. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Филос. ф-т. М.: Институт Наследия, 2016. С. 173–182.

10. Хюбнер К. Нация. М.: Канон, 2001. 396 с.

11. Швецова А.В. Национальная идентичность как социокультурный феномен // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14, № 6. С. 653–661.

12. Шюц А. Чужак: социально-психологический очерк // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. В.Г. Николаев, С.В. Ромашко, Н.М. Смирнова. М.: РОСПЭН, 2004. С. 533–549.

13. Эриксон Э.Г. Детство и общество. М.: ИТД «Летний сад», 2000. 416 с.

14. Breton R. Ethnic Relations in Canada: Institutional Dynamics. Montreal and Kingston, 2005. 424 p.

И.Л. Пичугова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Расширение словарного запаса студентов неязыкового вуза в условиях учебной автономии

Статья посвящена концепции «учебная автономия», которая играет важную роль в изучении новых лексических единиц и расширении словарного запаса студентов неязыкового вуза. Особое внимание уделяется тому, что значит выучить слово, где рассматриваются такие аспекты слова как форма, значение и употребление.

Ключевые слова: учебная автономия; автономный студент; лексика; расширение словарного запаса; выученная лексическая единица

В настоящее время к выпускнику вуза предъявляются требования не только высокого профессионализма [2, с. 3], но и владение иностранным языком на уровне, позволяющем выпускнику интегрироваться в международную профессиональную и научную среду с пониманием культурных, языковых и социально-экономических различий [3, с. 144].

Изучение лексического материала является одним из важнейших компонентов в системе обучения иностранному языку, так как без достаточного словарного запаса студенты не могут понимать других или выразить свои собственные идеи. D. Wilkins писал, что «...без грамматики сложно передать смысл, без слов этого нельзя сделать совсем» [6, с. 111]. Следует отметить, что учебная автономия имеет решающее значение при изучении новых лексических единиц и расширении словарного запаса для овладения английским языком.

Нет сомнений в том, что для изучения любого иностранного языка необходимо выучить слова на этом языке. Слова хранятся и извлекаются из памяти. Обучающимся следует повторять слова регулярно, если они хотят запомнить их и использовать для общения. Стратегии изуче-

ния языка являются центральным вопросом в методике преподавания иностранных языков и, особенно, в развитии учебной автономии. Несомненно, студент не может выучить всю лексику на практических занятиях, поэтому он вынужден искать другие способы изучения лексического материала.

Согласно R.H. Haddad, учебная автономия является большим облегчением для обучающихся при расширении словарного запаса, поскольку предоставляет студентам множество преимуществ, таких как [4, с. 786]:

- учебная автономия повышает мотивацию обучающегося и приводит к более эффективному изучению лексики и расширению словарного запаса;

- учебная автономия предоставляет обучающимся больше бесплатных возможностей для общения на английском языке в неродной среде;

- учебная автономия удовлетворяет индивидуальные потребности обучающихся на всех уровнях;

- учебная автономия поддерживает уверенность в себе;

- учебная автономия повышает готовность студентов к активному обучению.

Многие исследователи сходятся во мнении, что автономный студент – это тот, кто готов взять на себя значительную ответственность за собственное обучение. Следовательно, автономный студент должен уметь принимать решения о своей собственной траектории обучения, должен уметь ставить реалистичные цели, планировать учебную деятельность, разрабатывать стратегии для того, чтобы справляться с новыми и непредвиденными ситуациями, оценивать свою собственную работу, и в целом оценивать собственные успехи и неудачи таким образом, чтобы стать более эффективным студентом в будущем. Автономные студенты охотно сотрудничают с преподавателями и одногруппниками в процессе обучения иностранному языку и размышляют о результатах собственной траектории обучения.

Быть автономным обучающимся означает использовать разные стратегии обучения. I.S.P. Nation предполагает, что студенты должны уметь использовать стратегии работы с лексическим материалом, чтобы справляться с неизвестной лексикой, встречающейся при аудировании или чтении текстов, чтобы восполнить пробелы в продуктивном словарном запасе при устной и письменной речи, чтобы научиться свободно использовать известный словарный запас и выучить новые лексические единицы изолированно [5, с. 217].

Общеизвестно, что большинство выпускников имеет скудный иноязычный словарный запас. Они испытывают трудности с чтением, ауди-

рованием, говорением и письмом. Одной из причин данной проблемы является недостаточно эффективное обучение лексике. Обучающие должны помнить, что слово считается выученным, когда:

- оно спонтанно узнается во время аудирования или чтения;
- оно правильно употребляется в устной и письменной речи.

Знать слово – это значит знать его формы, значение и употребление. Под формой слова подразумевается его звуковая и графическая формы. Без звуковой формы невозможно правильно понять слово на слух и адекватно его произнести. Без графической формы невозможно узнать слово при чтении, а также правильно его написать. Что касается значения, то английский язык содержит большой объём полисемантических слов, т.е. одно слово может иметь несколько значений. Нет необходимости знакомить студентов со всеми значениями слова, достаточно ознакомить с теми значениями, которые наиболее часто употребляются в речи. Также студентов необходимо ознакомить с коннотацией слова, т.е. «теми ассоциациями, которые это слово вызывает, его социальным подтекстом, что связано с употреблением слова, т.е. способностью к сочетаемости с другими словами, благодаря чему образуются словосочетания» [1].

Наиболее подробно информация представлена в таб. 1.

Таблица 1

«Что значит знать слово?»

аспект	компонент	рецептивные знания	продуктивные знания
форма	разговорный/ письменный части слова	Как звучит слово?	Как слово произносится?
		Как слово выглядит?	Как слово пишется?
		Какие части узнаваемы в этом слове?	Какие части слова необходимы, чтобы выразить значение?
значение	форма и значение	Какое значение данная форма слова выражает?	Какая форма слова может быть использована для выражения данного значения?
	понятие и определяемый объект	Что включено в данное понятие?	К чему может относиться данное понятие?
употребление	грамматические функции	В каких конструкциях данное слово появляется?	В каких конструкциях нужно использовать данное слово?
	сочетание слов	Какие слова появляются вместе с данным словом?	Какие слова нужно использовать с данным словом?

Таким образом, изучение новых лексических единиц и расширение словарного запаса – одна из самых сложных проблем, с которыми сталкиваются студенты, изучающие английский язык как иностранный. В прошлом обучающиеся зависели от своих преподавателей, но новые методики обучения поощряют автономность студентов. Обучающиеся должны стать более автономными в расширении своего словарного запаса и попытаться найти различные способы, как стать более успешными студентами. Студенты вынуждены становиться автономными и прилагать сознательные усилия для расширения словарного запаса за пределами учебной аудитории просто потому, что на практических занятиях изучение целевого языка ограничено. Следовательно, учебная автономия играет ключевую роль в изучении новых лексических единиц и расширении словарного запаса обучающегося.

Литература

1. Лекция 8. Формирование лексических навыков. 2016. Режим доступа: <https://lektsii.org/7-20183.html> (дата обращения: 12.10.2020).
2. Насонова Е.А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2008. 39 с.
3. Пичугова И.Л. Учебная автономия и ее роль в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы II Международной научно-практической конференции (20 марта 2019). Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2019. С. 143–150.
4. Haddad R.H. Developing Learner Autonomy in Vocabulary Learning in classroom: How and Why can it be Fostered?// Proceedings of International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language (GlobELT 2016), April 14–17, 2016, Antalya, Turkey. Pp. 784–791.
5. Nation I.S.P. Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.
6. Wilkins D. Linguistics in language teaching. London: Arnold, 1972. 253 p.

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

М.В. Рябинина

Тихоокеанский государственный университет

The realization of language distance learning in nonlinguistic university

The article analyzes the ways of implementing university language distance learning in a pandemic. The forms of distance learning English in a non-linguistic university are considered. The author revealed the possibilities of distance learning on the example of educational activities of the Department of Foreign Languages of PNU.

Keywords: distance learning; professional communication; language education; non-linguistic university; electronic educational course.

The university education during the pandemic continues to be stable. The universities were able to overcome significant difficulties in these conditions. A significant number of disciplines were taught remotely. Lectures, seminars and workshops were held in a distance format.

At the Pacific National University, electronic educational courses were prepared for each discipline in the shortest possible time. Distance learning helped prevent the spread of coronavirus infection among staff, teachers and students. PNU students continued to communicate with teachers, participated in solving educational problems and project activities. The faculty and students of our university were able to overcome the difficulties of the current situation and feel confident in the future. Part of the lessons was implemented in the videoconference mode with the parallel participation of all students. The rest of the electronic educational courses were mastered by the students at a convenient time for them, taking into account the terms determined by the teacher.

The results of the university's work in a pandemic have demonstrated the relevance of distance learning for the constantly changing tasks of the university's development. Both teachers and students realized the need to develop special competencies associated with the use of modern technologies in the learning process.

In our opinion, distance learning should exist in parallel with the traditional joint activities of participants in the educational process. In order to inform teachers about the modern technological possibilities of organizing the educational process at PNU, a number of webinars were held. The teachers also successfully coped with the socio-psychological difficulties associated with working at home.

The difficulties of organizing online education include the impossibility of objective control over the educational activities of students during lectures and exams. Laboratory studies are also not possible remotely.

From the students' point of view, the disadvantages of distance learning include the following factors: increasing the volume of independent work; difficulties in self-organization at home.

The positive factors of distance work, students include: increased sleep time; reduction of learning fatigue; increase in free time.

So, the face-to-face format can be successfully implemented outside the walls of the university. Corresponding changes should be made to the FSES. However, it is necessary to continue the development of digital didactics, taking into account its specificity, as well as the proctoring system.

In modern conditions, there are opportunities for the effective development of higher education: it is impossible to solve the modern problems of the university without distance learning; a significant part of teachers and students are ready to work online; the new model of the university's activity contributes to the further improvement of the Russian economy and society.

So, in a pandemic, distance education is widely used. Education at the university allows the use of various forms of information technology [5, p. 442].

Distance learning promotes fruitful communication between students and teachers at a distance. In the process of distance education, all components of the learning process take place, such as goals, content and methodological support. In this case, the means of Internet technologies are used, as well as other means of interactivity. In this regard, we consider distance education to be a full-fledged form of education.

There are undeniable advantages of distance learning [1, p. 402]: the number of participants in the lesson is not limited, which creates the corporate nature of the educational environment; the use of modern electronic libraries significantly improves the quality of education; students have the opportunity to study at a convenient time without leaving home; students receive equal prospects for realizing their right to a quality education regardless of the region of residence; reduction of economic costs for air travel and rail travel, for the purchase of necessary aids, as they are presented in the electronic courses of the university.

In modern conditions of a pandemic, the Department of Foreign Languages of the Pacific State University successfully implements distance learning for students. The students are provided with electronic versions of teaching materials. Practical exercises are conducted in the mode of videoconferences. The communication between the teacher and the student is constantly maintained by means of corporate e-mail of employees and students. The completed homework assignments of distance courses are placed by students and checked by the teachers of the department in the electronic educational environment of the university. The testing for each topic, as well

as final testing is carried out in the LMS Moodle system. The department is involved in the implementation of the project to automate the work of PNU.

One of the means of optimizing language skills in the context of distance education at the Department of Foreign Languages of PNU was the use of video materials in accordance with the specialty of students (A Day in the Life of a Journalist, Classical School of Criminology, 5 Countries with the Best Police Forces in the World, Thinking Like a Lawyer, What is Surveying in Civil Engineering?, Types of Housing, Economic Systems, Supply and Demand).

At the present stage of the introduction of distance learning, the development of the personality of a student who has a high culture of professional communication in a foreign language is relevant. Our goal is to form a professional who can adapt to activities in a multinational society, respecting representatives of different national groups.

To improve professional communication in a foreign language, a student needs the skill of listening to a foreign language. The student must first understand it and then learn to apply it successfully in oral communication.

We refer to the difficulties of perception of professional videos in a foreign language in a non-linguistic university: low speed of understanding a foreign language; cognitive characteristics of students [3, p. 14].

Let us formulate the stages of development of students' communication skills: perception of foreign language speech; producing your own speech in a foreign language.

It follows that successful teaching of listening skills is an essential factor in improving distance learning in a pandemic.

For this purpose, it is possible to use authentic video materials in foreign language classes, i.e. materials with a selection of modern professional vocabulary adopted in a foreign language society [2, p. 154].

The unique specificity of the speech of a native speaker is multifaceted and causes difficulties in its recognition among students of non-linguistic specialties. Often, technical universities do not provide students with opportunities to develop the skills of live communication with a native speaker. In our opinion, this problem can be solved by using authentic video materials and reducing the proportion of educational texts and assignments to them. We believe that an effective means of increasing the level of perception of foreign language communication is the use of a variety of speech in the classroom by representatives of various social groups of native speakers. Thus, the student quickly gets used to the peculiarities of the English-speaking multinational speech.

Technical students lack important knowledge in the field of professional intercultural communication. Therefore, they perceive a foreign language

based on their personal experience of communication in their native language. This makes it difficult to perceive the information received, and also prevents the establishment of interpersonal relationships. In this regard, video lessons are an important factor in obtaining information about linguistic and extralinguistic means of intercultural communication in various speech situations.

We can dwell on the main factors of successful mastering of listening to foreign language professional texts: professional orientation, i.e. orientation towards the future specialty of students; compliance with the natural environment, i.e. texts created by a native speaker, taking into account national identity; stylistic diversity, i.e. the use of lectures, monologue, dialogical speech, as well as works of art; an individual approach, i.e. orientation to the level of language and professional training.

Let us name the main stages of working with professionally oriented video materials: acquaintance of students with new vocabulary on the topic of video lessons at the preparatory stage; checking the general understanding of the videos; producing an independent statement on the topic, including the presentation of the content of the film, the formulation of your point of view.

Audio and video materials provide students with ample opportunities to acquire listening skills using visualization.

The use of professional video materials in a foreign language class contributes to the formation of visual images. The teacher has the ability to reproduce recordings of various situations of professional communication for students.

So, the effective use of English-language video materials facilitates the transformation of audio information into an independent speech utterance, takes into account the observance of the principle of visibility and an individual approach to students, eliminates the psychological difficulties of foreign language communication, activates perceptual skills, increases professional knowledge in the field of terminology, develops the creative potential of students, makes up for the lack of classroom time.

In addition, the use of audio-visual materials contributes to the development of correct pronunciation. In this case, information is supplied by natural means, activating the process of assimilating knowledge [4, p. 36].

The main indicator of the quality of authentic professional materials is their functionality. At the same time, they should be a reflection of the real speech of a professional, which effectively contributes to familiarizing with its inherent naturalness.

In the context of a pandemic, the need for effective implementation of communicative competencies among students as future professionals is growing. This encourages teachers of foreign languages to include advanced edu-

cational technologies in the educational process.

In a pandemic, language distance learning has proven its stability, the ability to overcome difficulties. Teachers of the Department of Foreign Languages of PNU realized in time the need for remote learning using various means of linguistic education.

Литература

1. Малышева К.М. Применение массовых онлайн курсов (MOOK) в обучении иностранному языку в // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2020. С 400–404.

2. Пеккер П.Л. Дистанционное обучение: опыт университетов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015. С. 152–158.

3. Рыбина Н.М. Технические и аудиовизуальные средства обучения: учебно-метод. пособие. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003. 38 с.

4. Сумцева Н., Едророва В. Обеспечение качества образования и повышения эффективности учебного процесса // Высшее образование сегодня, 2003, №6. С. 30–36.

5. Тельнова С.В. Современные технологии обучения английскому языку // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2020. С. 441–445.

Е.Г. Якушева

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

Комплексная система обучения немецкому языку студентов инженерных специальностей (на примере Республики Саха (Якутия))

В статье рассматривается создание комплексной системы обучения немецкому языку студентов инженерных специальностей в качестве педагогического условия эффективной иноязычной деятельности студентов в вузе. Исследуется реализация элементов данной комплексной системы: обязательные дисциплины, факультативы, студенческий кружок, внеаудиторные мероприятия по немецкому языку.

Ключевые слова: комплексная система; немецкий язык; студенты инженерных специальностей; обязательные дисциплины; факультативы; студенческий кружок; внеаудиторные мероприятия.

Важным педагогическим условием эффективной образовательной деятельности студентов инженерных специальностей является создание комплексной системы обучения немецкому языку в техническом вузе, предполагающей ее профессиональную направленность, создание ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности, стимулирующих студентов к изучению немецкого языка для личных и профессиональных целей [1, 2, 3].

Комплексная система обучения данному иностранному языку в Северо-Восточном федеральном университете (СВФУ) включает:

- обязательные учебные дисциплины «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык»;
- дисциплина по выбору «Коммуникативный иностранный язык»;
- факультативы «Немецкий язык для начинающих», «Немецкий язык для продолжающих»;
- студенческий кружок «Немецкий язык для академических целей»;
- внеаудиторные мероприятия по немецкому языку.

Распределение часов согласно рабочим учебным планам (РУП) в рамках основной учебной дисциплины Б1.О.03 «Иностранный язык (немецкий)» на разных технических подразделениях может варьироваться, однако, общее количество часов одинаковое – 324 часа. По дисциплине Б1.В.ДВ.02.01 «Деловой иностранный язык (немецкий)» различие в распределении часов по РУП состоит в курсах и семестрах изучения, а также в количестве часов, отведенных на аудиторную и самостоятельную работу, при этом общее количество часов по данной дисциплине одинаковое.

В рамках внеаудиторной деятельности с целью восполнения дефицита учебного времени для изучения немецкого языка студентами неязыковых специальностей были разработаны и внедрены в учебный процесс факультативные курсы «Немецкий язык для начинающих» и «Немецкий язык для продолжающих». Курсы направлены на развитие умений решения коммуникативных задач по основным темам в различных областях культурной и бытовой сфер деятельности: для начинающих – «Знакомство, представление, профессия, адрес», «Семья, родственные отношения, возраст», «Изучение иностранных языков», «Распорядок дня», «Питание», «Свободное время, хобби» и др.; для продолжающих – «Жилье, условия жизни», «Одежда и ее роль в жизни человека», «В гостях, праздники», «Здоровье, болезни, врачи и лечение», «Город и его достопримечательности, городской транспорт», «В ресторане, магазины и покупки», «Путешествия, гостиницы» и др. Объем занятий

каждого факультатива составляет 72 часа. Факультативный курс «Немецкий язык для начинающих» посещают студенты с нулевым стартовым уровнем, курс «Немецкий язык для продолжающих» предназначен для студентов, имеющих базовые знания немецкого языка. В результате занятий на факультативах по немецкому языку студенты усваивают необходимые слова и выражения по актуальным темам; учатся понимать грамматические законы языка и овладевают самыми типичными и распространенными структурами; получают представление о простых и эффективных приемах самостоятельной работы над лексикой и грамматикой, над текстами для чтения; узнают, как принято общаться в немецкоязычных странах. Основной мотивационной составляющей образовательной деятельности в рамках данных факультативов является развитие языковой компетенции, получение дополнительных знаний и умений, восполнение недостаточных знаний лексики и грамматики.

Такая форма внеаудиторной деятельности выбирается также студентами, желающими подать заявки на участие в стипендиальных программах для обучения в Германии и Австрии и в международных проектах СВФУ. В качестве примеров можно привести гранты Германской службы академических обменов (*DAAD*). Данные курсы предоставляют возможность студентам технических подразделений СВФУ подготовиться к языковому экзамену *OnSET-Deutsch* проводимому онлайн в форме теста. Сертификаты *OnSET-Deutsch*, выдаваемые после прохождения тестирования, важны для участия в стипендиальных программах. В результате выигранных стипендий *DAAD* многие студенты инженерно-технического, физико-технического, горного институтов СВФУ прошли обучение на языковых курсах в Касселе, Гейдельберге, Гамбурге, Фрайбурге и других городах Германии.

Одним из успешных международных проектов СВФУ, где были востребованы студенты со знанием немецкого языка стал проект *Erasmus+* с преподавателями Лейпцигской высшей школы техники. Уникальной особенностью данного высшего заведения является его широкий инженерно-технический профиль, включающий такие области, как «Строительство и энергетика», «Инженерия и экономика», «Наука о жизни и инженерии» и др. В рамках проекта разработана совместная образовательная программа прикладного бакалавриата по энергоэффективности и экологичности в строительстве. Студенты, изучающие немецкий язык в инженерно-техническом институте (ИТИ), Екатерина Г., Петр И. и Иван Я. прошли стажировку летом 2019 года в вуз-партнере (*Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig*). Производственной практикой, которую прошли студенты ИТИ СВФУ в германском вузе на факультете машиностроения и энергетики (*Fakultät*

Maschinenbau und Energietechnik), руководила профессор кафедры «Прикладная механика» Анке Бухер. Практика включала посещение лекций по специальности, например, *Fluidenergiemaschinen* (Гидравлический механизм), *Wärme-und Stoffübertragung* (Передача тепла и массы), *Abfallwirtschaft/Wärmeversorgungstechnik* (Управление отходами /Технология теплоснабжения), *Heizungstechnik* (Технология отопления), *Gastechnik Grundlagen* (Основы газовой техники) *Umweltmanagement für Energie- und Umwelttechnik* (Экологический менеджмент для энергетики и экологической инженерии). Кроме получения теоретических знаний на лекциях проводились практические занятия, лабораторные работы и учебные экскурсии на электростанцию для наблюдения за процессами получения энергии. Лекции читались германскими профессорами на немецком языке, поэтому студенты осознали важность владения языковой компетенцией для своей профессиональной подготовки. Прохождение производственной практики в ФРГ несомненно дало стимул к дальнейшему изучению немецкого языка для осуществления устно-письменной коммуникации, расширению языковой компетенции для дальнейшего профессионального роста. По результатам стажировки Екатерина Г. выступила с докладом о данном международном проекте на немецком языке на научной студенческой конференции СВФУ и заняла первое место. Четверо студентов, обучающихся по специальности «Энергоэффективность и экологичность в строительстве» в 2019 прошли онлайн-тестирование *OnSET*, организованное лекторами *DAAD*, для подачи заявки на получение стипендии по программе «Летние вузовские курсы» Германской службы академических обменов.

Кроме того, в СВФУ был организован студенческий кружок «Немецкий язык для академических целей». Данная форма внеаудиторной работы содействовала формированию социокультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Кружок создал условия для повышения информированности обучающихся о немецкоязычных странах, показал значение стран изучаемого языка, их культуры, экономики в диалоге культур. Одной из главных задач кружка является формирование и развитие речевых навыков для обеспечения познавательно-коммуникативной потребности студентов неязыковых специальностей в контексте своей будущей профессии при обучении за рубежом. Кроме расширения диапазона владения немецким языком как средством общения и научно-исследовательской деятельности кружок развивает умения представлять материал аудитории, включающие составление презентации о своем регионе, своей будущей специальности. Выступления на научном кружке позволяют снять психологическое напряжение, страх совершить фонетические, лексические и грамматиче-

ские ошибки, дают уверенность студентам неязыковых специальностей уверенность в их возможностях и способностях в овладении немецким языком, что окажет помощь предстоящему обучению за границей и в дальнейшем к построению успешной карьеры специалиста. После обучения в студенческом кружке четверо студентов второго и третьего курсов финансово-экономического, горного, инженерно-технического институтов смогли заняться образовательной деятельностью в Германии и Австрии. После окончания обучения в студенческом кружке студентка Горного института Алена С. получила возможность продолжить образование в течение семестра в Австрии в г. Инсбрук. Анастасия Г. (ИТИ) по данной программе училась в течение одного месяца на языковых курсах в Берлине.

Помимо обучения немецкому языку в студенческом кружке и факультативах, ежегодно проводятся внеаудиторные мероприятия по немецкому языку, имеющие разнообразные организационные формы: олимпиады, научные конференции, концерты, вечера поэзии, конкурсы песен, квест-игры, фонетик-шоу, конкурсы плакатов и др. Целью разноформатных мероприятий является повышение мотивации к изучению немецкого языка и культуры. Немецкий язык на таких мероприятиях выступает как инструмент получения и презентации новых знаний. Среди задач внеаудиторных мероприятий следует указать формирование у студентов культуры научного поиска и представления результатов исследовательских работ, а также выявление и поддержку талантливой молодежи.

Эффективная организация внеаудиторной работы со студентами неязыковых специальностей дает возможность приобретения студентами информации о культуре стран изучаемого языка, получения практических навыков для коммуницирования с представителями других культур, а также формирования и развития у студентов потребности перманентного использования языкового материала, полученного во время занятий и самостоятельной работы над языком. Выбор темы и содержания внеаудиторных мероприятий связан с уровнем общеобразовательной подготовки студентов, форма мероприятия зависит от уровня обучения, связанного с объемом языкового материала. Кроме того факта, что внеаудиторная работа оказывает положительное воздействие на учебную работу, необходимо подчеркнуть, что такая форма образовательной деятельности представляется очень эффективной, т.к. развивает творческую активность, содействует созданию комфортного психологического климата при изучении иностранного языка, способствует лучшему узнаванию друг друга и сплочению учебной группы, в тоже время позволяет показать индивидуальные особенности студентов в наиболее

выгодном свете.

Таким образом, создание комплексной системы обучения немецкому языку, предполагающей ее профессиональную направленность, стимулирует студентов технических специальностей к изучению немецкого языка для личных и профессиональных целей.

Литература

1. Борисова В.П. Комплексная система обучения иностранному языку как фактор формирования межкультурной компетенции студентов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2011. №11. С. 1669.

2. Павлова С.Н. Обучение второму иностранному языку студентов языкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) // Педагогическое образование в России. 2018. Вып. 2. С. 85–90.

3. Парникова Г.М. Формирование учебной самостоятельности будущих экономистов в процессе обучения иностранному языку. Якутск: Изд. дом СВФУ, 2013. 143 с.

Науч. рук.: Парникова Г.М., д-р пед. наук, проф.

**Раздел 3.
Вопросы методики обучения
иностранному языку**

И.А. Бабаева
*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

**Реферирование иноязычных профессиональных текстов
как средство формирования устной иноязычной
профессиональной коммуникативной компетенции
студентов неязыковых специальностей**

В статье предпринято рассмотрение проблемы формирования устной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции на основе использования устных и письменных профессионально-ориентированных текстов. Предлагается алгоритм реферирования профессиональных текстов и этапы формирования указанной компетенции.

Ключевые слова: лексико-грамматический материал; иноязычный текст; учебный реферат; профессиональная коммуникативная компетенция; неязыковой вуз.

Актуальность обращения к данной проблеме обусловлена требованиями современного уровня развития общества. Конкурентно способному специалисту необходимо демонстрировать свободный уровень владения международным языком для предстоящего обмена опытом, имеющимися знаниями, информацией в профессиональной сфере. Как известно, целью любого ВУЗа является подготовка грамотного, компетентного специалиста в области владения изучаемым иностранным языком. Однако сегодня выпускнику недостаточно показывать сформированность только профессиональной компетенции, необходимо также учитывать уровень владения выпускниками иностранными языками.

Однако все еще существует проблема иноязычного общения – умение выстраивать грамотный диалог с представителями других стран, национальностей и культур. Практика показывает, что развитию умений устной речи не всегда уделяется достаточное внимание при подготовке специалиста в ВУЗе. Как показывает международная статистика, уровень сформированности иноязычной профессиональной компетенции заметно отличается от полученного уровня профессиональных компетенций. В связи с этим не теряет актуальности поиск и внедрение эффективных способов формирования иноязычной профессиональной компетенции вместе с развитием профессиональной компетентности студентов неязыковых ВУЗов [2, с. 326].

Одной из важнейших составляющих учебной сферы является ее информационная деятельность, предполагающая переработку оригинального текста во вторичный текст с представлением основных идей

первичного текста. В основе компрессии научно–технического текста положены процессы сокращения, замены, введения нового и т.п. В зависимости от степени компрессии выделяют такие жанры, как реферат, аннотация, пересказ, тезис, конспект и др.

В научно-методической литературе под рефератом понимается передающий основную информацию подлинника текст в свернутом виде, составленный в результате его смысловой переработки [1, с. 53]. Мы можем говорить, что реферат представляет собой письменное обобщенное изложение основной информации первичного текста в свернутом виде в результате ее смысловой переработки.

Несмотря на то, что учебный реферат большей частью представляет собой письменную форму высказывания и, следовательно, связан с формированием письменной коммуникативной компетенции, тем не менее, необходимо брать во внимание и то, что оба вида речевой деятельности (говорение и письмо) можно и целесообразно развивать в совокупности. Поскольку в основе обоих видов речевой деятельности лежит развитие речи, то мы понимаем, что они взаимосвязаны и, более того, могут оказывать положительное влияние друг на друга: письменная речь способствует развитию устной речи, а устная речь в форме дискуссии, рассуждения и т.п. может способствовать развитию письменной речи. Мы можем говорить, что процесс написания реферата способствует успешному развитию обоих видов речевой деятельности.

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта, студенты старших курсов должны уметь не только написать реферат по выбранной ими теме, но и уметь представить его в устной форме с последующей дискуссией изложенной информации. Однако само написание реферата не способствует развитию устной спонтанной речи. Несмотря на существование различных средств и методов обучения иностранному языку, проблема формирования устной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции остается достаточно актуальной. Таким образом, перед нами стоит задача ее формирования, в том числе, и в процессе обучения написанию реферата [3, с. 67].

В основе формирования устной иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции лежат лексико-грамматические знания, навыки и умения. На подготовительном этапе обучения реферированию целесообразно введение лексико-грамматического материала, включающего введение терминов, незнакомой лексики, а также лексики, необходимой для построения собственных высказываний на уровне предложений, грамматических конструкций, неоднократно употребляющихся в тексте, либо затрудняющих понимание содержания текста. Таким образом, данный вид заданий направлен на снятие лексико-грамматических

трудностей и формирование навыков применения лексико-грамматического материала.

На данном этапе целесообразно включать задания на прогнозирование с опорой различными сценариями развития содержания текста. Для выбора подобного сценария целесообразно остановиться на его обосновании с последующим обсуждением и нахождением правильного ответа.

На следующем этапе работы с текстом производится компрессия текста. Работу можно начинать с поиска ключевых слов или фраз. При помощи данных ключевых слов или фраз, а также обобщающих слов, способных заменять смысловые части текста, необходимо перифразировать все абзацы. Данную работу можно проводить с опорой на образец, после чего обучающиеся могут написать свой вариант. Данную работу можно проводить, предлагая задания с ответом на вопросы по тексту. Таким образом, на текстовом этапе следует проводить работу над компрессией всего текста. Кроме того, данный вид заданий можно включать еще на подготовительном этапе работы с текстами. В этом случае у обучающихся будут формироваться начальные навыки работы над компрессией текста.

В процессе написания вторичного текста особое внимание следует уделять организации высказывания. Для выражения логичности и завершенности высказывания необходимо правильно использовать средства логической связи, такие как, например, клише и вводные конструкции. Также можно предложить обучающимся расставить в своем тексте необходимых клише и вводных конструкций. После чего на этапе их тренировки обучающимся предлагается сделать пересказ текста на основе данных или имеющихся средств логической связи.

К послетекстовым заданиям можно отнести задание поделиться мнением о данном тексте, какая информация была актуальной и значимой, и какие знания у обучающихся уже имеются по данной теме. После высказывания обучающимся можно предложить найти интересующую их информацию по данной теме и представить ее в форме доклада с последующим обсуждением актуальности и новизны информации.

Таким образом, работу по написанию учебного реферата целесообразно строить с учетом развития как письменной коммуникативной компетенции, так и устной коммуникативной компетенции. Учитывая требования и запросы современного образования, акцент перемещается на формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Бабаева И.А. Обучение реферированию научно-технического текста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 1 (106). С. 53–58.

2. Гирфанова К.А., Черемисина Харпер И.А., Качалов Н.А., Токмашев Д.М. Developing deep learning competencies in engineering education // Труды IV Международного молодёжного форума. Томск: Изд-во ТПУ, 2016. С. 326–330.

3. Качалов Н.А. Построение модели взаимосвязанного обучения студентов неязыковых специальностей умениям устного и письменного профессионально-ориентированного общения // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2010. № 5. С. 67–71.

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

Т.Г. Бекишева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в ВУЗе

В статье исследуется процесс гибридного и смешанного обучения в системе высшего образования, уточняется суть данных терминов, проводится различие между гибридным и смешанным обучением, основываясь на синхронном и асинхронном подходе к обучению. Рассматриваются преимущества и недостатки каждой формы обучения в условиях перехода на новые методы обучения.

Ключевые слова: гибридное обучение; смешанное обучение; синхронный подход; асинхронный подход; дистанционное обучение.

В сегодняшней ситуации, обусловленной неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, связанной с карантинными мерами в условиях пандемии, переход на дистанционный формат обучения становится вынужденной формой его проведения. Многие преподаватели и обучающиеся отрицательно относятся к проведению занятий в электронной среде, особенно в высших учебных заведениях. В связи с этим встает вопрос о правильном способе подбора методов и средств обучения,

одинаково подходящим и доступным для всех субъектов образовательного процесса [2, С. 68].

Педагогическое сообщество, неоднократно дискутирующее относительно наиболее приемлемой формы организации учебного процесса, было вынуждено перейти от дискуссии к внедрению и апробации новых современных подходов к обучению. Сопоставляя различные формы обучения: дистанционную (*on-line learning*), гибридную (*hybrid learning*), традиционную (*face-to-face learning*), смешанную (*blended learning*), самостоятельную (*independent learning*), следует корректно понимать все преимущества и недостатки каждой из них.

С появлением новых средств информационно – коммуникационных технологий (ИКТ) вся образовательная система претерпела кардинальные изменения за последние два десятилетия. Эти технологии изменили общие подходы к преподаванию и обучению. С. Дж. Бонк утверждает, что каждый может узнать, что угодно, у кого угодно и в любое время [3]. Кроме того, он заявляет, что Интернет становится нашей предпочтительной платформой обучения, а нетрадиционное обучение внезапно становится нормой для общества. В настоящее время преподавание и обучение в большей мере сконцентрировано на обучающихся и их потребностях. Более того, обучающийся рассчитывает, что сможет взаимодействовать не только с учебными материалами, но и со своими сверстниками. Кроме того, внимание акцентируется на том, что обучающийся хочет учиться самостоятельно на месте, не будучи мобильным в процессе обучения. Все эти три характеристики требуют новых подходов к обучению, лучшим из которых представляется гибридное / смешанное обучение [6].

Как утверждают Б.Ф. Климова и другие, гибридное обучение – это не просто сочетание очного обучения и онлайн-обучения, это комбинация методики обучения, в которой используется наиболее лучший метод предоставления учебного материала для успешного выполнения задач обучения. Для этого требуется не только гибкий и опытный преподаватель, но и саморегулируемый / автономный обучающийся [5, С. 480].

Зарубежные ученые выделяют в качестве наиболее подходящей идею правильного сочетания традиционной и электронной форм обучения для очного преподавания дисциплины. К данной форме относится гибридное или смешанное обучение. Следует отметить, что данные формы обучения не являются синонимичными. Однако необходимо разграничивать гибридную и смешанную формы обучения. Под гибридным обучением следует понимать синхронный процесс обучения, когда во время очного аудиторного занятия обучающиеся делятся на два типа –

студенты, присутствующие на занятии очно, и студенты, присоединяющиеся к аудиторному занятию виртуально с помощью технологии видеоконференций. Синхронизация приема и отправки информации между участниками процесса обучения происходит в очном формате, в реальном времени и дает возможность взаимодействовать между собой различным образом:

- обучающиеся получают информацию, работают с ней самостоятельно или в группах, обсуждают ее с другими участниками процесса обучения;

- преподаватель получает возможность оценить реакцию слушателей, понять их потребности, правильно прореагировать на них, соответственно отвечая на вопросы, подбирая темп, удобный для группы, отслеживая вовлеченность обучающегося в процесс обучения.

Существует ряд таких недостатков, как не совсем равные условия обучения, а также отношение преподавателя к слушателям в аудитории и находящимся в онлайн среде в режиме видеоконференции. Также можно сказать о не достаточном внимании преподавателя к студентам, обусловленном трудностями, связанными с использованием технической составляющей. Однако главным преимуществом гибридной формы обучения является возможность виртуального присутствия студента в аудитории с помощью использования современных информационных технологий.

При смешанной форме обучения, которая предполагает сочетание синхронного и асинхронного подхода к обучению, в современной смешанной модели образования необходимы три основных компонента:

- очная работа в аудитории;
- самостоятельная работа обучающихся;
- работа с использованием средств ИКТ [1, с. 194].

Необходимо правильно совмещать и чередовать данные виды деятельности.

Классическим примером использования подхода смешанного обучения является преподавание иностранного (английского языка), когда преподаватель рекомендует обучать таким видам речевой деятельности, как аудирование и говорение в аудитории, в то время как отдельные задания по чтению и все письменные задания будут проводиться онлайн (например, написание эссе, письма, доклада) [4].

При невозможности использования полноценной традиционной формы обучения в условиях пандемии в 2020 году в некоторых ВУЗах, например, в Томском политехническом университете широко используется гибридная формы обучения, которая позволяет студентам, находящимся удаленно, быть активно вовлеченным в процесс обучения на

аудиторном занятии, использую современные условия ИКТ. Необходимо отметить, однако, что не каждое учебное заведение имеет на сегодняшний день возможность использовать все ресурсы, позволяющие осуществлять процесс обучения подобным образом.

Литература

1. Боброва С.Е. Актуальные проблемы смешанного обучения в системе высшего образования // ISSN 1991–5497. Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 192–194.

2. Качалов Н.А., Коньшева А.В. Основы оптимизации процесса языкового образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2010. № 5. С. 67–71.

3. Bonk, C. J., & Graham, C. R. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer. 2007 (date of access: 15.10.2020).

4. De Praetere, T. E-learning. 2010. Retrieved from: <http://knol.google.com/k/thomas-de-praetere/e-Learning/20ohkjtmn38cb/2#> (date of access: 16.09.2020).

5. Klimova B.F, Jaroslav Kacetl Hybrid Learning and its Current Role in the Teaching of Foreign Languages, Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 182. 2015. Pages 477–481. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815031055> (date of access: 12.10.2020).

6. Sorden S. Emerging trends in foreign language teaching with information and communication technologies. 2014. Retrieved from: <http://www.slideshare.net/ssorden/emerging-trends-in-foreign-language-teaching-with-ict> (date of access: 12.10.2020).

Л.В. Бескровная, Н.А. Коваленко
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Особенности обучения английскому языку пожилых людей на платформе Moodle

Образование пожилых людей – важный фактор в развитии общества. Статья посвящена проектированию процесса обучения английскому языку людей пожилого возраста с использованием электронной образовательной среды LMS Moodle и элементов геймификации как эффективного средства вовлечения и мотивации пожилых людей.

Ключевые слова: обучение английскому языку; языковая среда; платформа LMS Moodle; электронный образовательный ресурс; элементы геймификации; пожилые люди.

Демографические изменения последних десятилетий связаны с увеличением доли лиц пожилого возраста в общей численности населения. Пожилые люди становятся значимой социальной группой, их активность оказывает существенное влияние на благополучие страны и мира в целом. Так, по статистическим исследованиям Новосибирскстата, самый высокий показатель средней продолжительности жизни по Сибири зафиксирован в Томской области – 70,7 года. Значительная доля работающих пожилых людей Томской области и, в частности, г. Томска составляет сферу образования.

Научной проблемой исследования является слабая разработанность эффективных методов обучения пожилых людей с учетом их особенностей.

За рубежом теоретическое осмысление проблемы образования пожилых людей относится к 1970 гг. XXв., в России – 2000-е гг. Геронтообразование рассматривалось в целом – как область знания. Исследования опыта именно лингвообразования пожилых людей появляются лишь в последнее время, что представляет перспективу для дальнейших научных изысканий. В современном российском обществе неразработанность научных подходов к сущности геронтообразования, малоизученность практики его организации и слабое внедрение в систему российского высшего образования актуализируют проведение исследований в данной научной области [3, с. 87].

В рамках исследования становится важным изучение форм адаптации пожилых сотрудников к современным образовательным реалиям, возможность создания благоприятных условий для геронтологического обучения английскому языку с использованием образовательной платформы *LMS Moodle*. Проблема заключается в том, что данный образовательный процесс имеет свою специфику – учить пожилых людей нужно по-другому, не так как молодых. Для этого нужно учитывать ряд особенностей – физиологических, психологических, когнитивных и др. Знание английского языка людьми пожилого возраста, а также способность использовать языковые навыки являются важными компонентами непрерывного благополучия. В связи с этим появляется необходимость в исследовании основных методов электронного обучения, создании интенсивной программы и обучающего приема, содействующих успешному овладению английского языка. Одним из таких приемов является геймификация позволяющая наглядно и образно получить практическое

знание.

В центре внимания данного научного исследования – обучение английскому языку пожилых людей в возрасте от 55 до 75 лет. Актуальность исследования продиктована изменением образовательной парадигмы, а именно переходом от классической к инновационной парадигме образования, которое приводит к потребности использования современных образовательных технологий в обучении людей «третьего возраста». Проведенные исследования подтверждают заинтересованность и потребность пожилых людей в изучении английского языка с использованием современных образовательных технологий. Согласно К. Рождерсу, движущие силы личностного роста находятся в человеке, поэтому пожилым людям необходимо создать среду, стимулирующую к развитию иноязычной компетенции и обеспечить помощь и поддержку в достижении поставленных целей [2, с. 71].

Многие пожилые люди хотели бы овладеть иностранным языком по разным причинам, но изучение иностранных языков связано с психологическими трудностями. В настоящее время российские вузы (проект «Томская академия активного долголетия») задумываются над поиском эффективных методик обучения иностранному языку для пожилых людей с позиций их актуальности, снятия психологического барьера и мотивации пожилых людей.

Новые мотивационные механизмы позволят повысить вовлеченность в учебный процесс пожилых людей, а новые образовательные и информационно-коммуникативные технологии способствуют повышению эффективности методов обучения. Для решения данной задачи необходимо трансформировать процесс обучения иностранному языку с использованием электронной образовательной платформы *LMS Moodle*. При таком формате обучения определенные виды учебной деятельности переносятся в электронную среду. При этом работа в виртуальной среде может занимать до 100 % времени, отведенного на освоение дисциплины.

Гарантией качества виртуальной обучающей среды является отказ от аудиторных занятий и их системное замещение специальными видами учебного взаимодействия в электронной среде. При этом важно вовлечь и удержать пожилого человека, поддерживая интерес и мотивацию к учебному процессу. Нами предложена реализация модели электронного обучения с элементами геймификации.

В работе предлагается рассматривать геймификацию в электронной среде как использование игры для вовлечения пользователей, решения проблем, мотивации к действию, содействия обучению. Геймификацию можно рассматривать как использование таких элементов игры как бей-

джи, очки, таблицы лидеров. В этом отношении очки используются для выявления и награждения успехов отдельных лиц в среде *LMS Moodle*. Таблица лидеров, которая является важным инструментом для участников, позволяет увидеть свою позицию мгновенно в игровой среде, занимает важное место в содействии обучению, а также поощрению учащихся. Обратная связь используется как инструмент в среде *LMS Moodle* [1, с. 28].

В практике геймификации большое внимание уделено эмоциональному вовлечению пожилого человека и его поощрению. Элементами поощрения являются шкалы прогресса и рейтинговая система, которые повышают конкуренцию и положительно влияют на мотивацию. Игровое взаимодействие делает процесс обучения английскому языку живым и гибким. Элементы геймификации позволяют напомнить пожилому человеку о необходимости выполнить домашнее задание или освоить новый материал.

Обучение английскому языку поможет пожилым людям приспособиться в условиях современной реальности, в эпоху развития информационных технологий; поспособствует повышению социальной активности и вовлеченности в различные международные проекты. Например, в последнее время в России становится очень популярным проект Посткроссинг (англ. *postcrossing*), созданный для возможности получения открыток со всего мира. В основе принципа обмена открытками лежит единая база всех участников проекта, а также механизм выдачи адресов, направленный на то, чтобы разница между отправленными и полученными открытками у каждого участника была минимальной. Данный проект реализуется на сайте *postcrossing.com*, где основным языком коммуникации – английский. Пожилые люди из стран Европы и Америки составляют значительную часть среди участников данного проекта, в России же пожилые люди лишены этой возможности по причине зачастую низкого уровня владения иностранным, в частности английским языком.

Сочетание современных инновационных образовательных технологий, социальных сетей и применение элементов геймификации в процессе обучения способствует повышению мотивации пожилых людей к личностному росту и саморазвитию в области изучения иностранных языков.

Элементы геймификации воспринимаются пожилыми людьми как привлекательный способ организации учебного процесса. Система геймификации в системе *LMS Moodle* является эффективным средством вовлечения пожилых людей не только в образовательный процесс, но и повысить социальную активность вне образовательного процесса.

Литература

1. Есин Р.В., Вайнштейн Ю.В., Геймификация в электронной среде как средство вовлечения студентов в образовательный процесс // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 2(66). С. 26–32.
2. Bekisheva T. G., Kovalenko N. A., Gasparyan G. A. E-learning as a Model of Lifelong Education for Older Adults // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. Vol. 19: Lifelong Wellbeing in the World (WELLSO 2016). Pp. 67–73.
3. Beskrovnaya L.V., Kovalenko N. A., Chalov D. V. Social Wellbeing of Older Adults in Britain and Russia through the Prism of Social Challenges // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. Vol. 19: Lifelong Wellbeing in the World (WELLSO 2016). Pp. 83–89.

Е.А. Вакула, М.В. Кузнецова

Кубанский государственный технологический университет

Специфика дистанционного обучения иностранным языкам

В настоящее время мы вынуждены все чаще применять дистанционное обучение в школах и вузах. Дистанционное обучение имеет много достоинств и недостатков, но, когда речь идет об обучении иностранному языку, здесь необходимо четко обозначить границы и специфику данного направления.

Ключевые слова: дистанционное обучение; психологические основы обучения; физиологические основы обучения; социальные основы обучения; образовательные платформы.

В настоящее время нет хорошо психологически и социально аргументированной теории обучения иностранным языкам для различных возрастных, социальных и профессиональных групп, а также для иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах ВУЗа. Разработанные методики преподавания иностранных языков недостаточно ориентированы на возраст обучаемых, их социальный, профессиональный статус. [1, с. 3] На наш взгляд, процесс обучения, а самое главное результат обучения напрямую зависит от трех составляющих основ: психологической, физиологической и социальной.

В современной психологии существует целое направление, которое относится к педагогической психологии и изучает психические процессы, протекающие в период обучения, а также все возрастные особенно-

сти процесса. Такое направление называется психологией обучения. Принципы психологии состоят в том, чтобы изучить перемены и трансформации в психике учащихся при обучении различным предметам. [2]

Что же касается физиологической основы обучения, то обучение теснейшим образом связано с памятью и практически неотделимо от нее. Изучение закономерностей разных форм обучения и их физиологических механизмов включает выяснение фундаментальных принципов функционирования нервной системы. Понимание этих принципов дает представление о формировании индивидуальных адаптации, о вкладе конкретных структур и нейронных цепей мозга в процессы приобретения нового опыта, а также о природе пластичности нервных клеток, лежащей в основе высших нервных функций. По морфологической локализации ведущим органом, отвечающим за организацию и функционирование всей сложной системы действий и процессов научения организма, выступает уникальный аппарат – человеческий мозг. Установлено, что обучение и память – это результат приобретения мозгом новых состояний путем установления определенной структуры нервной сети на основе множественных механизмов пластичности нервных клеток. Открытие взаимосвязи целостных специфических состояний мозга с определенным видом деятельности базируется на фундаментальной научной традиции исследования функционирования нервной системы и мозговых механизмах обучения и памяти. [3]

Под социальной основой обучения мы понимаем взаимодействие человека с социумом. Этот процесс вживания в социальную жизнь, вращаясь в человеческую культуру – довольно сложный и продолжительный. На протяжении всей жизни человек учится взаимодействовать, договариваться, приспособливаться, для этого человек и наделен речью и разумом.

При обучении иностранному языку очень важно осознавать эти основы любого учения. В неязыковой среде учащийся сталкивается с множеством проблем и множеством задач, которые усложняют процесс его усвоения.

Сейчас мы живем в таком мире, когда все сферы деятельности претерпевают изменения, соответственно меняется и образование. Все большую популярность набирает онлайн обучение. Использование интернет технологий и дистанционного обучения уже обыденное явление, а в последнее время, в условиях пандемии, и вынужденная мера.

Полный переход на дистанционное обучение потребовал создания новых и усовершенствования существующих платформ онлайн образования.

Образовательные онлайн-платформы становятся популярны не

только среди студентов, но и среди людей, которые работают. Они стремятся изучить что-то новое, повысить квалификацию, приобрести новые профессиональные навыки, при этом, не отрываясь от рабочего процесса. Это очень удобно и является неоспоримым плюсом как для работника, так и для работодателя. Обучающих онлайн-платформ очень много: *COURSERA*, *ALISON*, *UDACITY*, *Open Culture*, *Khan Academy*, *TED*, *Maths & Science*, *edX.org*, *Open2study* и прочее. Некоторые из них предоставляют бесплатный доступ к материалам мировых университетов, другие – бесплатный курс бизнес-администрирования онлайн, который будет полезен менеджерам и всем, кто заинтересован в начале собственного бизнеса.

На сегодняшний день растет и выбор бесплатных площадок для проведения видеоконференций и видеоуроков. Платформы для онлайн обучения позволяют демонстрировать презентации, показывать экран пользователя, делиться файлами, записывать видеоконференцию, включает в себя опцию групповой конференции, что позволяет полноценно проводить занятия в университете. Самые известные площадки: *SKYPE*, *Proficonf*, *ZOOM*, *Google Hangouts*, *Appear.in*, *Uberconference*, *ooVoo* и др.

Хотелось бы рассмотреть некоторые плюсы и минусы дистанционного обучения. Плюсов можно выявить много, но остановим свое внимание на самых главных:

– Разнообразие представления информации является, на наш взгляд, самым приоритетным плюсом онлайн обучения. Развитие интернет сетей, скоростного доступа в Интернет, использование мультимедиа технологий, звука, видео, делает дистанционное обучение полноценным и интересным.

– Удобная система навигации и контроля.

– Быстрая обратная связь. Эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения.

– Индивидуальная траектория обучения. Зачастую скорость изучения при дистанционном обучении устанавливается самим учащимся, в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей. Иногда студент может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий. Также, при дистанционном обучении, у студента появляется возможность планировать свое время, уделять внимание большее внимание дисциплинам, на которые необходимо направить фокус своего внимания в первую очередь.

– Технологичность. Обучение с использованием современных про-

граммных и технических средств делает электронное образование более эффективным.

Минусы:

– Сложность в самоорганизации. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а результат напрямую зависит от самостоятельности и осознанности учащегося.

– Отсутствие «живого общения» между обучающимися и преподавателем. Опытный преподаватель знает, что к каждому студенту необходим индивидуальный подход, только в этом случае результат обучения будет достигнут. А когда нет преподавателя рядом, который мог бы эмоционально окрасить знания – это значительный минус. Стоит отметить, что существует ряд студентов, которые могут воспринимать полученную информацию только посредством живого общения с педагогом, даже не смотря на довольно-таки зрелый возраст студента.

– Отсутствие доступа к обучению из-за технических ошибок. Это самая глобальная проблема в сфере дистанционного обучения. Не смотря на великое множество обучающих платформ, разработанных специально для дистанционного обучения, технические ошибки возникают очень часто, и не всегда есть возможность их мгновенно исправить и продолжить обучение. Иногда требуется помощь специалиста в области ИТ, а это занимает время и прерывает процесс обучения.

Изучение иностранного языка на онлайн платформах возможно и имеет перспективные направления. Языковая система включает: фонологическую систему; морфологическую систему; словообразовательную систему; лексическую систему с фразеологической подсистемой; синтаксическую систему с системой словосочетаний. При правильном подходе и наличии опыта преподавателя, а именно: грамотный выбор методологического пособия в электронном виде, подбор интересного материала, картинки для демонстрации, адаптированные под онлайн программу упражнения для закрепления материала – все вышеуказанное с успехом можно внедрить в полноценный онлайн урок. Основа изучения любого иностранного языка – это общение, коммуникация между преподавателем и студентами. К счастью, платформы для онлайн обучения позволяют реализовать процесс общения в полной мере: наличие микрофона и видеокамеры делает процесс коммуникации схожим с общением в условиях традиционного обучения.

Ожидаемые научные результаты при реализации программ дистанционного обучения: знание грамматики и иностранных слов; умение свободно общаться на иностранном языке и достигать определённых результатов; преодоление «языковых барьеров» и страха при общении на иностранном языке; (На данном этапе хотелось бы отметить, что для

многих студентов, преодоление языковых барьеров при онлайн обучении, может происходить быстрее и мягче. Для большинства студентов психологически сложно начать говорить на иностранном языке при большой аудитории. Чувство страха и боязнь сделать ошибку превалируют над обучающимися при традиционном обучении в аудитории, намного легче выразить свои мысли на неродном языке, находясь по ту сторону экрана); совершенствование произношения; пополнение словарного запаса и правильное его использование в речи; умение на практике использовать грамматические правила.

Как мы видим, дистанционное обучение имеет свои особенности, достоинства и недостатки, поэтому однозначно оценить его в нынешних условиях очень трудно.

Литература

1. Английский для начинающих (самоучитель): учеб. пособие / сост. В.И. Болотов, Е.А. Вакула, М.В. Кузнецова. Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2018. – 162 с.

2. Все предметы / Психология / Методологические вопросы преподавания психологии / Психология обучения / Справочник 24. 2012 – 2020. Режим доступа: https://spravochnick.ru/psihologiya/metodicheskie_voprosy_prepodavaniya_psihologii/psihologiya_obucheniya/ (дата обращения 13.10.2020).

3. Общее понятие о дидактике: объект, предмет, функции и задачи. Основные дидактические категории / Физиологические основы обучения. 2007 – 2020. Режим доступа: <https://lektsia.com/12x7d55.html> (дата обращения 13.10.2020).

Е.В. Житкова, А.Б. Волкова

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Модель профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Акмеологическое видение

Трансформация политических, социально-экономических и технологических условий привели к изменениям в системе образования нашей страны. Такие изменения коснулись и обучения иностранным языкам. В настоящее время владение иностранными языками имеет приоритетную значимость, что позволяет говорить и о высокой значимости их успешного преподавания.

Ключевые слова: модель профессиональной компетентности; акмеологическая направленность; профессиональные компетенции; гибкие навыки; компетенции самосовершенствования, цифровые компетенции.

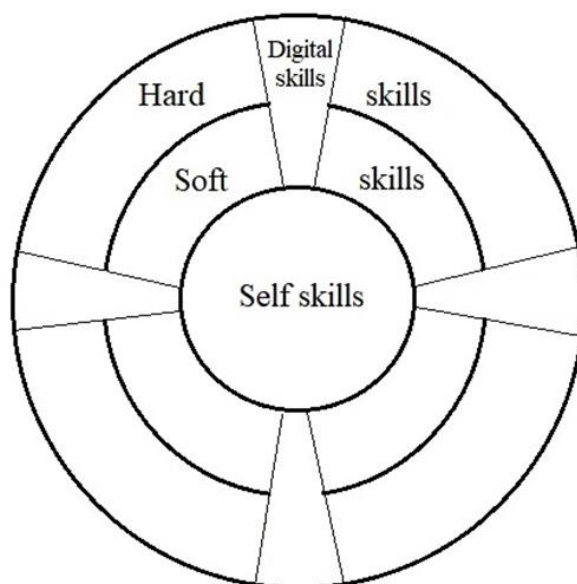
В связи с модернизацией процесса образования происходят изменения в содержании и технологиях обучения. При этом большое внимание уделяется изучению роли преподавателя в обучении. Нам представляется важным рассмотреть совокупность необходимых знаний, умений и качеств преподавателя иностранного языка в виде модели профессиональной компетентности («см. рис.»).

В профессиональную деятельность педагога входят такие функции как обучение, воспитание, развитие и просвещение. Ожидается, что «педагог как личность будет оказывать положительное влияние на обучающихся, развивая их личностные качества и сильные стороны, а также раскрывая их творческий потенциал.

Задачи педагога зачастую могут быть нестандартными, требовать необычного решения, творческого подхода, порой возникает необходимость интеграции нескольких решений. В связи с этим, для преподавателя очень важными являются умения самостоятельно решать жизненные проблемы и творчески подходить к решению профессиональных задач. Все вышеназванные критерии ведут к тому, что преподаватель на протяжении всей своей жизни должен непрерывно развивать свой творческий потенциал, а также личностные и профессиональные качества.

Изучением закономерностей реализации творческого потенциала зрелых людей и закономерностей развития их профессионализма занимается акмеология. По мнению А.А. Деркача, «акмеологическое знание помогает людям в личной и профессиональной самореализации, в профессиональных и жизненных достижениях» [3, с. 19]. Поэтому предлагаемая нами модель профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка имеет акмеологическую направленность. «Акмеологическая направленность – это качественная характеристика общей направленности личности, ориентирующая человека на прогрессивное развитие...» [1, с. 27]. Модель состоит из четырех компонентов – компетенций, которые включают в себя совокупности различных навыков, умений и качеств, необходимых преподавателю иностранного языка (см. рис. 1).

Модель профессиональной компетентности преподавателя
иностранного языка



Безусловно, уровень языковой компетенции преподавателя иностранного языка должен быть высоким, в связи с чем ему необходимо обладать набором профессиональных навыков и умений, или так называемыми *hard skills*. К примеру, одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка является коммуникативная компетенция, подразумевающая под собой речевые умения, создание прямой и обратной связи, активное воздействие на обучающихся, способность бесконфликтного решения вопросов. В качестве остальных компонентов *hard skills* мы выделяем следующие: психолого-педагогическая компетенция, языковая компетенция, социальная компетенция, повышение квалификации, обеспечение актуальности образовательного содержания, ориентация на личность обучающегося, мотивация к осуществлению профессиональной деятельности, поддержание мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, духовно-нравственное воспитание, творческая индивидуальность.

В стремлении педагога правильно и грамотно говорить и писать на иностранном языке прослеживается его движение к достижению профессионального акме, вершины, которая определяет его как хорошего специалиста. В таком случае мы можем рассуждать о роли акмелингвистики. Так, преподаватель иностранного языка, совершенствующий свои языковые компетенции, находится на пути к достижению своего профессионального акме. В таком случае иностранный язык является для него средством достижения этой вершины. Таким образом, акмео-

логическая направленность *hard skills* заключается в развитии профессионального акме преподавателя иностранного языка, которое он осуществляет посредством непрерывного обучения и повышения квалификации.

Преподавателю иностранного языка также необходимо обладать и гибкими навыками, так называемыми *soft skills*, акмеологическая направленность которых заключается в развитии личностного акме. «Развитые гибкие навыки делают специалиста более универсальным...» [6, с. 148]. Так, для преподавателя иностранного языка особенно важно обладать навыками межличностного общения, поскольку он всегда находится во взаимодействии со своими учащимися, иногда и с их родителями, а также с коллегами. К остальным компонентам *soft skills* также необходимо отнести умение работать в команде, умение устанавливать контакты, способность брать на себя ответственность, способность принятия решений (в том числе нестандартных) в критических случаях, умение быстро реагировать в неожиданных ситуациях, умение приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, высокую работоспособность, привлечение интереса общества к результатам своей деятельности, создание атмосферы доброжелательности и поддержки на занятиях.

При рассмотрении вопроса о профессионализме мы бы хотели обратиться к рассуждению А.К. Марковой о личностном и профессиональном самоопределении: «Личностное самоопределение формируется раньше профессионального, на основе личностного самоопределения складываются требования к профессии. Личностное самоопределение – это определение человеком того, кем он хочет стать, что он хочет, что может, что от него хочет общество» [5, с. 49].

Таким образом, говоря о человеке как о профессионале, важно рассматривать его как целостную личность. Некоторые исследователи [2, с. 14; 4, с. 10; 5, с. 48] отмечают, что помимо профессиональных компетенций необходимо рассматривать в человеке и то, какими принципами он руководствуется, осуществляя свою трудовую деятельность, каковы его ценности и внутренние ориентации, которые, безусловно, играют немаловажную роль в становлении человека как профессионала.

В связи с этим, мы также включили в нашу модель и *self skills*, которые являются компетенциями самоуправления и самосовершенствования и также обладают акмеологической направленностью, заключающейся в развитии личностного акме преподавателя иностранного языка. Так, например, одним из важных компонентов *self skills* является способность к рефлексии. Анализируя свою деятельность, человек понимает, в каком направлении он хочет совершенствоваться.

По мнению Э.В. Галажинского, *self*-компетенции являются ядром всех остальных компетенций: «... выход в *self*-компетенции – это смещение фокуса с оболочки внешней на внутреннюю, ядерную, на которую потом все надстраивается: хоть «софт», хоть «хард», хоть «диджитал» [7]. Так и в представляемой нами модели область *self*-компетенций занимает центральную позицию, свидетельствуя о том, что именно от самосознания и понимания собственного предназначения в жизни выстраиваются и другие области компетенций, позволяющие осуществлять успешную профессиональную деятельность. Помимо вышеуказанной способности к рефлексии, мы выделяем следующие компоненты *self skills*: анализ осуществляемой деятельности, расстановка приоритетов, выстраивание траектории своего личностного и профессионального развития, восприятие значимости профессии педагога иностранных языков, духовно – нравственное развитие.

Для того чтобы модель была полной, мы посчитали важным включить в нее *digital skills*, цифровые компетенции, несмотря на то, что данный вид компетенций не является областью нашего исследования. Однако они представляют собой средства коммуникации, как бы инструменты осуществления профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков. Владение цифровыми навыками является частью профессионального и личностного акме современного преподавателя. В связи с этим *digital skills* обозначены в нашей модели как часть профессиональных и гибких компетенций.

Необходимо подчеркнуть, что данная модель не является описанием лишь одного конкретного преподавателя иностранного языка, поскольку каждый человек индивидуален в своей профессиональной реализации. Модель – это система навыков, качеств и компетенций, к которым, на наш взгляд, можно стремиться. Она имеет личностную направленность, поскольку каждый преподаватель иностранного языка может интерпретировать ее в отношении самого себя, своего опыта и ценностей. Это также говорит о том, что модель работает, она имеет деятельностную направленность. Кроме того, необходимо выделить и акмеологическую направленность, поскольку она представляет собой совокупность компетенций, способствующих становлению или укреплению зрелой личности преподавателя иностранного языка, который постоянно развивается в своей профессии и способен нести ответственность за свою деятельность.

Для каждого отдельного специалиста модель профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка имеет свое поле деятельности, поскольку он может работать с ее компонентами относительно самого себя. Все это позволяет говорить нам о том, что модель

является живой, поскольку в зависимости от личности преподавателя и его опыта, она будет меняться и иметь разную наполняемость. Необходимо отметить, что в данной модели, как в любой системе, нельзя убрать какой-либо ее элемент, поскольку все ее компоненты взаимосвязаны и в совокупности представляют единое целое, дополняют друг друга и дают представление о возможных компетенциях преподавателя иностранного языка, чья деятельность имеет результат и является полезной для других.

Литература

1. Бегидова С.Н., Хазова С.А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2008. Вып. 5. С. 26–31.

2. Гончаров С.З., Широких Е.М. Аксиология педагогического образования: проблема методологии // Акмеология профессионального образования: материалы 10-й Всероссийской научно-практической конференции (13 – 14 марта 2013 г.). Екатеринбург: Екатеринбург РГППУ, 2013. С. 10–15.

3. Деркач А.А. Методология и методы акмеологии. М.: РАГС, 2011. 116 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новые парадигмы результатов образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

6. Павлова Ю.В. Развитие «гибких навыков» в преподавании иностранного языка в магистратуре по направлению «Лингвистика» // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2018. № 11. С. 147–154.

7. Слово ректору. Режим доступа: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/ (дата обращения: 15.08.2020).

И.К. Забродина¹, Ю.В. Дьяченко²

¹Томский государственный педагогический университет,

²Сургутский государственный университет

Критерии отбора лингвострановедческих материалов на немецком языке из средств массовой информации

В статье рассматривается проблема межкультурного доступа к выбору лингвострановедческого учебного материала. Основным вызовом заключается в необходимости всесторонне освещать реалии страны целевого языка. В рамках исследования разработаны критерии для источников культурных знаний с позитивным или негативным влиянием на представления обучающихся.

Ключевые слова: лингвострановедение; немецкий язык; средства массовой информации; стереотипизация; страноведческие факты.

Наряду с современными Интернет-технологиями [2, с. 160], материалы средств массовой информации (СМИ) также являются источником получения лингвострановедческих знаний. Использование на занятиях по немецкому языку, как с обучающимися лингвистических, так и технических специальностей [1, с. 52] актуальной лингвострановедческой информации, предоставленной СМИ, способствует усвоению обучающимися элементов иноязычной культуры, повышает их познавательную активность, создает положительную мотивацию.

Однако они не только оказывают существенное воздействие на становление у обучаемых представлений о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка, но и являются причиной возникновения клише, стереотипизации сознания [3, с. 187], вследствие зачастую одностороннего освещения того или иного явления.

В данной связи к выбору материалов из СМИ, какие конкретные факты, явления, события из культуры изучаемого языка должны войти в лингвострановедческую составляющую, следует подходить с осторожностью: как традиционные СМИ, так и источники в сети Интернет [4, с. 141], используемые в рамках преподавания дисциплины на немецком языке, могут повлиять на умонастроения обучающихся, на формирование устойчивого общественного мнения, появление стереотипов.

С целью нивелирования данного негативного воздействия источников из СМИ в рамках проведенного исследования предлагаются следующие критерии отбора материалов:

- интересы обучающихся (основополагающим при выборе тем является заинтересованность в них обучающихся, их мотивация);
- уровень владения иностранным языком и коммуникативная ком-

петенция обучающихся (в план занятия включаются только те материалы, с которыми обучающиеся смогут работать на иностранном языке);

– описание общественной жизни в стране изучаемого языка;

– для изучения выбираются явления, которые

1) слишком отличаются от родной культуры обучающихся, и следовательно, их легко можно сравнить;

2) на первый взгляд в обеих культурах одинаковы (при их сравнении различия найти сложнее);

3) подвержены взаимному влиянию обеих культур.

В своей совокупности эти критерии важны для выбора материала, однако они не предоставляют схемы, по которой можно построить высказывания на конкретную тему, следовательно, они играют второстепенную роль при подборе материалов для занятия. Поэтому данные критерии следует объединить с выбором тем, основанным на конкретных примерах, который оставляет место для развития компетенций (таких как, например, умение общаться с гражданами страны изучаемого языка, формирование собственной позиции и умение высказать свою точку зрения). Развитие определенного набора компетенций является целью преподавания дисциплины, и определение, какими именно способностями должен обладать обучающийся в конце обучения, является первостепенной задачей.

Таким образом, важно не столько содержание самих материалов, сколько тот факт, что с помощью этих материалов происходит формирование собственной позиции и отстаивание своей точки зрения, т.е. становится возможным развитие следующих способностей обучающихся:

– способность к поиску, нахождению и оценке различных аутентичных материалов в СМИ по заданной теме (тексты, фотографии, предметы и т.д.);

– способность к адекватному поведению в иностранной действительности;

– способность к интерпретации иностранной действительности в сравнении с собственной культурной идентичностью.

Данный вывод следует также из того, что страноведческое знание основывается не только на знании фактов, но и на умении получать и использовать эти факты. Соразмерность и уместность страноведческих фактов можно проверить, как пишет Д. Баджес [5, с. 117], на следующих уровнях:

1. Реалистичность: отвечают ли отобранные материалы историческому уровню развития и социальной индивидуальности иностранного общества?

2. Конкретность: Является ли данное положение вещей характерным для иностранной культуры и находит ли оно выражение в языке?

3. Перенос: Можно ли проследить отобранные темы и в других культурах, а именно в культуре своей страны?

4. Идентификация: Ссылаются ли выбранные материалы на сферы культурных различий и контактов.

Задав себе вышеуказанные вопросы, преподаватель получает инструмент для оценки уже отобранных материалов на их пригодность для использования на занятии. Для поиска и выбора этих материалов У. Цойнер предлагает структурировать все страноведческие знания по трем сферам:

1. Сфера изолированных фактов и дат из истории страны (цифры, статистика);

2. Сфера конкретных ситуаций, форм поведения, установок (коммуникативных) структур индивидуумов или групп;

3. Сфера системы, т.е. общественных структур и идеологических образцов (система; идеология) [7].

В то время как традиционное страноведение исходит в основном из общественной системы или цифр и фактов, страноведение, преподаваемое в социокультурном ключе, изначально должно обращаться к конкретному случаю, к конкретному человеку (сфера 2). Остальные сферы (сфера 1 и 3) служат для объяснения, понимания или установления соотношения конкретных случаев. Данный подход также способствует повышению мотивации обучающихся, поскольку для них особый интерес вызывают только те темы, которые они могут соотнести с собственной личностью.

К содержанию лингвострановедческого обучения относятся также вопросы и проблемы, возникающие вследствие различного коммуникативного поведения. К ним относятся, например,

1. Языковые индикаторы для проведения культурного сравнения, которые заставляют задумываться над содержанием понятия (Какое явление стоит за этим словом?); процесс коммуникации и коммуникативные стили; регистр и типы текстов;

2. Невербальное коммуникативное поведение;

3. Ритуалы взаимодействия;

4. Межличностное восприятие и его воздействие на процесс коммуникации;

5. Языковые средства и процессы метакоммуникации для преодоления и анализа коммуникативных ситуаций [6, с. 132].

Отсюда следует, что выбор тем в материалах СМИ должен отходить от простого описания традиций страны изучаемого языка к наблю-

дению общества, от знания памятников архитектуры и культуры к умению вести себя в повседневной жизни, от абстрактных социальных структур к индивидуальным, пережитым, конкретным моментам реальной жизни.

Помимо этого, каждый обучающийся имеет индивидуальное представление о стране изучаемого языка, сложившееся посредством различных факторов, не последнюю роль при этом играют средства массовой информации. Каждый человек, изучающий немецкий язык, привносит на занятия свои представления о немцах и о немецком языке, клише и предрассудки [6, с. 133].

Опрос студентов выявил следующие часто встречающиеся клише и стереотипы: немцы всегда прилежны, трудолюбивы, очень заняты и пунктуальны, выпускают превосходные автомобили, всегда пьют пиво, всегда улыбаются, но улыбки неискренние, что касается внешности, то в основном это блондины и блондинки с голубыми глазами и т.д.

Принять эти клише и стереотипы и работать с ними, а не искоренять – это важнейшая задача обучения иностранному языку с межкультурным подходом. В коммуникативной методике обучения стереотипы могут помочь при оценке ситуаций, составлении некой поведенческой модели в коммуникативной ситуации, поскольку они позволяют обучающимся лучше понять факторы, механизмы и реакции, имеющие место в процессе общения с носителями изучаемого языка.

Следовательно, при соблюдении разработанных критериев отбора материалов из СМИ на занятиях по немецкому языку преподаватели могут повлиять не только на формирование устойчивого общественного мнения, появление стереотипов, но и на формирование компетенций у обучающихся, связанных с успешной коммуникацией с представителями изучаемого языка, с адекватным восприятием их менталитета.

Литература

1. Бычков П.Н., Забродина И.К. Развитие системы профессионального иностранного языка в техническом вузе (на примере немецкого языка) // Высшее образование сегодня. 2014. № 5. С. 52–55.
2. Забродина И.К. Методическая система развития социокультурных умений студентов посредством современных Интернет-технологий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4-1 (22). С. 60–62.
3. Чигашева М.А. Лексические новообразования в немецком политическом медиа-дискурсе // Вестник ТвГУ. Серия: «Филология». 2017. № 2. С. 186–192.

4. Bogdanova A.G., et all. Experimental Learning of Foreign Language with the Socio-Cultural Skills Development Method by Means of Modern Internet Technologies // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 215. Pp. 141–146.

5. Buttjes D. Landeskunde–Didaktik und landeskundliches Curriculum // Handbuch Fremdsprachenunterricht. Updates Edition, 2014. Pp. 112 –119.

6. Thimme, Chr. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion // Deutsch als Fremdsprache. 2010. Vol. 3. Pp. 131–137.

7. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung // Semantic Scholar. 2001. Retrieved from: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/germanistik/daf/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf (date of access: 12.10.2020).

Т.П. Лихач

*Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина*

Возможности использования электронных ресурсов в процессе обучения лексическим средствам англоязычного речевого общения на профессиональные темы в высшей школе

Статья посвящена рассмотрению вопроса, какой должна быть технологическая модель овладения лексическими средствами англоязычного речевого общения в условиях цифровой трансформации языкового образования в высшей школе при подготовке преподавателей английского языка.

Ключевые слова: лексические средства общения; профессиональная лексика; цифровизация образования; гипермедиа; образовательный контент.

Овладение лексической стороной иноязычной речи на уровне носителя-функционального пользователя иностранного языка – одна из приоритетных задач языкового образования в Республике Беларусь, развивающегося в когнитивно-коммуникативном и культуроведческом направлениях и учитывающего основные достижения информационного и цифрового общества. В этой связи востребована такая технологическая модель обучения лексическим средствам речевой коммуникации на иностранном (в нашем случае – английском) языке, которая, сохраняя традиционную методическую последовательность этапов формирования

и совершенствования лексических навыков устной и письменной речи и развития речевых умений лексического кодирования и декодирования текстов, насыщает и интенсифицирует каждый из этих этапов за счет использования цифровых инструментов.

Не перечисляя и без того известные цифровые технологии (*Digital Technologies*), обеспечивающие цифровую трансформацию языкового образования, рассмотрим, как при кажущемся расширении уплотняется образовательный контент, предъявляемый на разных этапах занятия (согласно варьируемой структуре *ESA: Engage, Study, Activate*) по профессиональному общению на английском языке при подготовке преподавателей английского языка в условиях как аудиторной, так и пролонгированной внеаудиторной самостоятельной работы.

Гипертекстовая форма представления учебной информации в электронном формате и ассоциативный подход, предполагающий расширение семантических связей слов в когнитивно-языковом сознании студентов, могут использоваться уже на этапе презентации материала и целеполагания, когда с помощью цепочки вопросов дается абрис проблемно-тематического поля занятия и намечаются смысловые векторы («гиперссылки») передвижения в нем. Так, при введении темы «*Mysteries. Spooky tales*» уместны цепочечные вопросы, включающие в качестве стимулятора речемышления неоднократно повторяющиеся в разных контекстах и оформленные как гиперссылки однокоренные слова или контаминируемые слова-парономазы, актуальные в данной предметной плоскости: *Have you ever seen mysterious things? Are some places more mystery-intensive than others? Do you know what region has become the Centre of unresolved mysteries? Is Bermuda triangle part of it? Are some people more prone to encounter mysterious phenomena than others? Why? What is the difference between mysterious and miraculous things? What do you feel when told a spooky tale?*

В соответствии с такой когнитивно-коммуникативной стратегией подачи лексического материала развивается контекстуальная догадка обучающихся, выстраиваются «строительные леса» для последующего полного синтеза речи с учетом познавательного интереса каждой отдельной личности.

Для «разогрева» познавательного интереса и речестимуляции обучающихся уместно войти в атмосферу непознанного с помощью средств гипермедиа. Поэтому следующий шаг – демонстрация видеоконтента, доступ к которому обеспечивает инструктивная часть упражнения: *Watch a video podcast «The Sorting Ceremony | Harry Potter and the Philosopher's Stone» on the official Wizarding World YouTube channel: https://www.youtube.com/watch?v=z4K2F_OALPQ.*

Активизировав на своих мобильных устройствах ссылку на источник в видеохостинге *YouTube*, обучающиеся в наушниках просматривают относительно законченный фрагмент фильма.

На основе просмотренного видео проводится симуляционная игра: *Supposing you were the first-year Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry student. What would you like to hear from a Hat at the annual Sorting Ceremony? Role-play a short conversation with your partner.* Формулировка задания на данном этапе должна содержать очередную «дозу» новых лексем (в виде гиперссылок), связанных с предыдущим и последующим обучающим контентом и выполняющих функцию скреп в гипертекстовом пространстве занятия. На данном этапе выделенная лексика еще не актуализируется (реализовать речевую задачу позволяет усвоенный ранее словарь), но сигнализирует о переходе на новый этап – ознакомление и первичное употребление в речи.

Здесь важно связать две задачи: языковую задачу ознакомления с тематическим словарем и коммуникативную задачу его использования в конкретной ситуации общения с учетом понимания функциональной специфики лексем. Для того чтобы преодолеть немотивированную последовательность введения каждого отдельного слова (*a sorcerer, visionary, conjurer, illusionist, crone, wizard, witch* и др. – вначале желательно ввести существительные с агентивным значением), необходимо заложить мотивационную последовательность речи с использованием данных слов в саму формулировку задания, иначе говоря, сделать задание по целевому назначению коммуникативно-познавательным. Например, *Were you to wake up a sorcerer / visionary / conjurer / illusionist, etc., what kind of magic would you perform? Why? Familiarize yourselves with the target vocabulary to get ready to speak about «your» magic and paranormal abilities.*

Собственно, языковой компонент такого типа задания – его вторая часть, отсылающая к электронному словарю (к визуальному словарю, дающему зрительную основу для словесной интерпретации образов, соотнесения зрительных образов с короткометражной анимацией, что еще требует разработки). Главное здесь – включение слова в семантизирующие контексты типа *An illusionist isn't believed to have magical powers to help or do harm to anyone; he just entertains people by performing tricks where objects seem to appear and then disappear.*

Слов, с помощью которых обозначается действующее лицо в мире магии и мистицизма, явно недостаточно для того, чтобы овладеть возможными сценариями общения на данную тему. Учитывая специфику профессиональной направленности учебных занятий по английскому языку при подготовке специалиста в области иностранных языков, важ-

но интенсифицировать обучение путем наращивания объема тематического словаря по тезаурусному типу, т. е. за счет максимально полного (насколько это возможно с учетом связности отбираемых контекстов) раскрытия парадигматических и синтагматических отношений лексических средств, обслуживающих данную сферу общения, в тесной связи с интерпретацией сообщаемого. Эта стадия работы должна обеспечить контролируруемую со стороны преподавателя деятельность студентов по соотнесению изучаемого слова-понятия с его языковым окружением и с контекстом ситуации.

Интенсификация в обучении лексическим средствам профессионально ориентированного иноязычного общения должна выражаться и в ситуативном освоении ассоциативных полей иностранного языка, вписываемых в общее проблемно-тематическое поле учебного занятия / цикла занятий. Такого рода поля состоят из представляющих психическую реальность живого функционирующего слова ассоциатов, соотнесенных иерархически, парадигматически и синтагматически» [1, с. 52]. Это слова разных частей речи, связанные на уровне «стимул – реакция» и замыкающиеся определенным кругом представлений носителя языка (в отличие от вторичной языковой личности, овладевающей чужим языком) о том или ином фрагменте языковой действительности. Чтобы взглянуть на него глазами носителя английского языка, необходим кросскультурный скачок в параллельную реальность, запечатленную в аутентичных текстах на английском языке. Такие тексты хранятся на веб-сайтах Интернета, доступ к которым через систему ссылок обеспечивает автор электронного пособия.

Отсюда следует, что вводимый в начале занятия тематический словарь включается в текстовое пространство, «обрастая» новыми словами с их привычными и окказиональными семантическими и структурно-семантическими связями. Это этап работы с текстом, как правило, по модели «*Jigsaw reading*», направленный на развитие общей эрудиции, предметных и метапредметных компетенций будущих преподавателей английского языка. Для чтения в малых группах можно предложить тексты, объединенные узкой тематикой-проблематикой («Истории исчезнувших кораблей»); при этом важно исходить из общеизвестных фактов («Тайны Бермудского треугольника», «Летучий голландец» и др.). Тексты указанного содержания находятся в открытом доступе и могут быть загружены на мобильные устройства.

На предтекстовом этапе важно не в малых группах, а фронтально актуализировать общекультурные и социокультурные знания студентов о рассматриваемом феномене, на текстовом – обеспечить осмысленное восприятие языкового содержания текста в процессе чтения малой

группой, например: *Read the text «The Flying Dutchman» noticing the use of words and word chunks that express mystery and fear*; на послетекстовом – создать условия для анализа-рефлексии прочитанного на основе вопросов: какие особенности культуры страны могли повлиять на создание ее легенд, мистических рассказов; какие особенности национальной ментальности и философии отразились в рассказах-страшилках (*spooky tales*). Завершить занятие целесообразно коллективным размышлением: *what is the cultural impact of spooky tales*. Основные выводы из этого размышления извлекает для себя каждый отдельный студент и представляет их кратко в письменной форме.

Организация самостоятельной работы студентов с использованием электронных ресурсов предполагает совершенствование лексических навыков изучающего чтения (*Reading for details*), аудиовизуального восприятия и декодирования информации по теме (*Viewing comprehension*), коммуникативной письменной речи (*Communicative writing skills*) через домашнее чтение текстов, просмотр фильмов, написание краткого отзыва о них. Интернет предлагает научно-популярные статьи, каталоги сортированных по темам разножанровых фильмов, которые выбирают обучающиеся в зависимости от своих предпочтений. Электронное пособие должно дать ссылку на источник: https://en.wikipedia.org/wiki/Category:Films_about_magic_and_magicians. Активизировав ссылку в процессе внеаудиторной работы, студенты открывают каталог фильмов по категории «Фильмы о магии и магах» и, двигаясь по гиперссылкам, выбирают фильм для индивидуального просмотра. В отзыве обязательно указывается жанр фильма, например, «*Death Defying Acts*» (*a supernatural romance film*), «*Houdini*» (*a two-part, four-hour History channel miniseries*), используется профессиональная лексика по теме в свойственных носителю английского языка коллокациях, как-то: «*to resolve conflicts with the witches and a deceptive magician*», «*based on a locked-room mystery novel by well-known mystery writer*». Большая часть фильмов каталога Википедии имеет не только качественное аутентичное описание, рекомендуемое фильм для просмотра, но и разветвленную гипертекстовую структуру, которая облегчает усвоение лексики, обозначающей как малоизвестные поджанры, например: *heist thriller film* («*Now You See Me*»), *slasher film* («*Terror Train*»), так и специфические понятия из области «*Mysteries. Spooky Tales*», например: «*It touches on the subject of telekinesis*»; «*suddenly dies due to spontaneous combustion*» и под.

Таким образом, электронная версия сценария учебного занятия по профессиональному общению на английском языке приобретает вид сетевой структуры с возможностью инициированного студентом выбора

одного из вариантных образовательных маршрутов в процессе усвоения лексического материала. Такая структура воплощается в электронном пособии, позволяя реализовывать «метапредметный подход к созданию образовательного контента в условиях цифровой трансформации образования» [2, с. 22–23].

Литература

1. Бурнаева К. А. Ассоциативное поле как способ моделирования фрагмента языкового сознания / К. А. Бурнаева // *Lingua mobilis* № 6 (32), 2011. С. 51–58.

2. Гелясина Е.В. Метапредметный подход к созданию образовательного контента в условиях цифровой трансформации образования / Е.В. Гелясина // *Цифровая трансформация образования сб. мат. 2-й Межд. науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г. / отв. ред. А.Б. Бельский. Минск: ГИАЦ Минобразования, 2019. Режим доступа: http://dtconf.unibel.by/doc/Conference_2019.pdf (дата обращения: 20.10.2020).*

Т.Б. Лысунец

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Научно-популярная видеолекция TED Talks в обучении устной иноязычной речи студентов-бакалавров

В данной статье автор рассматривает проблему использования научно-популярной видеолекции канала *TED Talks* в обучении английскому языку студентов продвинутого уровня. Приводятся определение научно-популярной видеолекции и компетенции, которые будут сформированы при условии её применения на занятии по английскому языку.

Ключевые слова: научно-популярная видеолекция; TED Talks; обучение устной иноязычной речи; компетенции студентов-бакалавров; устное выступление

Научно-популярная видеолекция (НПВЛ) приобретает все большую популярность среди преподавателей и методистов английского языка благодаря эффективности воздействия на адресата, присущее лекции как таковой (с лаконичным и точным сообщением научных фактов) и видеолекции как новой ее разновидности.

В отличие от видеолекции, то есть «системы видеообразов и звука, сопровождаемых анимированной графикой» [3, с. 153] или «специально подготовленной учебной видеозаписи, снабженной помимо учебной аудиоинформации, необходимыми для улучшения восприятия таблицами, схемами, диаграммами, иллюстрациями, а также разнообразными видеоматериалами» [7, с. 39], где основной задачей является презентация материала, НПВЛ имеет целью убедить и сформировать у аудитории определенную точку зрения на поставленную проблему.

Особое место в ряду видеолекций принадлежит научно-популярной видеолекции *TED Talks*.

В 1984 году американский частный некоммерческий фонд выступил с инициативой проведения лекций ведущими учеными и изобретателями, философами и выдающимися людьми мира. Свое название *TED Talks* получил от аббревиатуры англ. *Technology, Entertainment, Design*: технологии, развлечения, дизайн. Основной задачей *TED Talks* видит распространение уникальных идей, о чем свидетельствует и выбранный девиз: *Ideas worth spreading*. Каждая НПВЛ или выступление называется *TED Talks*, видеозапись выкладывается на сайт *TED.com* и становится доступной устройствам *iPhone* и *Android*. Также в открытом доступе имеются аудиоподкасты выступлений, и видеоподкасты, которые можно бесплатно скачать. Они снабжены субтитрами на английском языке и переводом на многие языки мира. С 1990 прочитать лекцию на ежегодной конференции *TED Talks* приглашаются политики, бизнесмены, ученые, медики, выдающиеся деятели искусств. Научно-популярная видеолекция может быть представлена в формате лекции как таковой (обычно не превышая 18 минут), а может быть анимированным рассказом об интересном научном факте или явлении.

Лекции видеохостинга канала *TED Talks* исследователи относят к категории «массовые открытые онлайн курсы». Отмечается их интерактивность, которая предполагает использование активно-деятельностных форм обучения, что стимулирует самостоятельную учебную деятельность студентов. Как и видеолекция, НПВЛ – это продукт для тех, кто самостоятельно ищет новые знания, и она удобна тем, что можно выбрать время, место просмотра и количество повторов, а также изучить предлагаемые схемы, таблицы, иллюстрации и иной дополнительный материал [3, с. 153].

Научно-популярная видеолекция определяется как короткое, понятное широкой публике устное выступление специалиста на актуальную тему, основанное на его личном научном исследовании [12].

На официальном сайте российской версии проекта *Science Slam* научно-публичная лекция жанра *talk* определяется как небольшое вы-

ступление, во время которого молодые ученые представляют свои исследования максимально доступно и интересно для зрителей [4, с. 19].

Методический потенциал НПВЛ огромен. Использование материалов *TED Talks* помогает преподавателям сделать процесс обучения привлекательнее и интереснее, мотивирует студентов к изучению английского языка [6, с. 343], способствует обучению аспирантов академической презентации [2, с. 70], совершенствует навыки публичного выступления [1, с. 177], привлекает внимание к проблемам обучения риторике [9] и переводу [8; 10; 11].

Ю.В. Рогачева подчеркивает, что НПВЛ данного видеохостинга «способствуют развитию коммуникативной компетенции, совершенствуют навыки произношения, знакомят студентов с британским и американскими вариантами произношения, стимулируют к участию в научных конференциях» [6, с. 344].

При использовании НПВЛ в процессе обучения английскому языку совершенствуются:

- языковая/лингвистическая компетенция путем обогащения словарного запаса идиомами, фразовыми глаголами, идиоматическими выражениями, новыми словами и выражениями;
- просодическая;
- умение аудирования аутентичного текста;
- знакомство с различными акцентами и вариантами английского языка;
- умение чтения (если лекция сопровождается субтитрами);
- умение говорения (монологической речи в жанре публичного выступления).

Получает дальнейшее развитие лингвострановедческая компетенция, поскольку обучающиеся сталкиваются с реалиями иностранного языка, шутками, цитатами, аллюзиями, типичными для публичных выступлений каламбурами.

В-третьих, совершенствованию подвергается и учебная компетенция: студент может выбирать тематику и уровень сложности материала, продолжительность звучания и способ предъявления лекции (с субтитрами или без, на нормальной или повышенной/пониженной скорости); развитие получают и умения самостоятельной работы. Разнообразие тем позволяет выбрать тему для изучения как общего английского, так и профессионального английского языка.

Исходя из вышеизложенного, представляется особенно важным использование НПВЛ на занятиях по английскому языку со студентами-бакалаврами с уровнем владения английским языком не ниже В1-В2

(шкала *CEFR*) [5] для совершенствования лингвистической, просодической и социолингвистической компетенций.

Литература

1. Ижмякова М.И. Преимущества использования веб-ресурса TedTalks в обучении говорению студентов // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования. 2018. С.175–178.

2. Коптяева Н.Н. Использование видеоматериалов ted при обучении английскому языку в академических целях // Языковое образование сегодня – векторы развития Екатеринбург, 14–18 апреля. 2015. С. 69–72.

3. Москаленко О.В. Видеолекция как современный метод преподавания психологии в ВУЗе // Акмеология. 2016. №3. С. 153–157.

4. Нечаева Н.В. Популярная публичная лекция жанра talk: особенности языка и стиля // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена // Издательство: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). 2016. №180 С.17–22.

5. Общеввропейская шкала языковой компетенции (Common European Framework of Reference, *CEFR*). 2020. Режим доступа: <https://ankor-center.ru/cefr> (дата обращения: 17.10.2020)

6. Рогачева Ю.В. Использование видеоуроков и видеоконференций проекта TED на занятиях по иностранному языку. Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации. Сборник материалов III международной научно-практической конференции. 2018. С.340–345.

7. Шалыгина И.В., Шабалин Е.Ю. Дидактические требования к учебным видеолекциям. Совет ректоров. 2012. №1 С. 32–41.

8. Friesen Norm. The Lecture as a Transmedial Pedagogical Form: A Historical Analysis // Educational Researcher. 2011. Vol. 40. No. 3. P. 95–102 Retrieved from: http://www.academia.edu/1210577/The_Lecture_as_a_Transmedial_Pedagogical_Form_A_Historical_Analysis (date of access: 17.10.2020).

9. Kramer Olaf. TED-Talk, Slam und Science Notes // Techniken zur Inszenierung öffentlicher Rede im Wandel. 2016. S.14 Retrieved from: <http://www.rheton.sbg.ac.at/rheton/category/rhetorikgespraeche/> (date of access: 17.10.2020)

10. Malin David The importance of public talk // Conference Proceedings CAP. 2007. P. 178–182. Retrieved from: <https://clck.ru/9wjnu> (date of access: 17.10.2020).

11. Navid Hayeri. Does gender affect translation? Analysis of English talks translated to Arabic Analysis of English talks translated to Arabic. Texas. 2014. Retrieved from: <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/25082/HAYERI-DISSERTATION-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (date of access: 17.10.2020).

12. TEDx Speaker Guide. 2015. Retrieved from: http://www.dst.uniroma1.it/sites/default/files/allegati_notizie/tedx_speaker_guide.pdf (date of access: 17.10.2020).

Ю.В. Маслов

Белорусский государственный экономический университет

Синхронный перевод в неязыковом вузе: некоторые вопросы разработки методической системы обучения

В материале описываются проблемы обучения синхронному переводу. Предложена функциональная основа для разработки методической системы обучения синхронному переводу, основанная на так называемой «модели усилий», что позволяет системно и целенаправленно использовать большое количество тренировочных упражнений.

Ключевые слова: виды перевода; глобальный английский; синхронный перевод; методическая система обучения; «модель усилий».

В различных профессиональных сообществах существует актуальная потребность в разных видах перевода, что диктует необходимость подготовки соответствующих кадров. Ввиду роста объемов информации на разных языках, возрастает значение перевода «здесь и сейчас». В результате, в обеспечении межкультурного взаимодействия возрастает роль устных переводчиков. Вузовской системе необходимо обеспечить совершенствование практики их подготовки.

Когда речь идет о языке международного общения – английском, необходимо вносить в систему подготовки переводчиков определенные коррективы. Сегодня идет процесс формирования так называемого *Glo-bish* – глобального английского, что приведет к формированию универсальной англоязычной грамотности большинства людей, вовлеченных в межкультурное общение в его любых формах. В связи с этим в зарубежной практике ставится задача провести определенную ревизию подходов к профессиональной подготовке переводчиков [10]. Подготовка должна проводиться в логике обучения английскому языку для между-

народного общения (по-английски: *ELF – English as Lingua Franca*).

Такая задача требует, с одной стороны, умения использовать простой, если не сказать упрощенный язык общения, а с другой – способности реализовывать цели коммуникации на самом высоком уровне иноязычной компетентности [10, р. 10–13]. Не случайно поэтому, что в поле зрения специалистов по обучению устному переводу находятся, в том числе, сложные языковые явления – проблематика «горизонтального» и «вертикального» контекста и т.п. [6, с. 271–276].

Указывают, что будущие переводчики-синхронисты, например, должны уметь пользоваться современными ИКТ – информационно-коммуникационными технологиями [2, с. 53–58]. Понятно, что сами по себе ИКТ не обеспечивают высокое качество синхронного перевода, а служат лишь важным вспомогательным средством. Главную роль в подготовке устных переводчиков играет система упражнений. Конечно, начинающие переводчики рано или поздно дойдут до всего сами [1, с. 4]. Но лучше, если необходимая и достаточная функциональная основа деятельности будет сформирована в стенах вуза в результате реализации спроектированной системы подготовки.

Обратим внимание на обучение синхронному переводу (СП) в неязыковых вузах. Считается, что организовать обучение СП сложно ввиду специфики этого вида переводческой деятельности. С другой стороны, современная студенческая молодежь в гораздо большей степени, чем предшествующие поколения готова к обучению СП.

Н.В. Шалыгина отмечает, что представители поколения Z готовы к быстрой смене видов деятельности (в том числе «благодаря» синдрому дефицита внимания) и комфортно чувствуют себя в сетевом общении [9, с. 165]. Зарубежный педагог С. Donovan, осуществляющий магистерскую подготовку переводчиков, подчеркивает, что нынешняя молодежь лучше приспособлена к условиям, в которых работает синхронист, поскольку для нее органична ситуация и многозадачной деятельности (*multi-tasking*), и работы в удаленном формате в условиях постоянного общения [12, с. 97]. Таким образом, степень потенциальной готовности студенческой аудитории к обучению СП (в том числе в неязыковом вузе) достаточно высока.

Другое дело, что этой аудитории надо предложить качественную систему подготовки. Не требует доказательств утверждение о том, что эффективное проектирование системы подготовки синхронных переводчиков возможно осуществить только на базе теоретической модели перевода (*теории перевода*). Известно несколько таких моделей. Мы остановимся лишь на описании нескольких из них.

Известна трехфазная модель немецкого исследователя О. Каде [5,

с. 19]. Автор выделил в процессе перевода важный промежуточный этап, что совершается в сознании переводчика и поэтому непосредственно не наблюдается. На этом этапе происходит декодирование исходного сообщения, переход от знаков исходного сообщения к знакам переводного сообщения.

В известной степени сходной является модель (теория) синхронного перевода – интерпретативная теория или теория смысла, предложенная французскими исследователями Д. Селескович и М. Ледерер. Суть ее сводится к тому, что в процессе осуществления СП происходит так называемая «девербализация» смысла воспринимаемого сообщения, после чего переводчик-синхронист осуществляет реконструкцию смысла на языке перевода.

Как всякая теория, она находит как сторонников, так и критиков. Критические суждения в адрес понятия «девербализованного смысла» находим в недавно переведенной книге [7, с. 39–40]. Одновременно нельзя не заметить, что ни французские исследователи, ни критики их теории, судя по всему, не знакомы с представлениями о речемыслительных процессах, описанными Н.И. Жинкиным в работе «О кодовых переходах во внутренней речи» (1964). Ведь то, что Д. Селескович именует процессом «девербализации», есть, по сути дела, перекодирование сообщения (информации), происходящий во внутренней речи и реализуемый в предметно-изобразительном коде (термин Н.И. Жинкина). Этот код является непроизносимым, в нем нет признаков естественного языка, это своего рода универсальный язык, который можно переводить на любой другой [4, с. 64].

Однако для решения задач обучения СП важнее найти модель, на основании которой можно было бы строить относительно законченную методическую систему. Такой моделью, по нашему мнению, может быть «модель усилий» (*Efforts Model*), разработанная французским исследователем Д. Жилем (D. Gile).

А.А. Кони́на и Т.А. Черниговская упоминают данную модель в своем обзоре, описывая «усилия» как базовые конкурирующие, осознанные действия (слушание и анализ, продукция, запоминание, координация). Подчеркивается, что полноценной экспериментальной проверки модели не проводилось, однако существуют исследования, частично её подтверждающие [3, с. 180].

Нам представляется, что «модель усилий» может служить основой для разработки целесообразной методической системы обучения СП. Кстати говоря, сам Д. Жиль подробно описывает рекомендации по созданию подобных систем [13].

Элементами системы могут быть группы упражнений по четырем

уровням (восприятие, запоминание, продуцирование, координация). Такие упражнения направлены на предупреждение четырех типов затруднений при осуществлении СП – языковых, культурных, социальных и аффективных. В результате получаем площадку тренировочной подготовки, где могут быть использованы шестьдесят четыре упражнения. Их выполнение может оказать положительный эффект на весь комплекс способностей будущих переводчиков.

Именно такая методическая система обучения разрабатывается нами сегодня. Суть ее не в том, чтобы использовать все возможные упражнения. Задача в том, чтобы студенты четко осознавали, какое именно переводческое умение развивается в ходе подготовки, и могли четко и эффективно провести самоанализ успешности тренировочных усилий (даже если курс обучения не очень длительный).

Литература

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб: Изд-во «Союз», 2001. 288 с.

2. Витковская Г.В. Эффективность применения инновационных технологий в процесс обучения переводчиков-синхронистов // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: м-лы I Всероссийской научно-практической конференции (Симферополь, 27–29 апреля 2017 г.) / гл. ред. М. В. Норец. Симферополь: ИТ АРИАЛ, 2017. С. 53–58.

3. Кони́на А.А., Черниговская Т.А. Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов (обзор экспериментальных исследований) // Вопросы психолингвистики. 2018. № 4 (38). С. 177–203.

4. Мечковская, Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций: учеб. Пособие для студентов филол., лингв. и переводов. ф-тов высших учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 432 с.

5. Мирам Г.Э., Дайнеко В.В. и др. Тренинговый курс по синхронному переводу. Киев: Арий, 2009. 192 с.

6. Михайловская М. В. Устный перевод: дискурс и глобальный вертикальный контекст // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: м-лы I Всероссийской научно-практической конференции (Симферополь, 27–29 апреля 2017 г.) / гл. ред. М. В. Норец. Симферополь: ИТ АРИАЛ, 2017. С. 271–276.

7. Пим Э. Теоретические парадигмы в переводоведении / пер. с англ. Т.А. Казаковой; под ред. А.В. Ачкасова. СПб: Изд-во СПУ, 2018. 255 с.

8. Фраш С. С., Максютин О. В. Перевод с листа как самостоятельный вид перевода. Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 4 (94). С. 76–81.

9. Шалыгина, Н.В. Игреки и центениалы: новая ментальность российской молодежи // *Власть*. 2017. № 1. С. 164–166.

10. Albl-Mikasa, M. Teaching Globish? The Need for an ELF Pedagogy in Interpreter Training // *International Journal of Interpreter Education*. 2013. Issue 5(1). Pp. 3–16.

11. Bednarek, A., Pietrzak, P. Interpreting / In: *Ways to Translation*. Bogucki, Ł., Gózdź-Roszkowski, S. and P. Stalmaszczyk (eds). Łódź-Kraków: Łódź University Press & Jagiellonian University Press, pp. 305–316.

12. Donovan, C. The Place of the Interpreter and Interpreting in an Institutional Setting // *Clina*. Vol. 3(2). 2017. Pp. 91–113.

13. Gile, D. Teaching Conference Interpreting: a Contribution, in *Training for the New Millenium*. Tennent, Martha (ed). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2005. Pp. 127–151.

А.А. Меньшикова

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Проект усовершенствованной учебной программы подготовки переводчиков с использованием комплексного подхода

В статье представлен проект программы обучению переводу, разработанный в связи с неудовлетворительными подходами и методами современного преподавания практики перевода. основополагающим принципом является комплексный подход, новое распределение нагрузки и увеличение нагрузки изучения фоновых знаний.

Ключевые слова: переводоведение; программа преподавания; фоновые знания; новый; комплексный подход.

Принципы современного преподавания переводу во многом основываются на структурно-концептуальной парадигме, преимущественно прагматических аспектах высказываний. Тем не менее, такой подход не всегда оказывается продуктивным в условиях проблем интерпретации, либо при определенной сложности текстов. Подобные принципы практики преподавания переводу сформировались как реакция на неоправданно обобщенный характер теоретических материалов переводоведческой специализации [1, с. 12–34; 3, с. 8–96], отсутствия проработанной специальной методологии преподавания, что фактически привело к обращению преподавателей в область методики классических лингвисти-

ческих наук. Классические лингвистические науки, в свою очередь, опираются преимущественно на наследие сосюрковского языкознания. Даже современные авторы [4] ограничивают аспекты перевода субъектно-денотативными отношениями. Под действием подобной дидактики преподавания процесс перевода становится механическим, слишком формализованным.

В условиях действительной практической ситуации перевода требуется знание экстра-лингвистического контекста. Переводчики в реальности сталкиваются с постоянно меняющимся миром, отсутствием формул, которым их учили, что приводит к возникновению кризисных ситуаций, препятствует эффективной работе, приводит к профессиональным неудачам. Во многом сложившаяся ситуация обусловлена проблемой нормативов современного образования – организацией почасовой структуры и существующей онтологии учебных программ.

Изменения постоянно меняющегося мира требуют кардинального изменения в практике и подходах подготовки переводчиков во всех областях. Причем, требуется вводить изменения не только в практическую методику преподавания, но задействовать наиболее фундаментальный уровень – саму программу подготовки. Модульный принцип организации программ не позволяет связать их с практикой.

В связи с необходимостью изменений разработан проект такой программы.

Фундаментальный принцип новой учебной программы основывается на том, чтобы изменить принцип модульной организации, исключить структурализм. Особенно пагубным в современной практике обучения является дихотомическая оппозиция «теория – практика» как основание принципов подготовки, которая, в конечном итоге, свелась к формализованному принципу.

Подтверждение необходимости уделять больше внимания контексту и «внешней» среде функционирования переводческих услуг. Достаточно привести пример ложной направленности семантического метода в преподавании перевода. Интерпретация «Критики чистого разума» И. Канта [2] создает проблемы для воссоздания текста перевода в связи со сложностью интерпретации одного из основных понятий произведения – «трансцендентального» [2, с. 208]. Требуется определить, насколько это понятие является системообразующим для концепции немецкого философа. От этого решения будет зависеть подбор эквивалентов других понятий при переводе. Обращение к альтернативным переводам на другие языки также не приносят удовлетворительного результатом – возникает мнение об ошибочности действий коллег. Само решение переводческой задачи требует проведения фундаментального исследова-

ния философской системы И. Канта, что является трудоемкой задачей, тем более в ситуации ограниченного времени выполнения задачи.

Для выхода из сложившегося кризиса необходимо перераспределить время подготовки, не связывая его с почасовой нагрузкой. В целом решение возникшей проблемы возможно посредством получения дополнительной подготовки, что оказывается не всегда возможным в реалиях современного образования. Для достижения поставленной цели требуется обратиться к принципам контекстуального ввода и перераспределения временной нагрузки – наиболее объемным фрагментам программы уделять наибольшее время. Операционализм и практику перевода следует представить в форме самостоятельной работы.

Приведенную выше проблему из практики перевода можно решить методом аналитического подбора вероятностных принципов отношений, как со стороны общего ситуативного контекста и фоновых знаний, так и со стороны семантических концептов, поставить преимущественно ситуативный принцип над структурно-лингвистическим. В этом отношении методы преподавания, основывающиеся на образных ассоциациях и ситуативной конгломерации. В процессе преподавания непосредственно практика перевода становится дополнительным аспектом, аудио-визуальному восприятию уделяется наименьшее значение. На занятиях учащимся предлагается воспроизвести несколько пробных коммуникативных ситуаций, чтобы закрепить не знание лексики и синтаксических конструкций, а готовность реагировать на изменения в ситуации. Задача подготовки – сделать контекст максимально объемным, чтобы воспроизводилась картина с возможными путями решения, комплекс связей в соответствии с замечаниями исследователей [5, с. 179].

Наиболее важным это требование является в ситуации перевода научных и художественных текстов, поскольку прогрессивное развитие науки и активное внедрение научных проектов приводит к постоянному обмену информацией (можно привести пример того, что в связи с изменением научной парадигмы изменению подвержено семантическое поле понятийного и терминологического аппарата).

В складывающейся ситуации даже не требуется выбирать уровень фиксированной семантической компетенции, соответствующей современному состоянию семантического поля.

Требуется привлечь учащихся к операционализму реакции, направленной на воспроизведение контекста.

В начале реализации учебной программы необходимо начать с общего контекста, что значительно ускоряет процесс обучения.

Для того, чтобы адаптировать программу обучения к системе отведенных часов, требуется заменить деление почасовой нагрузки на пери-

оды. Один месяц посвятить подготовке фоновых знаний, другой период – отработке практических навыков.

Рекомендуется отказаться от практики обучения, основанного на алгоритме выполнения заданий, поскольку он приводит к формализации и навыкам, в большинстве случаев не востребованных в реальной ситуации перевода. Консультации преподавателя и неформальное общение использовать для укрепления компетенции знания контекста.

Наиболее востребованными аспектами фоновых знаний является информация, основанная на общей онтологии, поскольку такой подход способен обеспечить комплексное знание и снизить степень психологического стресса.

Конечно, описанные изменения в программе подготовки учащихся имеет недостатки: круг области компетенций и фоновых знаний сужается. Тем не менее, практика показывает, что обучающийся с применением подобной методики способен обратиться к новой сфере с наименьшими рисками.

В целях совершенствования уже сложившейся программы рекомендуется больше внимания уделять распределению блоков программы в соответствии с наиболее оптимальными временными показателями.

Литература

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение: Общие и лексические вопросы. М.: Изд-во ИОСО РАО, 2001. 221 с.
2. Кант И. Критика чистого разума. М.: Лань, 2013. 452 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 420 с.
4. Кузин А. Н. Переводоведение как продолжение лингвистики и философии языка другими средствами. М.: Флинта, 2017. Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/97156> (дата обращения: 10.10.2020).
5. Светличная Е.Р. Механизмы памяти, обеспечивающие процесс усного последовательного перевода // Язык и культура в эпоху глобализации: сборник научных трудов по материалам первой международной научной конференции «Язык и культура в эпоху глобализации». В 2-х томах. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. Выпуск 1. Т. 2. С. 179–187.

Науч. рук.: Суровцев В.А., д-р филос. н., проф.

В.Н. Новикова¹, Р.Ф. Азметова²

¹*Международный государственный институт
международных отношений,*

²*Московский государственный университет
технологий и управления имени К.Г. Разумовского*

Учебный потенциал технологий Podcast, Discussion board, Personal Response system при обучении иностранным языкам

Статья посвящена рассмотрению положительных и отрицательных сторон внедрения и развития информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс при иноязычной подготовке студентов. Особое внимание уделено трем технологиям – подкаст, мультимедийные форумы и система кликеров.

Ключевые слова: инновационные технологии; информационно-компьютерные технологии; подкаст; кликеры; мультимедийные форумы; система персонального ответа.

История методики преподавания европейских языков, как в нашей стране, так и за рубежом, появление и развитие принципиально новых методов обучения языку в высшей школе всегда были связаны с тенденциями в лингвистике, психологии и педагогике. Данные этих основополагающих для методики наук значительным образом меняли подход к обучению, использовались для распространения малоизвестных методов, влекли за собой появление абсолютно новых систем и моделей обучения, передовых обучающих технологий. Ситуация в образовании кардинально изменилась на современном этапе развития общества в связи с массовой компьютеризацией высшей школы. Создание компьютерных программ, использование возможностей интернета значительно повлияло на все стороны учебного процесса, включая обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях.

Наиболее инновационные интересные применяемые нами в работе методы и технологии привлекли наше внимание: создание мультимедийных подкастов, использование электронных форумов (*discussion boards or electronic discussion boards*), так называемые технологии – «кликеры» для получения немедленной обратной связи при изучении «сложного» материала.

Цель данной статьи выявить и описать положительные и отрицательные стороны применения данных компьютерных технологий, потому что именно эти технологии, по нашему мнению, имеют значительный учебный потенциал при обучении иностранному языку сегодня.

Как было сказано выше, одной из наиболее распространенных тех-

нологий, используемой в обучении иностранным языкам на современном этапе, является *технология – подкаст*.

Подкасты – это аудио- и видеозаписи, доступные в сети – интернет для прослушивания, просмотра и скачивания. Термин образован из сочетания iPod (название медиаплеера) и англ. слова – *broadcasting* (широковещание). Процесс создания аудио или видео файлов с целью распространения информации в сети. Подкасты имеют определенную тематику и периодичность. В отличие от телевидения и радио подкаст позволяет прослушивать аудиофайлы и просматривать видео передачи не в прямом эфире, а в удобное для слушателя время. Подкасты, записанные в видео формате, получили отдельное название *vodcast*, сама же технология создания, распространения и использования подкастов и водкастов – подкастинг. В сети интернет можно встретить как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка, так и учебные, созданные для учебных целей. Сервис подкастов позволяет обучающимся прослушивать и просматривать размещенные в сети интернет подкасты, затем записывать и размещать в сети Интернет свои собственные, причем на любые темы [1, с. 207].

Применение мультимедийных видеокатов вовлекает обучающихся в процесс коммуникации, поскольку они быстро и без всяких трудностей справляются с технической стороной задания. При этом они могут наблюдать за местом действия происходящего на иностранном языке, эмоциями протагонистов, их мимикой и жестами, что, без сомнения, создает важные зрительные стимулы для воспроизведения речи говорящего. Прежде всего, это повышает навыки понимания иноязычной речи на слух. Студенты имеют возможность вставлять созданные ими реплики, тесты в ролики, а также расширять информационное поле своими графиками, диаграммами, комментариями. Интерактивность и звуковое сопровождение упрощает восприятие и понимание информации, что, безусловно, улучшает навыки понимания иностранной речи.

Развитие ресурсов компьютерного обеспечения и доступность цифровой среды создает обширные возможности для обучения студентов инженерного направления коммуникации на иностранном языке. Компьютерно-опосредованной коммуникации при обучении иностранному языку служат технология мультимедийных форумов. По нашему мнению, это отличный способ для студентов погрузиться в иноязычную среду, причем способ легко доступный для всех: для общения в системе – учитель – ученик и ученик – ученик, то есть для всех у кого есть доступ в интернет и хотя бы незначительные умения работать на компьютере. Как указывают Дон Биковски и Грег Кесслер, каждый студент имеет возможность для участия в обсуждении насущных проблем на

форумах. Авторы полагают, что именно там студенты могут быть менее сознательны и готовы пойти на больший риск при передаче своих идей. Они имеют больше времени, чтобы сформулировать и изложить свои мысли, представить более содержательные комментарии, чем те, которые они способны воспроизвести при личном общении [3, с. 179].

Есть много положительных моментов для развития навыков иноязычной речи при таком способе формального и неформального общения – это дискуссии по заранее намеченным проблемам и темам, а также ответы на спонтанно возникшие реакции и вопросы. Использованный нами многократно, этот способ общения хорошо зарекомендовал себя во время эпидемии коронавируса (2019 г.) в нашей стране при обучении on-line, когда студенты беседовали на форуме, затем докладывали в классе (или общались вместе с другими участниками), выражая свое отношение к проблеме.

В исследовании «*Teaching English as a Foreign or Second Language*» [3, с. 180] представлены результаты исследований со студентами из Тайланда и их модель взаимоотношений с учителем на английском языке в различных ситуациях. В первом случае, для подготовки к языковым классам им предлагалось просто ознакомиться с материалами темы; во втором, они предварительно общались на форумах в рамках предложенного коммуникативного задания по теме.

Как показали исследования, после общения на мультимедийных форумах в классе студенты более активно участвовали в критической дискуссии, разъясняли друг другу непонятные фразы, «приходили к соглашению» без указания преподавателя, используя более сложный язык [3, с. 180].

Однако стоит отметить, существует и обратная сторона использования данной технологии. Обучающиеся только частично развивают навыки говорения, так как лишены в момент общения звучащей речи, установления коммуникативного хода или смены ролей, других разговорных практик типичных для общения в классе.

Помимо двух вышеупомянутых технологий, необходимо назвать технологию «Система персонального ответа (*Personal Response System*)», которая используется в программах высшего образования за рубежом с целью определения понимания и усвоения лекционного материала в фундаментальных технических науках, но до сих пор не востребована в преподавании языков. Суть технологии состоит в том, что во время лекции преподаватель задает вопросы студентам с целью выяснить насколько усвоен материал. Система программного обеспечения, сразу же компилирует ответы и в течение нескольких секунд в виде результатов на графиках. Таким образом, преподаватель получает мгно-

венную обратную связь, что позволяет ему перестраивать ход урока, повторять темы, которые определяются как «сложные» или «нечеткие».

Технология «*Personal Response System*» начала разрабатываться и внедряться в обучение на Западе двадцать пять лет назад. Тогда эта система использовалась для ответов на вопросы инструктора в школах с использованием портативных датчиков и пультов управления, когда студенты щелкали кнопками и на экране высвечивались их «анонимные ответы». До сих пор, считает Фиби Блэкбурн «не существует более повсеместного символа стремления к более эффективным вопросам и лучшему вовлечению студентов, чем кликер (от англ. *-click-er*)»

В исследовании «*Personal Response System: A Teaching Tool Used to Measure Student Comprehension*», автор указывает, что после принятия на вооружение «кликеров», кардинальным образом изменилась вовлеченность студентов в изучение ключевых концепций и значительно улучшились результаты обучения, причем отзывы студентов оказались положительными с оценками «*fun, lovely, cool*» [2, с. 116].

Дело в том, что в процессе обучения иногда возникает проблема привлечения к участию всех присутствующих на занятии (особенно студентов технических направлений подготовки). Обычно в учебном классе имеется лишь небольшая выборка студентов, которые открыто и активно участвуют в обсуждении темы на постоянной основе. Эти студенты уверены в том, что они получают правильный ответ, либо не боятся того, что они могут быть неправы. Остальная часть студентов, зачастую, ведет себя пассивно, стараясь не привлекать к себе внимания, индивидуально решая проблему, обозначенную в задании. Напротив, после обработки данных на компьютере, их «анонимность», дальнейшее совместное обсуждение в команде или целой группой, способствует пониманию сути этой проблемы, изменяет позицию многих студентов с пассивной на активную, стимулирует их остановиться на проблеме более подробно. Совместные действия способствуют созданию атмосферы сотрудничества, интенсифицируют познавательный интерес и навыки анализа студентов, прежде всего на иностранном языке.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели три инновационные технологии, которые применяются нами в обучении иностранному языку и могут быть интегрированы в образовательные практики других преподавателей в зависимости от конкретных потребностей обучающихся, обеспечения доступа к международным академическим сообществам, а также необходимых инструментов обратной связи для оценки языковых знаний.

Указав на некоторые недостатки применения данных технологий при обучении иноязычному общению, необходимо подчеркнуть, что

существует все-таки больше положительных возможностей для совершенствования различных стратегий их использования с целью развития навыков общения обучающихся, обогащения словарного запаса, создания позитивной обстановки, способствующей повышению интеллектуального и эмоционального уровня.

Литература

1. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: ИКАР, 2017. 237 с.
2. Blackburn Ph. Personal Reponse System: A Teaching Tool Used to Measure Student Comprehension // Colloquia: Conversations on Teaching & Learning. Innovation / D. Deroian, E. Kemper French (eds.). Bristol Community College Publishers, 2003. Pp.113–118.
3. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign or Second language. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1996. 280 pp.

Е.В. Перцева

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Формирование сквозных компетенций при обучении иностранному языку

В статье рассматриваются основные аспекты и тенденции модернизации системы российского образования, проблемы и способы формирования компетенций у студентов российских вузов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО++) в пределах освоения учебной дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: компетенция; образовательный стандарт; универсальные компетенции; общепрофессиональные компетенции; профессиональные компетенции.

При подготовке специалистов на первый план выходит проблема, связанная с отсутствием унифицированных требований к квалификации выпускника. С одной стороны, образовательные стандарты диктуют нам перечень компетенций, которые мы как образовательная организация должны формировать у обучающихся, с другой стороны, именно сегодня быстрыми темпами происходит развитие всех отраслей экономики, и как следствие изменение типа специалиста, требований к нему. В свя-

зи с этим особенно остро стоит вопрос в формировании компетенций у студентов российских вузов, получающих современное инженерное образование, в рамках реализации гуманитарных дисциплин.

Приоритетным направлением государственной политики в настоящее время является диагностирование изменений, которые произойдут на рынке труда в ближайшие тридцать лет. В Российской Федерации проведено масштабное исследование «Форсайт Компетенций 2030», задача которого состоит в выявлении нужных профессий в многообещающих экономических сферах. В рамках проекта российскими и международными профессионалами выстроены отраслевые «карты будущего», определяющие спрос на новые компетенции. Показатели анализа представлены в Атласе новых профессий – альманахе перспективных отраслей. Общественно-финансовые изменения в государстве непременно вызывают изменения в самом обществе. Развитие новых индустрий влечет за собой смену вида профессий, тем самым вызывая реформирование системы образования, выводя ее на принципиально новый уровень: в единое европейское образовательное пространство. Любое преобразование нацелено на конечный результат. Индикатором модернизации системы образования является повышение качества подготовки специалистов новой формации.

Однако необходимо сформировать оценочный инструментарий, определяющий «уровень» качества подготовки студента. Одним из действующих устройств распространения и стандартизации условий к квалификациям и умениям является международное движение *WorldSkills*, что определяет необходимость реализации федеральных государственных образовательных стандартов с учетом мировых методик подготовки кадров, объектом оценивания которых служат компетенции, интерпретируемые И.А. Зимней с позиции внутренних познаний, которые потом появляются в грамотности человека [2, с. 18]. А.В. Хуторской описывает компетенцию как «социальное требование к образовательной подготовке ученика» [5, с. 110]. *WorldSkills* является чемпионатом профессионального мастерства, безусловно, объектом оценивания, прежде всего, служат профессиональные компетенции. Однако анализ стандартов *WorldSkills Russia* свидетельствует о том, что удельный вес относительной важности профессиональных компетенций составляет около 85%, а 15% отводится на компетенции, которые присущи всем профессиональным областям: организация и управление работой, компетенции общения и межличностных отношений, решение проблем, инновации и креативность и другие. В связи с отсутствием единства в категорийном делении основного термина «компетенция», но основываясь на том, что данные компетенции необходимы для любых видов деятельности не

только обучающемуся, но и взрослому человеку в течение всей жизни, мы определили их как сквозные (в сходном значении используются термины: надпрофессиональные, ключевые, базовые компетенции, *soft skills*). Однако не определен ни единый список сквозных компетенций, ни то, кто его должен формировать: обучающийся, учебное заведение или работодатель. Безусловно, прежде всего, мы должны опираться на работодателя, являющегося прямым потребителем кадров, подготовку которых осуществляет образовательная организация. Сквозные компетенции, отмеченные работодателями как более принципиальные для сотрудников, обеспечивающие не только успех профессиональной деятельности специалиста, но и предоставляющие возможность переходить между отраслями: способность межотраслевой коммуникации, работа в режиме быстрой смены задач, умение работать с коллективами и отдельными людьми; бережливое производство, экологическое мышление [1].

Перечень сквозных компетенций в виде универсальных также находит свое отражение в образовательных стандартах, что влечет за собой необходимость их формирования у выпускников вуза в пределах освоения учебных дисциплин, модулей [4].

Учебная дисциплина «Иностранный язык» владеет рядом особенностей по созданию условий для формирования сквозных компетенций у учащихся, которые получают инженерное образование: междисциплинарностью, дифференцированностью, ситуационностью, полифункциональностью.

Проведя анализ современных образовательных технологий, мы сделали вывод, что обозначенные индивидуальности при рациональном подборе технологий обучения разрешают выстроить образовательный процесс так, чтоб во время работы студент мог получать познания в предметной области, также развивать внутри себя те сквозные компетенции, которые будут ему нужны в дальнейшем. Рассмотрим, каким образом формируются универсальные компетенции на занятиях иностранного языка.

В целях формирования умения производить бизнес-коммуникацию на языке Российской Федерации и языке другого государства (УК-4) учащимся предоставляются тексты на перевод, производится обсуждение базисных вопросов лекции, происходит общение между группами студентов по предложенной теме, в процессе чего каждая группа должна аргументировано выразить свое мнение в аудитории. Также может быть представлена учебная ситуация, деловая игра или кейс-ситуация. Умение студента только переводить иностранный текст на русский язык, но не изложить его базисную идею, задать вопросы и обсудить

его, не является познанием, это только небольшая часть языковой компетенции – одной из наиболее основных, по нашему воззрению, в связи с тем, что коммуникация на зарубежном языке содействует развитию личности как в плане культуры, так и профессионально.

Формирование возможности производить социальное сотрудничество и реализовывать свою роль в команде (УК-3), возможности принимать межкультурное разнообразие общества (УК-5) осуществляется посредством различных форм коллективной деятельности: работа в парах, группах, командно-игровая деятельность, работа над проектом.

Способность к самоорганизации и саморазвитию (УК-6) формируется путем проектной деятельности, посредством использования инновационной технологии *Web Quest* (проблемное задание с элементами ролевой игры, предусматривающее самостоятельную поэтапную поисковую работу обучающихся в локальных сетях и Интернете). Составляющим звеном в процессе самообразования является самоконтроль, который идет параллельно с отработкой других умений.

Не стоит забывать, что направленность иноязычного материала зависит от дисциплины «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык» или «Практикум в сфере профессиональной коммуникации», в связи с чем у обучающихся формируются не только универсальные, но общепрофессиональные и профессиональные компетенции [3, с. 18].

Исходя из изложенного, мы можем прийти к выводу, что возрастание роли иностранного языка в подготовке компетентного специалиста определено расширением межгосударственных отношений в экономической сфере. Поэтому появляется надобность в специалистах, которые способны к межкультурной коммуникации в целях воплощения деловых контрактов, заключения финансовых договоров с иностранными коллегами, поддержания взаимодействия с предприятиями различных государств.

Литература

1. Атлас новых профессий 3.0. 2020. Режим доступа: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 25.09.2020).
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
3. Сенашенко В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. Вып. 6. С. 18–19.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 16.03.01

Техническая физика. 2020. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/160301_B_3_22072020.pdf (дата обращения: 22.09.2020).

5. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

М.В. Плеханова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Практические аспекты активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку

В статье рассматриваются практические аспекты активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку с позиции планирования занятия на основе модели дидактического анализа. Автор попытался определить основные условия и факторы, способствующие повышению активности обучающихся.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности; принцип активности и сознательности; связь активности и автономности; модель дидактического анализа, планирование занятия.

В настоящее время активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся нередко рассматривается в контексте использования возможностей активных и интерактивных методов обучения. В этой связи важно понимать, что сам по себе любой активный метод не является гарантией того, что каждый обучающийся будет одинаково заинтересован, и включен в данную деятельность. Активные и интерактивные методы – это лишь предпосылка к тому, чтобы мотивировать и пробудить интерес обучающихся. Их использование должно быть чётко и детально спланировано, подготовлено и проработано с учётом всех особенностей конкретной целевой группы обучающихся и условий обучения. Это же касается всей учебно-познавательной деятельности студентов, построения каждого занятия, его отдельного этапа и курса в целом.

Как известно, дидактической основой активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся является принцип активности и сознательности, который в свою очередь предполагает, что в процессе обучения, в данном случае иностранному языку, обучающийся самостоятельно и активно осваивает содержательный компонент обучения, перерабатывает и осмысливает его, опираясь на личный опыт, до-

стигая за счет этого более глубокого понимания и более высоких результатов. Активный обучающийся задает вопросы, умеет анализировать, сравнивать, делать самостоятельные выводы, обменивается мнением с другими обучающимися и преподавателем, открывает новые языковые структуры, пытается описать языковые закономерности. Кроме этого, активный обучающийся сконцентрирован не только на собственно учебной деятельности, но и на её организации и мониторинге результатов. Важным фактором активности является понимание обучающимися целей и задач своей работы, чёткое представление и владение стратегиями, что, с какой целью и как нужно делать [2]. Педагогические исследователи нередко замещают или же интерпретируют принцип активности и сознательности как принцип самостоятельности, или ограничения зависимости обучающегося от преподавателя [1, с. 189]. В научной литературе по данной проблематике высказывается мнение о том, что источником познавательной активности является именно потребность в приобретении знаний и овладении способами учебно-познавательной деятельности, а также потребность в саморазвитии и самосовершенствовании [4, с. 419]. Вышесказанное дает основание сделать вывод о том, что активный обучающийся – это автономный обучающийся, и его активность находится в прямой зависимости от уровня автономности как одной из ключевых метапредметных компетенций, необходимых для реализации успешной учебно-познавательной деятельности.

В рамках данной работы мы попытались определить условия и факторы активизации учебно-познавательной деятельности с позиции планирования занятия по иностранному языку в контексте *модели дидактического анализа*. Основными компонентами данной модели являются *цели, деятельность обучающегося и обучающего, социальные формы взаимодействия, используемые материалы и средства обучения* [5, с. 39]. Модель дидактического анализа дает возможность гармонизировать, системно, логично и обоснованно спланировать все аспекты занятия, начиная с постановки конкретных целей. Цели определяют деятельность обучающихся, формы социального взаимодействия, необходимые материалы и средства обучения и функции преподавателя. Мы предлагаем взглянуть на данную модель с позиции активизации учебно-познавательной деятельности и, опираясь на её компоненты и собственный практический опыт, определить наиболее оптимальные факторы и условия активизации деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку в вузе.

Как сказано выше, исходным компонентом модели являются цели обучения. Решающим фактором активизации обучающихся является не

только их осознание, но возможность принимать участие в планировании курса, занятия, постановке индивидуальных целей, оценивании и подведении итогов. Это должно являться неотъемлемой частью любого курса иностранного языка, и организовываться системно: глобально (на уровне всего курса и его отдельных модулей) и детально (при планировании каждого отдельного занятия, его фазы, заданий и упражнений).

Исходя из целей обучения будет выстраиваться следующий компонент модели - деятельность обучающихся, т.е. конкретные упражнения, задания и формы работы. Отправной точкой с позиции повышения активности обучающихся здесь будет являться релевантность предлагаемых формы работы, заданий и упражнений конкретной целевой группе. Релевантность обуславливается уровнем владения иностранным языком, психологическими и иными особенностями обучающихся, возрастом, гендерной принадлежностью, их интересами, жизненным опытом, а также конкретными условиями обучения. Она может быть достигнута посредством индивидуализации и вариативности заданий по тематике, уровню сложности, объёму, содержанию, времени и форме выполнения и пр.

Говоря о деятельности обучающихся, нельзя недооценивать особый активизирующий и мотивирующий потенциал открытых, проблемных и проектных заданий. Но для того, чтобы это потенциал был реализован, необходимо постепенно и планомерно готовить обучающихся к выполнению подобных заданий, знакомить или же вырабатывать совместно возможные стратегии и алгоритмы их выполнения.

Одним из ключевых условий активизации деятельности, обучающихся является обучение через открытие (англ. *enquiry-based learning*, нем. *entdeckendes Lernen*) нацеленное на исследование языковых феноменов, самостоятельное выявление и систематизацию закономерностей того или иного грамматического явления, а также определение значений лексических единиц. Чтобы это состоялось, важно ознакомить или же выработать совместно с обучающимися оптимальные и эффективные алгоритмы данной деятельности. При этом необходимо учитывать, что для самостоятельного выведения грамматических закономерностей и правил обучающиеся должны располагать достаточным количеством релевантных и однозначных примеров. А при выявлении значений лексических единиц необходимо следить за адекватностью предъявляемых контекстов, позволяющих определить значение максимально полно и точно.

Следующий компонент модели дидактического анализа – выбор социальных форм – определяется с позиции двух предыдущих, т.е. выстраивается исходя из запланированных целей и деятельности обучаю-

щихся. Выбор социальных форм должен прежде всего соответствовать целям каждого этапа и шага занятия и обеспечивать максимально эффективное участие обучающихся в запланированных видах деятельности. Здесь также важна подготовка обучающихся к различным режимам работы. Необходимо, чтобы обучающиеся знали, понимали и владели стратегиями индивидуальной, парной, групповой и общегрупповой работы.

При планировании и выборе следующего компонента модели – материалов и средств обучения – в контексте активизации учебно-познавательной деятельности важно понимать и соизмерять степень соответствия всех основных и дополнительных материалов, а также средств обучения особенностям конкретной целевой группы. Материалы и средства обучения должны учитывать индивидуальные и возрастные особенности, интеллектуальные возможности обучающихся. Они должны быть доступны и создавать оптимальные условия для самостоятельной работы, предлагать разнообразие приемов работы и видов учебной деятельности с учетом вариативности языковых уровней и каналов восприятия информации. Немаловажными являются структура, логика изложения и представления материалов.

И наконец, завершающим компонентом модели дидактического анализа является деятельность преподавателя. Как известно, развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены в готовом виде. Они достигаются только через самостоятельную деятельность и собственные усилия обучающегося. Вместе с тем более активная учебно-познавательная деятельность обучающихся на занятии эффективно реализуется лишь через специфические функции деятельности преподавателя [3, с. 380]. Именно от профессионализма преподавателя будет зависеть создание на занятии такого микроклимата, который бы формировал у обучающихся уверенность в своих силах, положительные эмоции и ощущение успешности и взаимоподдержки. Преподаватель должен давать импульсы, направлять и стимулировать автономную деятельность обучающихся. Его основными функциями на занятии должны являться помощь, консультирование, информирование о возможных техниках и стратегиях выполнения упражнений и заданий, достижения поставленных целей. Именно от того, насколько преподаватель готов выполнять такие функции и поддерживать стремление студентов к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения, будет зависеть и их активность.

Резюмируя вышесказанное, необходимо ещё раз подчеркнуть, что успешность любого занятия начинается с рационального планирования. Активная учебно-познавательная деятельность достигается через целе-

направленную и планомерную подготовку обучающихся к её реализации, через формирование их автономности, выработку алгоритмов работы, овладения техниками и стратегиями. Если уже на этапе выстраивания курса и подготовки к занятию, задача активизировать учебно-познавательную деятельность будет находиться в фокусе нашего внимания, положительный эффект в виде увлеченной, мотивированной и эффективной деятельности обучающихся, а, следовательно, в улучшении результатов и повышении качества освоения дисциплины Иностранный язык будет во многом предопределен.

Литература

1. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польского. М.: Высшая школа, 1990. 383 с.
2. Подласый И.П. Семь принципов системного качественного обучения. 2017. Режим доступа: <https://www.elitarium.ru/princip-obuchenie-znaniya-uchashchij-sya-razvitie-teoriya-praktika-zapominanie-ponimanie-nauchnost-sistema-obrazovanie/> (дата обращения 14.10.2020).
3. Рахимов М.М. Дидактические основы активизации познавательной деятельности учащихся // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 379–382.
4. Симонова Ж.Г. Принципы активизации познавательной деятельности студентов в процессе организации самостоятельной работы на основе использования информационных технологий обучения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 2. С. 418–421.
5. Bimmel P., Kast B., Neuner G. Deutschunterricht planen Neu. München: Goethe-Institut, 2011. 206 S.

И.В. Радина

Белорусский государственный экономический университет

Дидактические возможности модели «Инверсивный класс» в обучении устному иноязычному профессиональному общению

В данной статье автор анализирует дидактический потенциал инверсивной модели обучения устному иноязычному профессиональному общению, на примере сравнения данной модели с традиционной моделью обучения иностранным языкам. Дается характеристика преимуществ модели инверсивный класс для обучения студентов неязыкового вуза устному иноязычному профессиональному общению.

Ключевые слова: инверсивный класс; устное иноязычное общение; профессиональное общение; модель обучения; виртуальная образовательная среда; коммуникативное взаимодействие.

Современные требования к обучению устному иноязычному профессиональному общению в учреждениях высшего образования Республики Беларусь требуют создания высокотехнологичной образовательной среды, которая способствует интенсификации данного процесса.

Неотъемлемой частью инновационной образовательной среды сегодня является виртуальный компонент, без которого уже невозможно представить эффективное функционирование современного учреждения высшего образования. Однако, несмотря на то, что элементы виртуальной образовательной среды уже внедрены в вузах Республики Беларусь, ряд вопросов, связанных с ее определением, структурой, программным наполнением, а также интеграцией в образовательную среду университета все еще требует теоретического осмысления.

Очевидно, что эффективное функционирование виртуальной образовательной среды возможно лишь в том случае, если ее организация отвечает современным требованиям к качеству профессиональной языковой подготовки студентов, а также способствует совершенствованию уже используемых и развитию новых форм обучения устного иноязычного профессионального общения [2, с. 8].

Особую актуальность данная проблема приобретает в силу следующих причин:

- необходимость создания инновационного образовательного пространства для организации систематического общения студентов на иностранно языке в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности, с целью повышения уровня владения устным иноязычным профессиональным общением;

- потребность компенсировать сокращение аудиторных часов, отведенных программой на обучение иностранному языку в неязыковых вузах, за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов;

- необходимость комплексного внедрения в образовательный процесс по иностранным языкам технологий, способных обеспечивать ситуативную основу для обучения устному общению, варьирование режимов аудиторной и внеаудиторной работы студентов, а также способов предъявления дидактических материалов [1, с. 30].

С целью учета перечисленных выше проблем и их нивелирования в образовательном процессе по иностранному языку мы обратились к модели *инверсивный класс (flipped classroom)*, которая характеризуется

особой формой организации обучения общению на иностранном языке и специфической последовательностью подачи материала. Отметим, что данная модель получает всё более широкое распространение, однако ее использование еще в недостаточной степени изучено в отечественной методике преподавания иностранных языков, ввиду отсутствия систематизированного практического опыта применения.

Сравним модель *инверсивный класс* с *традиционной моделью* введения учебного материала на примере процесса обучения студентов устному иноязычному профессиональному общению.

Традиционная модель обучения устному иноязычному профессиональному общению, характеризуется инвариативной последовательностью аудиторного и внеаудиторного взаимодействия студентов и предусматривает наличие трех этапов обучения.

На *первом этапе* реализации традиционной модели студенты знакомятся с ключевыми моментами темы, используя учебное пособие/аутентичные статьи/видеоматериалы в аудиторной деятельности. Данный этап предусматривает также постановку коммуникативной задачи и поиска способов ее последующего решения в процессе внеаудиторного взаимодействия обучаемых.

В рамках *второго этапа* студенты осуществляют самостоятельный поиск необходимой дополнительной информации по теме/проблеме, с целью обеспечения ситуативной основы устных монологических и диалогических высказываний. Этот этап характеризуется без системным, неконтролируемым взаимодействием студентов с учебным материалом и друг другом, что негативно влияет на качество коммуникативного взаимодействия студентов и не позволяет преподавателю выступать в роли фасилитатора общения и осуществлять гибкое управление процессом обучения.

В отличие от классической схемы обучения, модель *инверсивный класс* предполагает наличие всего двух этапов обучения устному иноязычному профессиональному общению (внеаудиторного и аудиторного).

На *первом этапе* происходит первичное самостоятельное ознакомление студентов с учебным материалом, отбор необходимой дополнительной информации из аудио/видеоподкастов, ссылок на статьи учебного пособия. Затем студенты приступают к самостоятельному выполнению заданий на закрепление материала (оба этапа проходят в рамках внеаудиторной работы студентов). На данном этапе студенты осуществляют тренировку в устном иноязычном профессиональном общении с целью решения коммуникативных задач, продуцируя готовые образцы устных высказываний, которые характеризуются точностью,

информативностью и т.д.

На *втором этапе* студенты реализуют готовые образцы устного иноязычного профессионального общения в аудитории в монологической или диалогической форме. Далее следует осуществление само- и взаимоконтроля в процессе обсуждения степени решения коммуникативных задач общающимися и достижения ими коммуникативных намерений.

Анализ научной литературы и опыта зарубежных методистов по проблеме использования данной модели, а также опыт применения такой модели в виртуальной образовательной среде позволили выявить следующие преимущества модели *инверсивный класс*, которые, на наш взгляд, особенно значимы в контексте обучения студентов неязыкового вуза устному иноязычному профессиональному общению. Остановимся на них подробнее [3].

– Возможность предварительного изучения дидактических материалов вне аудитории (просмотр видео, прослушивание подкастов, чтение аутентичных статей и др.) позволяет осуществлять обучение устному иноязычному профессиональному общению в два этапа, а не в три в отличие от традиционной модели, что способствует экономии времени на учебном занятии и возможности более быстрого перехода к практике общения студентов. Модель *инверсивный класс* позволяет также совершенствовать способы управления познавательной деятельностью студентов за счет пошагового мониторинга их активности онлайн и заблаговременно выявлять возникающие у студентов трудности с целью их коррекции и направления синхронного общения студентов в необходимое русло. Данное свойство инверсивной модели позволяет преподавателю уделять больше внимания творческим заданиям для обучения устному общению в аудиторной работе, поскольку выполнение тренировочных заданий и упражнений сводится к минимуму (такие задания выполняются обучаемыми самостоятельно и в индивидуальном объеме).

Предварительное ознакомление с изучаемым материалом предоставляет также хорошую ситуативную основу будущих устных высказываний студентов, которые характеризуются впоследствии большей обоснованностью и аргументированностью в процессе обсуждения темы на занятии, что многократно сокращает время на изучение темы в аудитории.

– Данная модель позволяет студентам развивать умения устного иноязычного профессионального общения не только в аудитории, но и в процессе внеаудиторного взаимодействия, когда они обсуждают прочитанное/увиденное с преподавателем и другими студентами в условиях

виртуальной образовательной среды, поскольку актуальная профессионально-ориентированная информация стимулирует потребность в ее обсуждении. Таким образом, студентам предоставляется возможность повышения плотности общения за счет организации дополнительного этапа «тренировки в общении» виртуальной образовательной среде, после которого более эффективно осуществляется «практика в общении». Это способствует повышению качества владения устным иноязычным профессиональным общением и сокращает аудиторное время, отводимое на пассивное изучение учебного материала (обучение происходит в два, а не в три этапа, как в традиционной модели) [3];

– Использование модели *инверсивный класс* предоставляет возможность учета индивидуального стиля познавательной деятельности каждого студента, так как позволяет обучающимся в любой момент вернуться к необходимому материалу еще раз прослушать или просмотреть его, использовать информацию в процессе обсуждения проблемы, создания собственного/группового проекта или написания эссе. Благодаря технологическим возможностям, преподаватель использующий модель *инверсивный класс* может осуществлять индивидуальную рассылку дидактических материалов (различные виды текстов/статей, варьирование заданий), с учетом индивидуальных потребностей студентов и тем самым повышая мотивацию к обучению устному иноязычному профессиональному общению.

– Модель *инверсивный класс* способствует совершенствованию взаимодействия преподавателя со студентами и студентами между собой, обеспечивая систематическую обратную связь. Данное преимущество позволяет преподавателю осуществлять мониторинг и своевременную коррекцию познавательной деятельности студентов, совершенствовать качество речевого общения, менять коммуникативные задачи и др. [3].

Таким образом, принимая во внимание современные требования к уровню профессиональной языковой подготовки будущих специалистов, изменения в подходах к обучению иностранным языкам, а также дидактические возможности технологии *инверсивный класс*, приведённые выше, можно прийти к выводу, что в образовательном процессе по иностранным языкам должны учитываться новые типы взаимодействия преподавателей и студентов в условиях виртуальной образовательной среды. Средства дистанционной и локальной электронной коммуникации, (интернет-технологии, технология *инверсивный класс*, поисковые системы, электронная почта, веб-сервисы и др. позволяют преподавателям создать виртуальную репрезентацию информационной среды, взаимодействие в которой субъектов общения будет таким же реальным, как

и в действительности, что позволит повысить эффективность подготовки будущих специалистов к устной профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Литература

1. Радина И.В. О результатах экспериментального обучения студентов устному иноязычному общению в условиях виртуальной образовательной среды // Известия Гомельского гос. ун-та. имени Ф. Скорины. 2016. № 5 (98). С. 30–34.

2. Фаевцова О.Е. Дидактические аспекты использования Интернет-ресурсов при изучении иностранного языка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; 13.00.08. Курск, 2006. 22 с.

3. Acedo M. 10 Pros and Cons of a flipped classroom. 2019. Retrieved from: <https://www.teachthought.com/learning/10-pros-cons-flipped-classroom> (date of access: 19.10.2020).

В.О. Рейх

Курский государственный университет

Обучение немецкому языку при помощи электронного учебно-методического пособия на основе многосерийного мультфильма «Mascha und der Bär»

Процесс формирования языковой личности неразрывно связан с погружением в культуру страны изучаемого языка. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе позволяет изучать иностранный язык на основе электронного учебно-методического пособия, составленного по мотивам многосерийного мультфильма на немецком языке.

Ключевые слова: обучение немецкому языку; языковая личность; электронное учебно-методическое пособие; многосерийный мультфильм.

В последней редакции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования среди требований к предметным результатам освоения иностранного языка центральное место принадлежит сформированной языковой личности, обладающей навыками коммуникативной иноязычной компетенции и готовой к ведению межкультурного общения, что предполагает овладение знаниями о социокультурной специфике страны (стран) изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в контексте данной

специфики, а также умение проводить сопоставительный анализ о культуре родной страны и страны (стран) изучаемого языка [10].

Наряду с традиционными и общеизвестными формами и методиками обучения иностранному языку существует методика обучения иностранному языку на основе применения видеоматериалов и различных упражнений, разработанных на их основе и направленных на развитие основных умений и навыков, составляющих четыре вида речевой деятельности.

Видеоматериал является одним из популярных и распространённых источников аутентичной языковой информации. Видеоматериалы могут быть представлены в различной форме, в том числе – мультипликационной. Мультфильмы, используемые в качестве дидактического материала, обладают рядом преимуществ:

- возможность многократного воспроизведения серии, остановка и повторное воспроизведение необходимого фрагмента, быстрый поиск;

- язык, используемый в процессе озвучивания героев или при подготовке дубляжа, является отражением культуры носителей данного языка, что, в свою очередь, способствует расширению экстралингвистических знаний о культуре страны изучаемого языка, речевых феноменов страноведческого характера [6, с. 94–95];

- в ходе работы с видеоматериалом повышается мотивация к освоению иностранного языка, происходит процесс эмоционального воздействия на обучающихся и последующего формирования личностной картины мира на основе просмотренного [8, с. 24];

- прочность усвоения языкового материала формируется у обучающихся благодаря комплексному воздействию языка на личность посредством слухового, зрительного и моторного восприятия [4, с. 76].

Таким образом, технические возможности видео позволяют реализовать ряд методических целей занятия.

Этап подбора видеоматериала является наиболее сложным и затратным по времени, так как отбираемый материал должен отвечать определённым требованиям: соответствовать возрастному и психическому развитию школьников, ФГОС ООО, предметным результатам в предметной области «Иностранные языки», содержать материал, способствующий формированию познавательной и творческой деятельности школьников, умению проводить сопоставительный анализ двух культур, «диалогу культур».

Многосерийный мультфильм «Маша и Медведь» вышел в прокат на российские телеэкраны 7 января 2009 г., его практически сразу полюбили как юные, так и взрослые зрители. Мультфильм был переведён на 25 языков (в том числе на немецкий язык) и сейчас транслируется

более чем в 100 странах мира. Озвучка и дубляж первых 26 серий происходили в Берлинской студии (*Berliner Synchron Wenzel Lüdecke*). Режиссёр по дубляжу Беате Берлах в интервью телеканалу *Deutsche Welle* сообщила, что, пожалуй, самым сложным в работе была передача взрывного характера Маши, поэтому зачастую обращались к оригиналу. По мнению Б. Берлах данный мультфильм завоевал сердца немецкой публики благодаря простоте и доброте персонажей; и национальность при этом не играет никакой роли [2].

Данная мультипликационная подборка серий показывает приключения девочки Маши и ее друга Медведя. Их дружба отображает парадигму того, как, во-первых, ребенок видит мир и, во-вторых, как взрослый может помочь разрешить проблемы в случае возникновения непредвиденных трудностей. Мультсериал «Маша и Медведь» носит как развлекательный, так и педагогический характер, вследствие чего он и стал хитом для многих семей во всем мире. Герои мультфильма – Маша и Медведь, абсолютно доступно объясняют детям в весёлой и искусной манере значения таких вроде бы «взрослых» понятий как «дружба», «забота» и «личная свобода развития».

В процессе создания электронного учебно-методического пособия на основе видеоматериала нами были использованы дублированные на немецкий язык серии, размещённые в свободном доступе на сайте <https://maschaundderbaer.de/>.

Учебно-методическое пособие по немецкому языку было составлено в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего и среднего общего образования и направлено на совершенствование навыков иноязычного общения на немецком языке. Пособие предназначено для обучающихся начальной и средней школы, изучающих немецкий язык.

В учебно-методическом пособии представлены различные виды заданий и упражнений к короткометражным сериям многосерийного мультфильма «*Mascha und der Bär*», способствующие развитию основных видов речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму, подготовке к Всероссийской проверочной работе по немецкому языку, развитию навыков межкультурной коммуникации и самостоятельной работе обучающихся. Пособие также может быть использовано для работы с обучающимися среднего звена, изучающими немецкий язык как второй иностранный.

Работа с видеоматериалом данного пособия включает в себя следующие этапы:

– Преддемонстрационный (работа с карточками и лексикой видеофрагмента, преодоление возможных фонетических и/или граммати-

ческих затруднений, обсуждение темы фрагмента на иностранном и/или родном языке).

– Демонстрационный (задания с выбором правильного ответа: *Multiple-Choice Aufgaben, Richtig-Falsch Aufgaben, Ja-Nein Aufgaben*, задания с заполнением пропусков в тексте *Lückentexte*, заполнение информации в таблице *Rasterübungen*).

– Последемонстрационный (задания, направленные на отработку и закрепление языкового материала, а также развитие творческих способностей обучающихся, например, изучить информацию из интернет-источников (*de.wikihow.com*) о культуре и привычках питания детей из Германии или о школьной жизни и составить рассказ о себе на заданную тему, написать письмо золотой рыбке, раскрасить картинку-фрагмент из серии и описать её по плану и так далее).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что грамотно подобранный аутентичный видеоматериал и разработанное на его основе учебно-методическое пособие позволяет выстроить процесс обучения иностранному языку в соответствии с основными требованиями образовательных стандартов, с учётом психолого-возрастных потребностей обучающихся, а также позволит мотивировать обучающихся к дальнейшему овладению иностранным языком и использованию полученного языкового опыта в процессе межкультурного общения с представителями других культур.

Литература

1. Алейникова М.И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку. // Международный электронный журнал Перспективы Науки и Образования. №6 (18). 2015. С. 88–90.

2. Берлах Б. // Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Lk-PdifjGbM&t=3s> (дата обращения: 18.08.2019).

3. Гуляшова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка. // Вестник Кемеровского государственного университета. №2 (62). 2015. С. 34–37.

4. Махмутова Г.Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка. // Гуманитарные науки. №1 (9). 2013. С. 75–78.

5. Маша и Медведь // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Маша_и_Медведь (дата обращения: 18.08.2019).

6. Рейх В.О. Роль иноязычной культуры в межкультурном общении // Материалы XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Институт языкознания Российской академии

наук, Российский университет дружбы народов. М.: Издательство «Канцлер», 2019. С. 94–95.

7. Рейх В.О. Учебно-методическое пособие по предмету «Немецкий язык» на основе многосерийного мультфильма «Mascha und der Bär» на 1 CD. ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». 2019. Регистрационное свидетельство обязательного федерального экземпляра электронного издания № 0321902079.

8. Рейх В.О. Диалог культур в процессе изучения иностранных языков на разных этапах обучения (на примере английского и немецкого языка) // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2017. №6. С.24–31.

9. Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году проверочной работы по ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (английский язык). 7 класс. // Режим доступа: <https://4vpr.ru/7-klass/207-demoversiya-vpr-2019-po-angliyskomu-yazyku-dlya-7-klassa.html> (дата обращения: 18.08.2019).

10. ФГОС ООО // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 18.08.2019).

Т.Ю. Репина

Санкт-Петербургский государственный университет

Adjusting Teaching to Online and Hybrid Learning

The shift to online learning has caused changes in the established pedagogical practices. The report describes the imperative adjustments in the "offline" teaching methodology, teacher-student interactions online and discusses how to adapt or redesign assignments for synchronous and asynchronous learning in the distance format.

Key words: online learning; teaching practices; teaching presence; feedback; teacher-student interactions; community.

The unprecedented measures to prevent the spread of COVID-19 have forced educational institutions to switch to online learning. Although the format of distance learning that incorporates online sessions, synchronous and asynchronous components has been in use long before the pandemic, only private teachers and language schools taught foreign languages online via Skype, but gave mainly one-to-one lessons. So when the total online learning became the reality in Russian education in March 2020, the majority of surveyed teachers imparted to be *unprepared, confused, alone, frustrated, anx-*

ious, even terrified, while only a few expressed *enthusiasm, confidence* and *eagerness* to use this opportunity to advance their teaching proficiency. Besides newly discovered objective technical, financial and organizational problems related to teaching from home, all the accumulated teaching experience turned out to be insufficient to meet new challenges. As a result, the transition came as a complete surprise to most teachers and students.

Nevertheless, the months that followed showed the strengths and adaptability of the teachers' professional community. As soon as it became obvious that the educational reality had permanently altered, many teachers united in professional groups in social nets and arranged regular drop-in meetings in Zoom, Skype, MS Teams to collaborate with colleagues from their home institutions and around the globe in search of advice, support, and ready solutions. 93% of the respondents agreed that such an exchange of experiences and no less important psychological support really helped. While attendance of teacher professional development webinars has increased dramatically (the most popular speakers attracted 1500 and more participants in live meetings only), the attendance of online workshops and collaborative staff meetings remained rather low: 40% to 65% of the registered participants depending on the topic. Teachers complained about overwork, time pressure and emotional exhaustion and preferred to develop the repertoire of their pedagogical tools through live or recorded webinars that provided ideas and practical tips and expected only comments in the chat and taking short polls in return. More intensive full-size professional development courses are mostly considered as plans for the future due to their longer duration, fee, course load, and high stakes activities like exams, tests or final projects required for certification.

Major publishing houses like Cambridge University Press, Oxford University Press, National Geographic, Pearson Education have opened access to their resources and online learning platforms where teachers can find ready-to-use classroom materials and lesson plans. Their collections of specially developed activities made with the use of various applications, for example, tests in Kahoot and Quizlet, add fun and creativity to traditional learning experience and save time and efforts on class preparation. Since checking home assignments, giving feedback and assessment is the most time consuming and tiresome part of a teacher's job, such free to use services as *Write & Improve* developed by Cambridge Assessment English are in demand [5]. Moreover, their authors and experts invite teachers to discuss challenges of online teaching in their blogs and in a series of sponsored webinars and online conferences.

During the summer break, teachers had the opportunity to analyze their first experience of distance learning, define its pros and cons. IT specialists together with the faculty have been updating their services to meet the needs

of online education. Many leading universities have added instructional strategies and technological tips about available telecommunication resources, software and tools, uploaded sample assignments, activities and templates designed by their faculty to provide quality education whether they work online, in a blended context or in person. As a result, there appeared a plethora of educational resources in a multitude of formats like videos, podcasts, guides, presentations on how to teach with technologies. However, in case of education the more does not mean the better. Michael McCarthy in his recently published book on blended learning states the obvious that «it is pedagogy, rather than technology, that should underpin the design of blended learning programmes» [4, p. i].

Learning is a dynamic and complicated process by itself. It is the utmost goal and responsibility of teachers to provide quality education under any circumstances. In spring 2020, the teaching paradigm and methods were being adjusted literally on the go. While it was clear how to deliver lectures and seminars online, but to engage students in tutorials and practices and motivate them to study independently beyond classroom and keep collaborating in a remote mode was not an easy task. Teaching in an online, blended or hybrid environment, teachers should be very flexible about pedagogical methods and technologies and think strategically about how to design a course, assignments and self-learning so that the benefits of each mode are optimal for students. Remote teaching adds just another layer of complexity. It becomes «an instructor's responsibility to decide what technology was the best to their studies» [2, p. 466].

Predictably enough, the first challenge of online teaching originates in technical competency. Teacher's fears, which seem to be similar to students' fears, are often related to using technologies, applications and the quality of the internet connection during the online meetings. Teachers are usually eager to learn and try out new applications, but they admit that they often start to panic when they encounter some technical problem and fail to solve it themselves. It is worth mentioning here that most teachers are experienced and creative enough to have a backup plan and offer a suitable alternative. On the other hand, a desire to use a record number of technologies and tools proves to be a poor strategy, leading to confusion and overload. It can be recommended to know alternatives, but eliminate the list of operational tools and platforms to include the most suitable and convenient to work with.

The findings received from polling and interviewing teachers also show that teachers tend to take the blame when some technical issues interrupt or ruin the online class for some students. Nevertheless, it should not be their responsibility only. First of all, there is always a help service at the university that can deal with technical issues. Both teachers and students can reach out

for advice and support by emailing or calling the IT staff. Moreover, students should participate in some sort of orientation sessions that explain the functioning of the LMS, online educational services and applications used in the university before classes begin, especially if their computer literacy turns out to be insufficient. The internet connection and a particular student's equipment should not be the teacher's concern either, although reasonable adjustments in the course delivery can be made if possible. A teacher should also be aware how the meeting is delivered not only on the computer, but on a mobile device, and make the necessary adjustments in the presentational materials and assignment prompts.

Building a community and organizing ongoing communication online, including the immediacy of in-person discussion and rethinking effectiveness of online communication and collaboration has become essential during the lockdown. LMS and conference meeting platforms like *Zoom* or *Google Meet* provide suitable functionality. Online teaching methodology has also developed various options for synchronous and asynchronous communication based on current educational trends like flipped classroom, problem-based learning, inquiry-based or discovery learning, collaborative learning, project work and others that are being scrutinized and successfully revised to fit online and blended learning. Another relevant and widely discussed practice is mediation as a way to provide psychological help and emotional support. Its techniques are being explained and promoted in online teaching practices.

Creating a visible teaching presence in online learning is also vital. Anderson and others specify three categories of teaching presence: «the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes» [1, p. 5]. In a face-to-face environment, teacher-student communication goes naturally. Students meet their teachers in and out of the classroom. They can always make an appointment or just drop in the teacher's office during the office hours. Online, teachers should find the ways to make their presence «visible» and, since they cannot be bothered on a 24/7 basis, an agreement should be reached with their students how and when they find it suitable to be contacted, but offer to be available for them at least several times during the week. Teachers can find other ways to show their presence like posting announcements to remind about assignments or sharing links to further sources of information about the topic under discussion. Using LMS, social media, email as regular means of communication teachers can easily and promptly reach individual students and the whole group. It is crucial to always answer messages in LMS chats and email. Some immediate feedback in the chat during the class like *Is everything OK? Well done! Can you share your example?* «Can» motivates students to participate in class activities and

gives them a feeling of not being neglected. Such interactions should be carefully planned and usually mean extra working hours.

Planning teaching online should start with defining course goals and learning outcomes and evaluating student circumstances before selecting teaching/learning activities and methods of student progress assessment. This approach is called backward course design. Students should receive an «effective syllabus» written with clarity and friendliness with a student perception in mind [3, p. 328]. Creating flexible learning environments that accommodate individual learning differences and enhance various ways to show knowledge acquisition and practice skills is another point for consideration [2, p. 466]. To overcome boredom in online sessions active use and frequent enough change of activity types and available applications and software can be recommended.

The dangers of online teaching include supplying students with knowledge, but neglecting its practical application and revision or sometimes overloading students with such an amount of information at a time that is difficult to process and apply. Consequently, the input of knowledge should be carefully measured and delivered at times and in forms most relevant and supported with continuous engagement throughout the course. Live sessions should be interactive and possibly dedicated to discussion and application of new knowledge received asynchronously before the online class (flipped learning approach).

One of the benefits of online learning is multimodality in presenting the results of students' learning and forms of home assignments completion. Students should have a freedom to choose the topic, technology, presentation medium. Multimodality is becoming a teacher's tool, too. For example, offering an assignment in Padlet, students might be requested first to write on a given topic, illustrate the argument with an image, video or audio, comment or question entries of other students and receive teacher's feedback. This type of assignment can be done both synchronously and asynchronously. It is interactive and collaborative. It strengthens the community spirit and provides students with motivation and support.

In the online learning, students start writing more. Writing is done synchronously and asynchronously. It can be speech notes to prepare for discussions or note-taking to accomplish listening and reading tasks. Writing assignments that students get vary from low-stake writings (entries in the chat or blog, making notes, free and focused writing, parts of which are read afterwards) to tests and essays for assessment. In online meeting writing tasks can provide students who experience problems with their sound or video, whose internet connection is slow, an opportunity to actively participate in class. Instead of forcing others to listen to their constantly breaking oral

speech and feeling nervous, anxious and embarrassed, they can quite comfortably write what they want to say.

To sum up, when total distance teaching was just introduced, very few teachers believed that it would be possible to provide quality language training under such circumstances. Nevertheless, the practice of online and blended learning has irrevocably changed teaching approaches, learning patterns, classroom conduct and course and assignment design. The gained experience proves to be valuable and feasible not only for a language class; it is easily adaptable for any seminar or practice in engineering or technologies.

Литература

1. Anderson, T., Rouke, L., Garrison, D. R., Archer, W. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. // *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 2001, Pp.1–17.

2. Bates, A. W. *Teaching in a digital age*. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates, 2019, 769 p.

3. Harnish R.J., Bridges, K.R. Effect of syllabus tone: students' perceptions of instructor and course. // *Social Psychology of Education*, 14(3), 2011, Pp. 319–330.

4. McCarthy M. *The Cambridge Guide to Blended Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 286 p.

5. Write & Improve. UCLES, 2020. Retrieved from <https://writeandimprove.com/> (date of access: 31.10.2020).

Г.В. Семёнова

Тульский государственный университет

Дополненная и виртуальная реальность в дистанционном образовании

В статье рассматривается вопрос использования технологий виртуальной и дополненной реальности в дистанционном обучении. Выделены их основные свойства и преимущества в дистанционном образовании. Автор подчеркивает, что онлайн-зона является тем образовательным сегментом, в котором технологии виртуальной и дополненной реальности должны применяться наиболее активно.

Ключевые слова: дополненная реальность; виртуальная реальность; дистанционное образование; онлайн-зона; информационные технологии.

В последние годы, с быстрым развитием и интеграцией технологий в нашу повседневную деятельность, все большую популярность приобретают новые методы, подходы и модели обучения, основанные на информационных технологиях.

В начале 21 века люди становятся свидетелями новых изменений в системе высшего образования: новые информационные технологии оказывают всё большее влияние на образовательное пространство. В работе [2] это объясняется, как минимум, «двумя причинами:

- развитие компьютерных технологий, увеличение объема и скорости передачи информации в сочетании с новейшими мультимедийными компьютерными программами превратили компьютер в средство обучения;

- Интернет открывает широкий доступ к информации, позволяя преодолевать временные рамки и расстояния» [2, с. 82].

Среди новейших достижений, которые используются в сфере информационных технологий, появились так называемые системы дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности. Эти системы представляют собой технологии, которые позволяют комбинировать изображения объектов реального мира с различными элементами компьютерной графики, а также объединять изображения, полученные от разных источников. При этом системы дополненной реальности предполагают встраивание компьютерно-генерированных объектов в окружающую реальность, что составляет главное отличие от систем виртуальной реальности, которая предполагает использование искусственно созданного видеоряда [5]. «Цель таких технологий в образовании – усилить интеллектуальные возможности студентов в информационном обществе, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения и повысить его качество» [4, с. 129].

Онлайн-Зона, несомненно, является тем образовательным сегментом, в котором данные технологии должны использоваться наиболее активно. Тенденции рынка указывают на то, как сегмент дистанционного обучения через Интернет растет двузначными цифрами на всех рынках. Это приводит к увеличению числа пользователей и, следовательно, к увеличению предложения для всех них в свете существующего потенциального бизнеса.

Ушвицкий Л. И., Степанов А. А., Савина М. В. дают следующее определение дистанционному обучению в онлайн-режиме: «это, когда субъект и объект в процессе обучения находятся на значительном расстоянии друг от друга при использовании всех традиционных образовательных элементов, целей, задач, содержания и методов обучения, организационных форм и средств. Однако реализуется дистанционное обу-

чение посредством специфических средств интернет-технологий, которые принципиально отличаются от используемых, например, в заочном обучении. В отличие от заочной формы в дистанционном обучении осуществляется постоянное интерактивное взаимодействие с кибер-аудиторией посредством чат-технологий, веб-занятий и форумов и т. д.» [6, с. 203]. Однако сегодня традиционных методов онлайн-обучения в социальных сетях, посредством разговоров в скайпе, видео- и аудиозаписи, виртуальные уроки с использованием системы видеоконференцсвязи, ссылки на форумы, многоканальный доступ к информационным базам всего мира, и т. д. становится недостаточно для современного потребителя образовательных услуг. Реалии дня требуют, чтобы процесс обучения в онлайн-режиме превосходил по качеству традиционную подачу материала.

Возможно, пришло время сосредоточиться на улучшении опыта в самой области преподавания, а именно на том, что в настоящее время становится доступно студенту: 3D-визуализация объектов, погружение в среду, интерактивность и наглядность. Это, несомненно, появится с интеграцией образовательного опыта через использование виртуальной и дополненной реальности.

На основе работы П.С. Гурьянова мы выделили следующие «основные свойства обучающей системы виртуальной и дополненной реальности в дистанционном образовании:

1) основа реализации виртуальной и дополненной реальности – компьютерная графика высокой степени подобия синтезируемого изображения оригиналу, т.к. большую часть информации человек воспринимает визуально;

2) свобода передвижения, поворота и обзора в любом направлении трехмерного виртуального пространства с шестью степенями свободы (перемещения вперед – назад, вверх – вниз, налево – направо; наклон вверх – вниз; крен налево – направо, вращения);

3) интерактивность – возможность взаимодействия с объектами виртуальной и дополненной реальности, увидеть реакцию воздействия на них в реальном времени, возможность управления событиями виртуальной реальности;

4) реалистичная реакция виртуального пространства на виртуальное воздействие и управление обучаемым;

5) управление системой путем использования виртуального «образа Я» пользователя – аватара (электронного двойника обучаемого);

6) формирования из виртуальной реальности киберпространства, т.е. наличие возможности сколь угодно большому количеству студентов одновременно находиться в одном виртуальном пространстве, видеть

друг друга, взаимодействовать, совместно управлять объектами виртуального пространства;

7) поддержка устройств погружения и управления виртуальной реальностью как базового уровня (монитор, клавиатура, мышь, смартфон), так и продвинутого (шлем, очки, перчатки и др.)» [1, с. 338].

Преимущества использования *VR*- и *AR*- технологий в дистанционном образовании состоят в максимальной безопасности для обучаемых (они позволяют показывать процессы и явления, независимо от степени опасности (пожары, путешествия в космос, хирургические вмешательства и др.) и сто процентном вовлечении в процесс обучения (обучаемые могут самостоятельно влиять на процесс эксперимента, вносить собственные коррективы, прерывать, выбирать доступную для понимания форму учебы). То, чему невозможно было обучить раньше дистанционно (например, проведение операций медиками, тренировка полетов пилотов, действия в чрезвычайных ситуациях пожарных и др.), благодаря технологиям виртуальной и дополненной реальности становится реальным. По мнению Люфта А.В., «применение 3D-технологии в образовательном процессе средствами дополненной реальности при дистанционном обучении также очень эффективно, оно дает возможность наглядно объяснять обучаемым визуально сложные моменты технической дисциплины. С его помощью студенты полностью «погружаются» в тему изучаемой дисциплины, что позволяет мобильно переходить от целой структуры к отдельным ее элементам и наоборот. Обучающиеся имеют высокие возможности для детального изучения различных внешних и внутренних характеристик различных моделей» [3, с. 77].

С использованием виртуального мира, дистанционное образование позволяет развернуто рассмотреть любую изучаемую область, наглядно проводить лекции, семинары и тренинги, а также показать обучающимся все стороны реального объекта или процесса, что в целом улучшает качество и скорость образовательных процессов [7, с. 361]. В качестве преимуществ дистанционного обучения с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности отметим также их мобильность, иерархичность предъявляемой информации, высокие возможности для визуализации учебного материала, работу дистанционно в режиме *online* [8, с. 60].

С технической точки зрения, главный прорыв был сосредоточен на создании технологии, которая способна работать с использованием элемента с социальным проникновением выше, чем 95%. Этим инструментом стал смартфон. Прогресс процессоров смартфонов, а также качество их экранов, возросло в геометрической прогрессии. При этом люди в настоящее время носят в кармане вычислительную мощь, которую

они ранее имели в ПК-устройстве большой производительности. Прогнозы основных производителей специализированных устройств предсказывают, что менее чем через 5 лет все люди будут иметь высокопроизводительные устройства отображения (*Oculus Rift, HTC Vive, PlayStation VR* ит. д.) дома, так же, как сейчас у них есть ноутбук или мобильный телефон.

С концептуальной точки зрения или с точки зрения сервиса будущее виртуальной и дополненной реальности через онлайн-каналы произойдет потому, что образовательные программы внедряют реальный опыт использования этих технологий. Это позволит усовершенствовать и расширить возможности дистанционного обучения.

Литература

1. Гурьянов П.С. Совершенствование систем дистанционного обучения на основе внедрения технологий виртуальной реальности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5–2. С. 337–338.

2. Коннова З.И., Семенова Г.В., Тимакина О.А. Интегральная модель формирования профессиональной иноязычной компетенции специалиста в рамках образовательной стратегии: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. 192 с.

3. Люфт А.В. 3D-технологии как средство обучения технических дисциплин при дистанционном обучении в вузе // Современный взгляд на науку и образование. Сборник научных статей. Москва, 2020. С. 75–78.

4. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 128–133.

5. Семенова Г.В., Исаева А.Ю. Использование технологий дополненной реальности при формировании иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. №1, <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN120.pdf> (доступ свободный).

6. Ушвицкий Л. И., Степанов А. А., Савина М. В. Технологии онлайн-обучения: креативно-авторизованная методика // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 3 (78). С. 202–208.

7. Хохлова Е.А., Павлова И.С. Анализ 3d виртуальной реальности как подхода к дистанционному обучению // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–1. С. 361–363.

8. Чернышева М.В., Львов Л.В., Чернов В.А. Применение технологий виртуального обучения для повышения качества образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 9. № 2. 2017. С. 57–61.

В.В. Сидоров

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Современные мобильные технологии в формировании иноязычной лексической компетенции студентов неязыкового вуза

В данном исследовании представлено использование различных мобильных технологий в формировании иноязычной лексической компетенции обучающихся. А также, анализ их влияния на процесс обучения, и рассмотрено какой эффект они оказывают на вовлеченность и мотивацию студентов при обучении.

Ключевые слова: мобильные технологии; лексическая компетенция; информационные технологии; дистанционное обучение, неязыковой вуз.

Формирование иноязычной профессиональной лексической компетенции является одним из самых важным критериев подготовки студентов в ВУЗе. Безусловно при формировании у студентов иноязычной лексической компетенции необходимо сочетание традиционных способов, методов и средств обучения и современных информационных технологий, таких как мобильные технологии.

Говоря о формировании у студентов иноязычной лексической компетенции посредством использования мобильных технологий, необходимо отметить, что понятие мобильные технологии в обучении, практически синонимично двум понятиям, которые похожи по смыслу. Во-первых понятию дистанционное обучение, а во-вторых такому понятию как мобильное обучение, которое является более развитой формой дистанционного обучения.

Дистанционное обучение подразумевает форму обучения, в рамках которой взаимодействие между преподавателями и обучаемыми происходит на расстоянии, однако, при этом отражает и обеспечивает все свойственные и необходимые учебному процессу элементы, к которым относятся цель, методы, структура и содержание, формы организации и средства процесса обучения.

Важно понимать, что мобильные технологии являются

инструментом, который обеспечивает дистанционное обучение, в том числе при формировании иноязычной лексической компетенции.

Дистанционное обучение, в зависимости от мобильных технологий, его обеспечивающих можно разделить на несколько видов, но нас интересует один конкретный это мобильное обучение. Мобильное обучение – как самый высокоразвитый вид дистанционного обучения. Реализуется с использованием совокупности ресурсов сложных интерактивных мультимедиа, возможностей предоставляемых интернетом, компьютерной голосовой и текстовой связи которая существует между всеми членами учебного процесса. Важно отметить, что такая модель предусматривает предпосылки использования машинного интеллекта, в частности нейронных сетей [1, с. 429].

С точки зрения практической реализации интеллектуального мобильного обучения нужно сказать, что оно реализуется посредством мобильных технологий. Определить мобильные технологии можно как мобильные средства (предметы) с помощью которых люди взаимодействуют или посредством которых обеспечивают себе практически мгновенный доступ к необходимо информации.

Приведем ниже список мобильных технологий:

- электронная почта;
- блог-технология;
- вики-технология;
- подкасты;
- веб-форум;
- средства синхронной видео-интернет-коммуникации;
- электронные словари;
- лингвистический корпус;
- различные возможности сети интернет, которые доступны всем пользователям мобильных устройств в форме мобильных приложений и сайтов.

Данные мобильные технологии позволяют развивать речевые умения (чтение, письмо, говорение, аудирование) и социокультурные и межкультурные умения.

Каждая из рассмотренных мобильных технологий развивает определенный аспект иностранного языка в рамках формирования иноязычной языковой компетенции.

В современном мире мобильные приложения имеют более высокий мотивационный эффект и потенциал на современного студента, нежели старые формы носителей информации и способы обучения. Это возникло вследствие большего использования видов обучения, форм, разнообразия тем, возможности обучения в любой момент, необходим

только современный мобильный телефон с выходом в сеть интернет.

При этом можно сказать, что многие мобильные приложения для обучения языковой иноязычной компетенции могут быть использованы для самостоятельной работы студента, для развития необходимых языковых и речевых умений, а также самопроверки и диагностики имеющихся знаний по различным темам [2, с. 52].

Также стоит отметить, что не все современные приложения имеют качественно лингвистическое содержание. Разнообразие тем и их специфика тоже не особо широка. При этом не в полном объеме используются технические возможности, которые имеют современные мобильные телефоны.

Если посмотреть на мобильны приложения с точки зрения практического применения, то можно сказать что они несут в себе огромный потенциал, так как их использование в образовательном процессе повышает эффективность изучения иностранных языков, а также позволяет разнообразить процесс изучения иностранных языков различными формами активизации процесса обучения, не присущими стандартным формам и методам обучения, либо их усовершенствованием путем геймификации, что приводит к большей вовлеченности студентов в учебный процесс.

При этом практический результат использования мобильных технологий показывает, что процесс обучения становится более интенсивным в плане самостоятельного изучения языкового материала, более индивидуальным, вследствие чего увеличивается активность и мотивация обучающегося в более плотном его изучении. Несомненным плюсом использования мобильных технологий в процессе обучения является то, что формирование у студентов языковых и речевых навыков, которые традиционными средствами обучения представляется достаточно трудоемким, проходит значительно легче. Как пример можно привести изучение лексики. При использовании мобильных технологий данный процесс становится не просто заучиванием новых слов, а увлекательной игрой, что и облегчает процесс обучения.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод что применений мобильных технологий при изучении лексики иностранного языка поможет усовершенствовать процесс обучения, путем увеличения индивидуальной направленности, сделать самостоятельную работу более эффективной, а также повысить мотивацию путем увеличения вовлеченности студентов в самостоятельное обучение.

Нужно сказать, что приведенные мобильные технологии не зависят от профессиональной направленности и сферы изучаемого языка –

контент, определенный преподавателем, корректируется под поставленные задачи и профессию, выбранную обучающимися.

Нужно отметить, что при формировании у студентов иноязычной лексической компетенции будет максимально эффективным применение комплексного подхода в использовании мобильных технологий, то есть не использование одной или нескольких мобильных технологий, а использование полноценного взаимообогащающего и взаимодополняющего комплекса.

Литература

1. Бордовская Н.В. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Н.В. Бордовская. СПб.: Питер, 2017. 624 с.

2. Качалов Н.А., Минин М.Г. Педагогические измерения уровня обученности будущего специалиста // Известия Томского политехнического университета. 2002. Т. 305, вып. 4. С. 52–55.

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

Ю.Н. Хусяинова

*Национально исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского*

Формирование эмотивной компетенции у студентов языковых специальностей в процессе чтения неадаптированной литературы

В статье раскрывается понятие эмотивной компетенции, представлены компоненты эмотивной компетенции, приводятся три группы эмотивных единиц. Вычленение эмотивных единиц из неадаптированных текстов позволяет более глубоко понять замысел текста. Использование эмотивных единиц в собственных текстах позволит выразить эмоции адекватно нормам страны изучаемого языка.

Ключевые слова: эмоции; эмотивная компетенция; эмотивная лексика; студенты языковых специальностей; чтение неадаптированной литературы.

Практика чтения неадаптированной литературы давно зарекомендовала себя как эффективное средство повышения языковой компетентности студентов языковых специальностей. Будучи одним из видов речевой деятельности и являясь источником развития и обогащения речи, чтение имеет большое значение для совершенствования ее качествен-

ной стороны. Чтение неадаптированной литературы также является как источником приобретения знаний о стране изучаемого языка, так и средством расширения общего кругозора. Развивая чувство иностранного языка, чтение неадаптированной литературы позволяет в комплексе решать задачи, стоящие перед профессиональным образованием, в процессе подготовки студентов языковых специальностей.

В соответствии с ГОС ВО по направлению подготовки 45.03.01 филология (уровень бакалавриата) выпускник должен обладать следующими компетенциями: «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5); способностью применять полученные знания в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста в собственной научно-исследовательской деятельности (ПК-1) [5]» и другие. Указанные компетенции предполагают, что в профессиональную подготовку будущих филологов должны входить понимание и интерпретация всех форм устной и письменной речи, в том числе длинных текстов по разнообразной тематике, оценивать стилистические приемы и адекватно воспринимать значение текста, выраженное как имплицитно, так и эксплицитно. Данное обстоятельство предусматривает такую подготовку студентов, которая обеспечит их владением широким продуктивным лексическим запасом, содержащим эмоционально и коннотативно окрашенные лексические единицы.

Любой текст художественного или публицистического стиля имеет яркую эмоциональную окраску. Эмоции необходимы автору для достижения определенных целей, которые очень часто носят оценочный компонент, выражая то или иное отношение к предмету или явлению. Эмоции, являясь побудителями активности сознания, направляют активность человека в то или иное русло. В тексте автор не просто эмоционально самовыражается, он дает эмоциональную оценку ситуации в целом. Эмоции в тексте выражены эмотивными лексическими единицами, цель которых заинтересовать читателя и сформировать его интенцию, оказав некое эмоциональное воздействие. При подготовке студентов языковых специальностей необходимо уделять внимание эмотивной лексике, так как именно она выражает эмоции, которые пронизывают неадаптированные художественные и публицистические тексты, помогает понять идейный смысл текста и менталитет людей, говорящих на

данном языке.

Представители разных лингвокультур по-разному проявляют и выражают свои эмоции. Для успешного ведения межкультурной коммуникации важным моментом является адекватное восприятие и понимание выражения эмоций представителями разных культур.

Термин «эмотивность» А.В. Кунин трактует как «эмоциональность в языковом преломлении, выражение языковыми средствами чувств, настроений, переживаний человека» [1, с. 153]. Под понятием «эмотивной компетенции» мы понимаем «совокупность знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана, развивающихся в процессе иноязычной речевой деятельности личности и приобретения иноязычного эмоционального опыта» [3, с. 276–277]. В состав указанной компетенции входят совокупность знаний об эмоциях, их функциях, знание эмотивных концептов своего и иностранного языка, навыки номинации, описания и выражения различных эмоций в процессе ведения межкультурной коммуникации.

Е.Е. Шевчик выделила следующие компоненты эмотивной компетенции студентов, изучающих английский язык: «а) психологические знания, связанные с фундаментальными и наиболее часто испытываемыми эмоциями; б) лингвистические знания, включающие основные вопросы значения слова, суффиксы, выражающую эмоциональную коннотацию; в) социокультурные знания; г) навыки и умения восприятия и понимания слов по формальным признакам, узнавание слова по семантическим признакам и на основе языковой догадки, дифференциация нейтральных и эмотивных лексических единиц, значений слов, расшифровки кодов информации» [4, с. 107].

Чтение неадаптированных текстов позволяет приобщить студентов к реальному использованию иностранного языка, отрабатывая умения вычленять и понимать определенные моменты, связанные с эмотивной лексикой. В нашей работе под эмотивными единицами мы понимаем: 1) номинативы (лексические единицы, которые называют эмоцию), 2) дескрипторы (лексические единицы, которые описывают эмоции) и 3) эмотивы (лексические единицы, которые выражают эмоции).

К номинативам относятся такие лексические единицы, как: *joy* (радость), *happiness* (счастье), *sadness* (грусть). Некоторые исследователи, как, например, Т.А. Муллинова, считают, что главное значение в «осуществлении вербализации эмоций принадлежит номинативным лексическим единицам» [2, с. 43]. Следует отметить, что поиск номинативов в текстах не является сложной задачей для студентов, хотя очень часто автор указывает на ту или иную эмоцию не прямо, а опосредованно. Тем не менее, для формирования эмотивной компетенции знание таких

слов необходимо, так как именно они используются для названия эмоций, которые скрываются под значением других лексических единиц.

Вторая группа эмотивных лексических единиц – дескрипторы. Их выделение основано на опыте наблюдения за соматико-физиологическими реакциями человека на ту или иную эмоцию. К данной группе лексических единиц относят наречия, которые описывают эмоции (*angrily* (гневно)), глаголы, которые описывают эмоции (*to roar* (реветь)), существительные, которые описывают физическое проявление эмоций (*smile* (улыбка)) и существительные, которые называют эмоции с предлогом *with* (*with anger* (со злостью)). Кроме указанных лексических единиц в данную группу относят фразеологические единицы и пословицы, чья основная функция так же является описание фрагмента картины мира, отразив в нем эмоцию и оценку. Фразеологические единицы и пословицы выражают культурные нравственно-оценочные позиции относительно того или иного предмета окружающего мира, в них заложен глубокий смысл, собранный в краткой форме. Работа с вычленением таких лексических единиц из неадаптивных текстов очень важна для формирования эмотивной компетенции студентов, так как именно данные лексические единицы представляют обширный материал для описания различных эмоциональных состояний.

Третья группа представлена эмотивами – лексическими единицами, целью которых выступает выражение эмоций. В данную группу относят аффективы (*Hurrah!* (Ура!)), коннотативы, нейтральную лексику. Следует отметить, что в процессе анализа и интерпретации текста, преподаватель должен объяснять студентам коннотативные («дополнительные») значения слов, обращая внимание на сферу их употребления, так как часто встречаются вульгаризмы и сленгизмы. Нейтральная лексика также может стать эмотивной в зависимости от определенного контекста, от намерений автора.

Будучи важным социокультурным и психологическим феноменом, эмоции отражаются в текстах совершенно разных стилей. Чтение и анализ именно неадаптированной литературы представляет большой интерес в плане формирования эмотивной компетенции студентов, так как именно в неадаптивных текстах присутствует вся гамма эмоций, выраженная аутентичными лексическими единицами. Зная и понимая эмотивные единицы языка, студенты смогут успешно работать с текстами различного характера, их анализировать и интерпретировать, а также создавать собственные тексты, которые будут адекватны культуре изучаемого иностранного языка, что, в конечном счете, будет способствовать успешному решению задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., стереотип. Дубна: Феникс+, 2005. 488 с.
2. Муллинова, Т.А. Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект: На материале романов А. Белого «Котик Летаев» и «Крещеный китаец»: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01. Краснодар, 2004. 154 с.
3. Хусяинова, Ю.Н. Технология формирования эмотивной компетенции в процессе профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Право и практика. 2017. № 2. С. 275–279.
4. Шевчик, Е.Е. Формирование эмотивной компетенции студентов–филологов в процессе чтения художественных текстов // Известия ВГПУ. 2008. № 9 (33). С. 106–110.
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/457> (дата обращения: 14.10.2020).

А.В. Чимров

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Системы автоматизированного обучения произношению в сервисах обучения иностранным языкам

В данной исследовании был проведен анализ возможности улучшения произношения иностранного языка с помощью применения систем автоматизированного обучения произношению. В работе показаны существующие системы обучения произношению, описаны категории этих систем, выделены плюсы и минусы, а также, показаны перспективы развития подобных систем.

Ключевые слова: произношение; системы обучения произношению; системы распознавания речи; «*computer aided pronunciation training*» (CAPT).

На сегодняшний день мобильные технологии предоставляют возможности для улучшения практически любых речевых навыков – навыки говорения и произношения исключением не являются. Системы автоматизированного обучения произношению («*Computer aided pronunciation training*» (CAPT)) используются не носителями английского языка для улучшения своего произношения. Инструмент CAPT запи-

сывает речь учащегося, выявляет и диагностирует ошибки в ней и предлагает способ их исправления. Отмечено, что системы *SAPT* могут выявлять до 86% неправильных произношений в речи и помогают учащимся снизить вероятность неправильного произнесения речи на 23% [1, с. 75].

Обучение произношению – сложный процесс, как для студентов, так и для вычислительной техники. В данном случае, необходимо учитывать понятие интерференции, т. е. влияния родного языка на обучение произношению. Ученику недостаточно просто знать и уметь правильно артикулировать звуки – необходимо делать это на уровне рефлексов. И чтобы довести эти навыки до автоматизма необходима постоянная практика произношения, очевидно, что не все могут получить эту практику с носителем языка или с преподавателем, именно для этого и созданы системы обучения произношению.

Компьютеры использовались для обучения произношению с середины прошлого века. Самые первые системы принято классифицировать как ранние системы. В большинстве своем они предоставляли материалы для чтения и прослушивания, очевидно без какой-либо обработки результатов и обратной связи.

Современные системы, очевидно, являются более технологичными и предлагают больше возможностей. Одной из такой возможностей является предоставление обратной связи в различной виде, а также оценка результатов работы студентов.

Таким образом, можно выделить основные требования для подобных систем:

1. Обнаружение отклонений в произношении;
2. Классификация данных отклонений;
3. Иллюстрация разницы между правильным и неправильным произношением;
4. Подходящие технические характеристики;
5. Возможность выступать в роли тренажера;
6. Четкий механизм оценки.

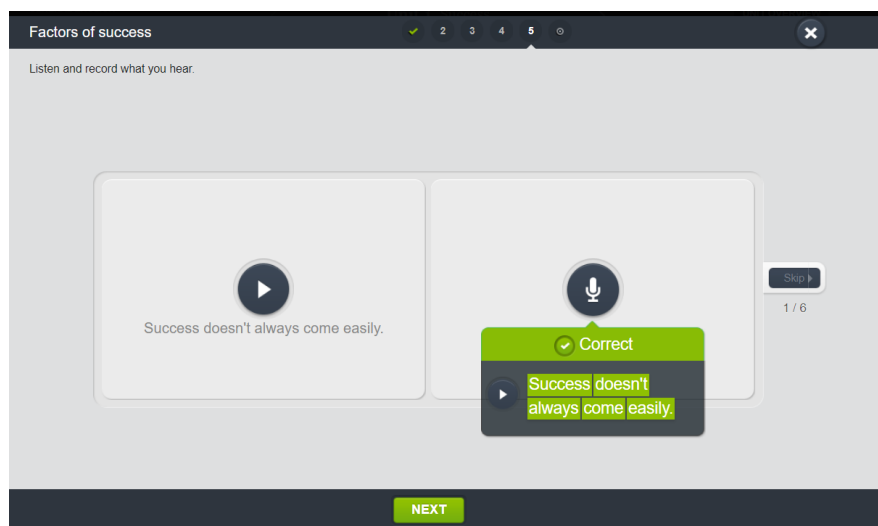
На сегодняшний день существует ряд платформ, инструменты которых в той или иной степени соответствуют вышеописанным требованиям – «*English Practice*», «*Rosetta Stone*», «*Lingualeo*», «*EF*».

Продемонстрируем работу системы улучшения произношения на примере платформы «*EducationFirst*». Тренажер данного типа работает следующим образом: студенту предлагается произнести фразу из только что изученного раздела. Если студент не уверен в том, как правильно произнести словосочетание, он может воспользоваться подсказкой и прослушать верный вариант. После чего студент нажимаем кнопку за-

писи и произносит словосочетания. Программа анализирует и выдает результат. На рис. 1 приведён пример правильного выполнения упражнения.

Рисунок 1

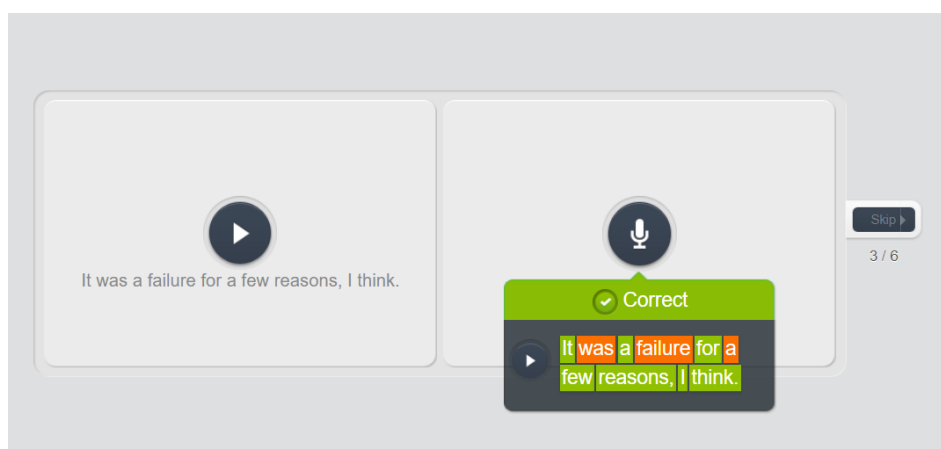
Правильное выполнение упражнения



На рис. 2 показан пример выполнения упражнения с некоторыми неточностями. Однако, несмотря на это попытка засчитана, и тут возникает вопрос, будет студент пытаться выполнить упражнения правильно до конца или просто перейдет к следующему. Также необходимо отметить, что система не всегда четко и точно улавливает неточности или наоборот может выдавать правильное на первый взгляд произношение за неправильное. Все влияющие факторы представлены в разделе плюсы и минусы систем улучшения произношения.

Рисунок 2

Пример произношения с ошибками



Данное упражнение является не единственным тренажером для улучшения произношения в приложении. Также есть упражнение для симуляции диалога, в ходе которого также тренируются навыки аудирования.

Очевидно, что основой любой системы улучшения произношения является система автоматической обработки и распознавания речи. Разберем, из чего она состоит (рис. 3) и как работает.

Рисунок 3

Схема работы системы распознавания речи



– Фильтр шумов необходим для устранения различных помех и шумов;

– Акустическая модель – необходима для распознавания фонем;

– Языковая модель – строит или пытается «угадать» наиболее вероятные последовательности слова;

– Декодер – компонент системы, который занимается обобщением данных, полученных на предыдущих этапах [2].

На самом деле, данная модель показана условно, в реальности она может быть расширена другими блоками, улучшающими ее работу.

Последовательность работы подобных систем можно описать следующим образом:

1) обработка речевого сигнала – определение и устранение помех и искажений;

2) затем чистый сигнал поступает в модуль акустической адаптации, который управляет модулем расчета параметров речи, необходимых для распознавания [4, с. 574];

3) в сигнале выделяются участки, содержащие речь, и происходит оценка параметров речи. Происходит выделение фонетических и просодических вероятностных характеристик для синтаксического, семантического и прагматического анализа;

4) далее параметры речи поступают в основной блок-системы распознавания – декодер, который сопоставляет входной речевой сигнал с акустическими и языковыми моделями [3].

Так работают практически любые системы распознавания речи, однако, для систем улучшения произношения необходим как минимум еще один блок – блок сравнения эталонного произношения с тем, что произносит студент. Данный блок является программным компонентом после определения выходного результата декодером.

Одним из главных преимуществ систем обучения произношению является возможность обучения основам произношения языка без преподавателя или носителя языка. Система выдает детальный отчет и диагностирует неправильное произношение.

Главная проблема подобного рода систем – это многовариантность произношения одного и того же, это может быть необязательно неправильное произношение, это может быть быстрый темп речи, слишком тихая речь и так далее.

Кроме того, на входящий сигнал влияют многочисленные факторы, такие как шум, эхо и помехи в канале. Как уже было упомянуто выше, первым блоком системы распознавания речи является фильтр шумов. Данный блок является программно реализуемым и едва ли способен подавить шумы высокого уровня. Таким образом возникает необходимость в аппаратуре (микрофоны, звуковые карты) способные компенсировать не идеальность цифрового фильтра.

Следующая проблема может звучать парадоксально, но она существует – слишком хорошие акустические и языковые модели. Что же в этом может быть плохого? Многие модели «угадывают» произнесенное слово по тем фонемам, которые были произнесены четко или угадывают следующее слово по произнесенным до этого. Безусловно, это огромный плюс в системах умного дома или навигаторах, но в системах улучшения произношения это оказывает «медвежью» услугу студентам.

В заключении можно сказать о перспективах развития систем улучшения произношения. В первую очередь, это применение нейронных сетей (технология «*END2END*»). К примеру, для тренировки акустических моделей. Нейронные сети лишены многих ограничений, характерных для гауссовых смесей, и обладают лучшей обобщающей способностью. Кроме того, акустические модели на нейронных сетях более устойчивы к шуму и обладают лучшим быстродействием.

Очевидно, *SAPT* не является идеальной системой, многое зависит от качества звукозаписывающего оборудования. Поэтому рекомендуется тесная коллаборация между учителями языков и разработчиками программного обеспечения для разработки инструментов *SAPT*, их широкого распространения и интеграции с учебными программами на уровне школ и университетов, а также дальнейшего изучения мобильных и совместных систем *SAPT*.

Литература

1. Здоронок Ю.А. Компьютерные системы обучения произношению и интонации при изучении иностранного языка // Информатизация образования . 2017. Вып. 1. С. 73–83.
2. Как это работает? | Распознавание речи. 2017. Режим доступа: <https://hi-news.ru/eto-interesno/kak-eto-rabotaet-raspoznvanie-rechi.html> (дата обращения: 04.10.2020).
3. Системы автоматического распознавания речи. 2020. Режим доступа: <https://compress.ru/article.aspx?id=11331> (дата обращения: 05.10.2020).
4. Титов Ю.Н. Современные технологии распознавания речи // Вестник ТГУ. 2006. Вып. 4. С. 571–574.

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

А.В. Чимров, В.В. Сидоров
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Применение нейронных сетей в обучении ИЯ

В данном исследовании был проведен анализ наиболее подходящего решения применения нейронных сетей в мобильных приложениях для обучения иностранным языкам. А также, анализ перспектив данной технологии в области образования. Предложен примерный алгоритм функционирования нейронной сети для улучшения словарного запаса с помощью мобильного приложения.

Ключевые слова: искусственный интеллект; нейронные сети; мобильное обучение; языковая компетенция, иностранный язык.

Формирование иноязычной языковой компетенции является одним из самых важных критериев подготовки студентов в ВУЗе. Безусловно, при формировании у студентов иноязычной лексической компетенции необходимо сочетание традиционных способов, методов и средств обучения и современных информационных технологий, в том числе мобильных технологий и нейронных сетей.

Говоря о формировании у студентов иноязычной лексической компетенции посредством использования мобильных технологий, необходимо отметить, что понятие мобильные технологии в обучении, практически синонимично двум понятиям, которые схожи по смыслу. Первое

понятие – дистанционное обучение. Второе – мобильное обучение, которое является более развитой формой дистанционного обучения. Эффективность работы обоих, вышеупомянутых видов обучения может быть повешена при помощи внедрения технологии искусственного интеллекта, в частности, нейронных сетей.

Что же такое искусственный интеллект и насколько он действительно «интеллектуальный» и почему он «искусственный»? Разобравшись с этими вопросами, можно увидеть огромные возможности данной технологии и сферы её применения. Искусственный интеллект – это способность цифровых устройств выполнять задачи, которые свойственны разумным существам [1].

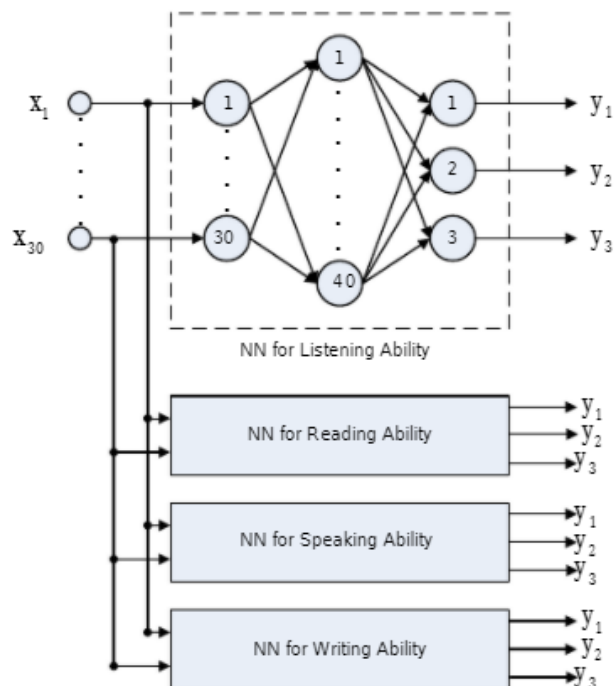
Какой бы умной нейросеть не была, она является продуктом деятельности человека. Таким образом, нейросеть помогает заменить сложные логические алгоритмы. Однако, для корректной работы необходимо обучение любой НС.

Следующий логичный вопрос – понимание того, какие процессы и действия способен выполнять ИИ в сфере образования. Чаще всего ИИ покрывает следующие направления образовательной деятельности:

- оценка знаний учащихся;
- оценка деятельности учителя;
- персональный подход;
- виртуальные помощники;
- распознавание речи (технология «*end to end*»);
- переводы текстов (технология «*sequence-to-sequence*»).

В работе японских ученых предлагаются алгоритмы с использованием искусственного интеллекта для разделения студентов по группам. Модель строилась на основе трех факторов, не связанных непосредственно с уровнем владения иностранным языком – мотивация, отношение и личные качества. Однако, также модель учитывала данные о том, на каком уровне находятся языковые навыки студентов в данный момент. Экспериментальные данные о студентах были собраны на основе анкетирования. На рис. 1 показана модель нейронной сети. Результаты исследования показывают значительную ошибку, однако она может быть уменьшена за счет расширения количества входных данных и более тщательного обучения нейронной сети [3].

Модель нейронной сети для разделения студентов по группам



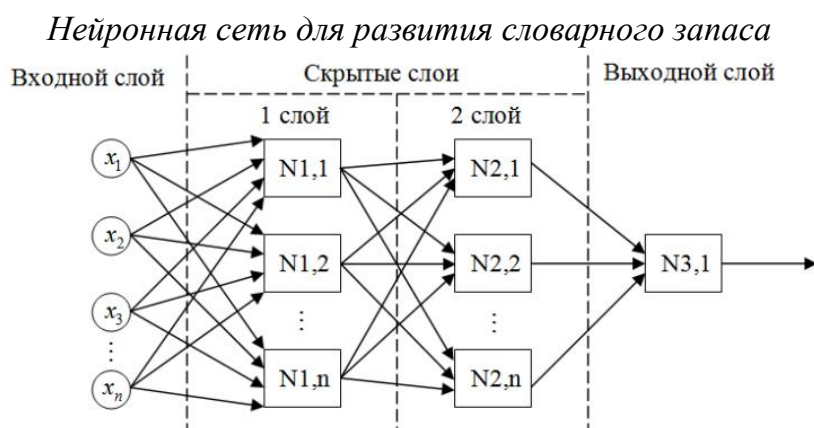
Огромную помощь ИИ оказывает различным сервисам по переводу иностранного текста. Не исключением является всем известный сервис *Google*, который с 2016 встроил в свои переводчики технологию «Нейронного машинного перевода *Google*» (*GNMT*). *GNMT* улучшает качество перевода, применяя метод машинного перевода на основе примеров, в котором система обучается на информации, найденной в миллионах источниках сети Интернет. Благодаря большой сквозной структуре, система со временем учится создавать более качественные и естественные переводы [2].

В данный момент нейронная сеть рассматривается, как помощник при формировании лексической компетенции у студентов. Давайте рассмотрим более подробно. Формирование лексических знаний основано на запоминании большого количество слов путем повторения слов, словосочетаний и устойчивых выражений. При этом самому студенту необходимо отсеивать и определять, что он запомнил, а что нет. При этом редактировать список слов к повторению и изучению. Мы же предлагаем возложить данную обязанность на нейронную сеть рис. 2. Во входном слое есть группы слов по темам для изучения, которые определяет обучающий. Данный слой содержит слова, которые он хочет изучить, либо только начал. Далее он выполняет комплекс упражнений, например, сопоставить слово и перевод и заполнить пропущенные бук-

вы, либо перевести с русского на изучаемый язык. На основании первого упражнения слова уходят на 1 слой, где они разделяются по группам по признаку того, сколько ошибок было допущено в упражнении с данным словом.

После же второго упражнения ситуация повторяется, но с данными для второго упражнения. По полученным результатам нейронная сеть формирует данные, по которым определяет, насколько часто необходимо какое-либо слово добавить при повторном прохождении упражнения (повторения). При этом чем меньше обучающийся допускает ошибок тем реже встречается данное слово при повторном прохождении упражнений. При этом при неоднократном отсутствии ошибок слово будет считаться выученным и исчезнет из упражнения как регулярное слово, но будет появляться время от времени для того, чтобы освежить в памяти. При этом какие-либо слова могут полностью уйти, если обучающийся уберет тему к обучению, к которой они относятся из списка к обучению.

Рисунок 2



В будущем функционал и возможности нейронной сети планируется дорабатывать, чтобы она охватывала все виды компетенций при овладении иностранным языком.

Данный подход к изучению слов с использованием нейронных сетей приведет к тому, что процесс обучения станет более интенсивным, в плане самостоятельного изучения, более индивидуальным, вследствие чего увеличивается активность и мотивация обучающегося в более плотном обучении и не прервать его на середине пути.

Рассматривая процесс внедрения как нейронных сетей, так и в целом, искусственного интеллекта в образование, можно заявлять, что данная технология уже не является чем-то непонятным и отдаленным. Многие люди пользуются образовательными сервисами, даже не задумываясь о том, что в них применяются такие технологии. Однако, пер-

спектив и возможностей для изучения по данной теме всё ещё достаточно.

Литература

1. Всё, что вам нужно знать об ИИ – за несколько минут. 2018. Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/416889/> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Как работает нейросеть Google Translate. 2018. Режим доступа: <https://www.cossa.ru/trends/196086/> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Bachtiar A.F, Cooper W. E., Katsuari K. Student Grouping by Neural Network Based on Affective Factors in Learning English 2011. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/254048253_Student_Grouping_by_Neural_Network_Based_on_Affective_Factors_in_Learning_English (date of access: 10.10.2020).

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

А.А. Чистихин

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Формирование иноязычной профессионально коммуникативной компетенции магистрантов на основе использования аутентичных видеоматериалов научных конференций

В статье дается краткое описание и этапы формирования профессионально коммуникативной компетенции, технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку, а также методики процесса обучения магистрантов неязыкового ВУЗа иностранному языку на основе пользования аутентичных видеоматериалов.

Ключевые слова: магистранты неязыкового вуза; обучение иностранному языку; видеоматериалы научных конференций; иноязычная профессионально коммуникативная компетенция; методика формирования иноязычной профессионально коммуникативной компетенции.

Нами разрабатывается методика формирования иноязычной профессионально коммуникативной компетенции магистрантов неязыкового вуза направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника» на основе использования аутентичных видеоматериалов научных конференций. Основной отличительной особенностью студентов магистрантуры от студентов бакалавриата является наличие необходимой

технической базы по изучаемому направлению для просмотра и обсуждения материалов научных конференций.

Для организации профессионально ориентированного общения требуется тщательная подготовка и проработка обсуждаемой проблемы преподавателем иностранного языка перед проведением практического занятия. Перед просмотром видео преподавателю предстоит подготовить магистрантов к предстоящему просмотру аутентичных слайдов презентации на научной конференции и ведению научной дискуссии.

Для ведения научной коммуникации на иностранном языке с зарубежными коллегами разрабатываемая методика создает базу и включает в себя содержание, технологии, принципы и этапы обучения, систему упражнений.

Иноязычная профессионально коммуникативная компетенция представляется совокупностью речевых, лингвистических, социокультурных и социолингвистических знаний, а также коммуникативных умений и соответствующих навыков профессионально-ориентированного общения, качеств и способностей личности, которые используются для выбора адекватных стратегий и способов коммуникативной деятельности и поведения в условиях профессионального межкультурного взаимодействия.

Иноязычная профессионально коммуникативная компетенция коррелирует с другими компетенциями, которые включены в состав общей компетентности студентов-магистрантов неязыкового вуза. Важными компетенциями общей компетентности выпускников-магистрантов являются развивающая компетенция (готовность к самообразованию), деятельностная компетенция (опыт владения стратегиями планирования и способами достижения целей) и межкультурная стратегическая (наличие способности к изменению коммуникативных стратегий) компетенция.

Формирование иноязычной профессионально коммуникативной компетенции состоит из нескольких этапов. Каждый этап соответствует использованию определенных технологий, формированию тех или иных языковых аспектных навыков и развитию иноязычных коммуникативных умений. Поэтапно магистры овладевают и речевыми актами научной коммуникации, лежащими в основе речевой деятельности как результата обучения.

Характеристики и классификации иноязычной профессионально коммуникативной компетенции говорят о том, что формирование данной компетенции носит прагматический характер. Социальный заказ общества направлен в сторону подготовки специалистов, которые владеют иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления

профессиональной межкультурной коммуникации (проведение презентаций, ведение переписки и переговоров с коллегами в профессиональной среде, работа с бумагами, подготовка аналитических докладов и отчетов, участие в совместных технологических разработках и международных конференциях) в сфере предстоящей деятельности.

В проводимом исследовании выделенные принципы обучения внедряются в учебный процесс, используются и технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку [2, с. 144].

Необходимо перед просмотром видео дать столько лексики и обсудить тему таким образом, чтобы все студент-магистранты группы могли бы усваивать большую часть информации видеоматериала. Необходимо создать благоприятную атмосферу для каждого обучающегося и мотивировать студентов-магистрантов к обсуждению научно-технических тем, изучению иностранного языка и ведению научно-технической дискуссии. Таким образом, от преподавателя зависит создание необходимой атмосферы занятия, при которой каждый обучающийся будет вовлечен в образовательный процесс, а также мотивирован на ведение научно-технической дискуссии на иностранном языке.

Аутентичные видеоматериалы на научно-техническую тематику могут быть разделены на части длительностью в 3–5 минут. Это сделано для того, чтобы у студентов магистратуры была возможность проявлять максимальное внимание при просмотре. Данный отрезок видеоматериала должен содержать ровно столько информации, сколько может быть усвоено обучающимися, без чрезмерного обилия этой информации. Информация в отрезке видеоматериала должна быть логически последовательна, основная идея данного отрезка должна быть обозначена в начале, а в конце отрезка видеозаписи должен быть некоторый вывод по озвученной ранее информации.

Таким образом, для создания и поддержания продуктивной дискуссии необходимо правильно разбить большое выступление по научно-технической тематике на логичные части, имеющие в своем основании введение и заключение для обеспечения плодотворной научно-технической дискуссии со студентами магистратуры.

После просмотра каждой части представленного на занятии видеоматериала, необходимо заготовить 2–3 вопроса обучающимся для начала научно-технической дискуссии на иностранном языке. У каждого из обучающихся студентов магистратуры должна быть возможность высказать свою точку зрения, согласиться или не согласиться со своими одноклассниками, обозначить и логически подтвердить свою точку зрения на те или иные обсуждаемые вопросы, обозначенные в просмотренном видеоматериале. Таким образом, необходимо создать благопри-

ятную атмосферу и мотивировать обучающихся к продуктивной научно-технической дискуссии с профессиональной точки зрения.

Итак, аутентичный видеоматериал на научно-техническую тематику будет просматриваться специально организованными, структурированными частями от 3 до 5 минут. После каждой просмотренной части между обучающимися будет завязываться научно-техническая дискуссия на иностранном языке и обсуждение представленной в видеоматериале профессионально значимой информации.

Предполагается, что сформированность иноязычной профессионально коммуникативной компетенции магистрантов неязыкового вуза способствует подготовке магистров к международной деятельности в научно-профессиональных областях по выбранным направлениям подготовки [1, с. 76].

Работа с аутентичными видеоматериалами на научно-техническую тематику представляет собой неопределимую для студентов магистратуры возможность формирования иноязычной профессионально коммуникативной компетенции благодаря работе с профессиональной речью носителей языка.

Литература

1. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 5. С. 75–79.

2. Качалов Н.А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 7 (135). С. 143–146.

Н.М. Эдвардс

Белорусский государственный экономический университет

Экспериментальная оценка иноязычной коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза

Иноязычную коммуникативную компетенцию студентов неязыковых вузов следует оценивать интегративно, как единое целое, не разбивая на составляющие для анализа. Это возможно посредством оценки коммуникативной реакции студента на смоделированную квази-профессиональную ситуацию, что потребует от студента ассертивного применения комплекса знаний и навыков по целому ряду дисциплин.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; формирование компетенции; квази-профессиональные ситуации; экспериментальная оценка.

При обучении дисциплинам коммуникативной направленности в неязыковом вузе с невысоким уровнем интернационализации (например, малом количестве иностранных студентов и преподавателей, отсутствии учебных программ на иностранных языках, существенного числа программ академических обменов, и пр.) формирование иноязычной коммуникативной компетенции сложно реализовать в учебной среде, так как отсутствует естественная мульти-культурная иноязычная среда для формирования таких навыков. Поэтому коммуникативная деятельность здесь априори носит имитационный характер и требует моделирования искусственной среды, работы в квази-профессиональных ситуациях. Компенсировать недостаток носителей языка и иноязычной среды коммуникации возможно исключительно за счет педагогического мастерства, артистизма и постоянного повышения собственной квалификации преподавателя, готового и способного применять современные методологии и образовательные технологии.

Квази-профессиональная ситуация в процессе обучения иностранным языкам есть моделируемая преподавателем правдоподобная речевая ситуация, имитирующая деятельность будущего специалиста в типовых для конкретной специальности деловых ситуациях с описанным преподавателем речевым партнером.

Для диагностики такой сложносоставной компетенции недостаточно применять распространенные сейчас простые, основанные на формальной логике – и потому легко автоматизированные методы оценки типа тестирования, анкетирования, решения типовых задач-ситуаций с применением изученных приемов и стратегий. Эти диагностические методы оценивают репродуктивные знания студента, но не уровень компетенции с ее интегративными и динамическими характеристиками. Следовательно, суждение о компетенции возможно на уровне применения, в продуктивном действии типа поиска и использования новой информации для самостоятельного выполнения какого-либо нового действия в незнакомой для студента ситуации.

Поэтому в ситуациях конкурсных отборов (индивидуальный уровень оценки), с целью диагностики эффективности учебных программ и методик (групповой уровень оценки) предлагается оценивать иноязычную коммуникативную компетенцию с помощью тех же инструментов моделирования квази-профессиональных ситуаций, которые используются и в процессе их формирования. Примечательно, что данная оценка не требует специального оборудования, времени и специальной подго-

товки преподавателей.

Предлагаемый метод опирается на интерпретацию компетенции как неделимый результат обучающей деятельности по целому ряду дисциплин при обучении, а также в других формах учебной деятельности типа производственных практик, курсового проектирования и пр.

Нами проведена экспериментальная оценка сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза с помощью такого метода. Целью ставилось оценить средствами эксперимента факт сформированности компетенции, и, таким образом, подтвердить жизнеспособность дидактических имитационных методов обучения иностранному языку, в частности, метод моделирования квази-профессиональных ситуаций [3]. Приводим эпизод эксперимента – на 3 курсе обучения по специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций», где дидактические имитационные методы применялись на занятиях ряда дисциплин коммуникативной направленности. Здесь рассматривается “Практический курс перевода, 1-ый иностранный язык”, за период обучения 2016-2020 гг.

Проведенный эксперимент относится к категории естественного – он проводился в условиях текущего обучения на практических занятиях и в рамках управляемой самостоятельной работы студентов по расписанию; и констатирующего – эксперимент показывал только жизнеспособность изучаемой педагогической методики. Эксперимент носил включенный характер деятельности – оценивался в процессе обучения и использовал материалы учебно-методического комплекса дисциплины, проведен в рамках расписания; результаты эксперимента анализировались имплицитно и косвенно, по ключевым словам и концепциям дисциплин, где не предполагались прямолинейные вопросы и ответы; он носил скрытый характер, т.е. студентам задания не представлялись как эксперимент; анализ результатов проведен в мае 2020 года.

Планирование эксперимента следовало установленным в теоретических публикациях Поташника М.М. этапам, а именно: диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий и внедренческий [2, с. 63-67]. Проверка полноты сформированной компетенции опиралась на описание уровней в интерпретации Беспалько В.П. [1, с. 134-136].

При анализе результатов эксперимента автор руководствовался условием, что для вынесения суждения о сформированности искомой компетенции обучаемых студентов необходимо констатировать способность к адекватным коммуникативным действиям в новых, не совсем типовых профессиональных ситуациях. Поэтому ожидаемые результаты были сформулированы в следующей интерпретации: это должны быть

ассертивные по манере представления, адекватные для смоделированной преподавателем новой проблемной ситуации поведенческие коммуникативные реакции (в устной или письменной описательной форме), лингвистически грамотно оформленные, с эксплицитными признаками применения стратегий и приемов эффективной межкультурной коммуникации для смоделированной ситуации, в адаптированном и творчески переработанном для данной ситуации коммуникативном стиле.

Использовались пять критериев оценки сформированности компетенции (согласно УМК по соответствующим дисциплинам):

- знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций и этикета;
- понимание теоретических основ эффективной устной и письменной межкультурной коммуникации в определенных речевых ситуациях в англоязычной бизнес-среде;
- владение инструментами установления, развития и завершения устной и письменной коммуникации;
- готовность применять навыки эффективной международной коммуникации с коммуникантами из других культур;
- способность к самообучению и формированию новых навыков и умений в новых для себя социокультурных ситуациях.

Полнота сформированности компетенции описывалась в градации: «достигнуто» – «достигнуто частично» – «не достигнуто».

Дисциплина «Практический курс перевода», раздел «Материалы для контроля знаний студентов по управляемой самостоятельной работе студентов», тема «Переводческие доминанты при работе с рекламным и маркетинговым текстом». Время на подготовку – 1 неделя, май 2020 г.

Описание квази-профессиональной ситуации:

Дано подробное описание хорошо продаваемого в стране производства, Испании, продукта – спортивного напитка с уникальными свойствами, его характеристики и конкурентные преимущества. Описывается задача – необходим вывод данного продукта производителем на высокочемпионный международный рынок. Исходя из описания характеристик продукта и намерений компании, студентам нужно представить себя на месте переводчика со знанием традиций и привычек в формировании рекламного текста для потребителей из конкретных регионов. Нужно разработать англоязычный текст для глобального продвижения продукта, ориентируясь на англоязычные целевые группы (указываются конкретные регионы), запоминающийся рекламный текст с высокой убеждающей способностью, объемом в 10 строк, с культурной и прагматической адаптацией, который будет однозначно положительно воспринят англоязычными пользователями.

Преподавателем получены 20 письменных работ с описанием реакций студентов на смоделированную ситуацию.

Таблица 1

Оценка сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов 3 курса (на групповом уровне) в рамках дисциплины «Практический курс перевода» (подготовленное задание в рамках УСРС)

№	Критерий / оценка	достигнуто	частично достигнуто	не достигнуто
1.	Знание норм и ограничений	13	7	0
2.	Понимание теоретических основ	15	4	1
3.	Владение инструментами	14	6	0
4.	Готовность применять навыки	17	2	1
5.	Способность к самообучению и формированию новых навыков	12	6	2
ИТОГО	Среднее значение оценки	14,2	5	0,6
	Приблизительный процент достижения компетенции по критерию	71%	25%	4%

Таким образом, видим картину в подавляющем большинстве (71%) достигнутых критериев сформированности компетенции с интеграцией в данную компетенцию накопленных знаний и навыков из изученных ранее дисциплин. Очевидно, что дальнейшее развитие компетенции целесообразно формировать с акцентом на овладение норм и ограничений (критерий 1), овладение инструментами в переводческой деятельности (критерий 3) и развитие мотивации для дальнейшего самообучения с формированием новых навыков (критерий 5). Поскольку данный срез в формировании коммуникативной компетенции студентов произведен в динамике процесса обучения (3 курс), итог выражает естественный и ожидаемый результат сформированности компетенции у студентов. Наиболее ценным результатом здесь является выявление векторов устремления обучающей деятельности преподавателя на последующих этапах, в рамках далее изучаемых дисциплин.

С помощью тех же критериев и уровней компетенции, что и в примере выше, было оценено более 130 студентов 3 и 4 курсов в рамках трех дисциплин коммуникативной направленности: «Коммуникативные технологии», «Стратегии коммуникативного поведения», «Практический курс перевода» – на основе смоделированных преподавателем квази-профессиональных ситуаций. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов была признана жизнеспособной и адекватной поставленным задачам, отвечающей потребностям

преподавателя вуза на промежуточных и заключительных стадиях учебного процесса. Методика оценивания рекомендуется к использованию в ситуациях выбора кандидатур – например, отборочными комиссиями в программах академических обменов или конкурсов, а также с целью корректировки учебных программ и методики преподавания дисциплин коммуникативной направленности в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: ИПО МО Россия, 1995. С. 134–136.
2. Поташник М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах // Народное образование. 2002. № 5. С.63–72.
3. Эдвардс Н.М. Формирование деятельностного компонента языковой компетентности с помощью квази-профессиональных ситуаций в вузе // Вестник Полоцкого государственного университета. 2018. №7. С. 49–53.

Научное издание

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические аспекты
современного инженерного образования»

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *Н.В. Аксёнова*
Дизайн обложки *А.И. Сидоренко*

**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 01.12.2020. Формат 60x84/16. Бумага «Снегурочка».
Печать CANON. Усл. печ. л. 17,45. Уч.-изд. л. 15,78.
Заказ 167-20. Тираж 100 экз.



Издательство

ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ