



ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

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

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
II Международной научно-практической конференции
«Лингвистические и культурологические аспекты
современного инженерного образования»

10–12 ноября 2021 г.

Томск 2021

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0
Я41

Я41 **Язык. Общество. Образование** : сборник научных трудов II 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, 2021. – 412 с.

ISBN 978-5-4387-1048-6

В сборник научных трудов включены статьи участников Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», проведённой 10–12 ноября 2021 года на базе отделения иностранных языков Школы базовой инженерной подготовки Национального исследовательского Томского политехнического университета. Научные труды посвящены актуальным проблемам современного языкознания и методики обучения иностранным языкам, а также особенностям инженерной и межкультурной коммуникации.

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

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0

Редакционная коллегия

Ю.В. Кобенко, д-р филол. н., профессор (г. Томск, Россия; *главный редактор*);
П.А.Л. Мухика, д-р филос. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
А. Цинтль, лектор (г. Минск, Беларусь);
П. Мэтьюз, эксперт (г. Вашингтон, США);
Ю. Шумилова, научный сотрудник (г. Тампере, Финляндия);
Е.Г. Которова, д-р филол. н., профессор (г. Зелёна-Гура, Польша);
Н.И. Курганова, д-р филол. н., профессор (г. Минск, Беларусь);
А.М. Ненадовец, д-р филол. н., профессор (г. Минск, Беларусь);
С.В. Гричин, д-р филол. н., профессор (г. Новосибирск, Россия);
О.В. Зиневич, д-р филол. н., доцент (г. Новосибирск, Россия);
Н.А. Мишанкина, д-р филол. н., профессор (г. Томск, Россия);
Н.П. Мартысюк, к-т филол. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
О.В. Веремейчик, к-т пед. н., доцент (г. Минск, Беларусь);
А.В. Конышева, к-т пед. н., доцент (г. Минск, Беларусь).

ISBN 978-5-4387-1048-6

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2021
© Обложка. Издательство Томского
политехнического университета, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Актуальные векторы исследований и подходы в современной лингвистике	8
АКСЁНОВА Н.В., ЗЕРЕМСКАЯ Ю.А., СОЛОДОВНИКОВА О.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Особенности английских неологизмов из области гастрономии.....	9
АНТОНОВА А.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Функционирование английских обращений в условиях формального общения.....	14
БЕЛОВА К.А. (БГЭУ, г. Минск): К вопросу исследования самопрезентации в Сети.....	18
БУТЕНКО Ю.И., САПОЖКОВ А.М. (МГТУ им. Н.Э.Баумана): Система извлечения многокомпонентных терминов из параллельных научно-технических текстов.....	22
ВОЛКОВА А.Б. (НИ ТПУ, г. Томск): Деонимизация немецких имён собственных политиков в СМИ.....	25
ГОЛИКОВА К.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Псевдо- и квазитермины в коронавирусной лексике (на материале современного немецкого языка).....	29
ЗЯБЛОВА Н.Н., КОТЛЯРЕВСКАЯ А.С., ГРИГОРЬЕВА А.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Компаративный анализ грамматической структуры терминов и терминологических сочетаний в английском и русском языках в сфере ядерной физики.....	32
КОБЕНКО Ю.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Отымённые глагольные дериваты как обозначения родства и свойства в немецком языке.....	37
КОБЫЛКИНА Е.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Русский язык – английский язык: политика единопольчия в российском образовании.....	41
КОНЫШЕВА А.В. (БГЭУ, г. Минск): Лингвокультурологические особенности отражения концепта «Дом» в английских и белорусских пословицах.....	45
КОСТОМАРОВ П.И., КОБЕНКО Ю.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Немецкий язык как компонент языковой ситуации в Чаинском районе Томской области.....	50
МАКАРОВСКИХ А.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Формы английского гендиадиса по признаку многокомпонентности.....	53
МАЛЫШЕВА Е.В. (ТГУ, г. Тверь), ЗАЙНАЛАБДИНОВ Р.М. (ТГСХА, г. Тверь): Региональные СМИ в системе публичных коммуникаций.....	55
МАРЦЕВА Т.А. (ВШЭ, г. Москва): Первые попытки стандартизации английского языка.....	58
МИШКЕВИЧ М.В. (БГЭУ, г. Минск): Гендерные аспекты коммуникации и стереотипы на лексическом уровне.....	63
МОРИНА Л.А. (НГТУ, г. Новосибирск): Оценка эффективности текста в аспекте риторического декодирования.....	68
РОСТОВЦЕВА В.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Полифункциональность языковой единицы в формате двуязычного контекста.....	72
СОКОЛОВА Э.Я. (НИ ТПУ, г. Томск): Статус современного английского языка в мире и закономерности его функционирования в области науки и техники).....	75
ЯНУШКЕВИЧ Л.М. (БНИУ, г. Минск): Аргументация как средство реализации процесса убеждения.....	79
РАЗДЕЛ 2. Профессия переводчика: вызовы современности и опыт преподавания перевода	83
АЖЕЛЬ Ю.П. (НИ ТПУ, г. Томск): Рецепция творчества Б. Дизраэли через призму «еврейского вопроса» в России второй половины XIX – начала XX века.....	84

АСАДУЛЛИНА Л.И. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Переводы романа Ф.М. Достоевского «Бесы» на английский язык: к постановке проблемы	88
ВАСИЛЬЕВА Т.И., ХОМЕНКО С.А. (<i>БНТУ, г. Минск</i>): Роль личности преподавателя в процессе обучения переводу в техническом университете	92
ГОЛУБЕВ Р.О. (<i>ТГПУ, г. Томск</i>): Роль контекста при переводе художественных произведений (на примере произведения Стивена Кинга «Зелёная Миля»)	95
КОРОТКИХ Ж.А. (<i>АлтГПУ, г. Барнаул</i>): Обучение переводу общественно-политических неологизмов как важный аспект подготовки переводчиков	98
КРЕМИНСКАЯ Е.В. (<i>ТГПУ, Г. Томск</i>): Сопоставительный анализ фразеологических единиц, отражающих личностные качества человека (на материале китайского и русского языков)	103
КРЮКОВА Л.А. (<i>БНТУ, г. Минск</i>): Специфика перевода описания архитектурного объекта	106
МЕЗЕНЦЕВ И.Е. (<i>АлтГПУ, г. Барнаул</i>): Теоретические аспекты алгоритма применения стратегии прагматической адаптации при переводе кинотекста	109
НОВИК Н.А. (<i>БГЭУ, г. Минск</i>): Различия в переводе американских реалий на русский и китайский языки (на примере реалий из романа М. Митчелл «Унесённые ветром»)	113
НОВИКОВА Т.Б. (<i>ВолГУ, г. Волгоград</i>): Когнитивный аспект деятельности переводчика	118
ПАЩЕНКО М.В., МАТВЕЕВА А.Е. (<i>Поволжский православный институт им. Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти</i>): Передача средств речевой характеристики персонажей афроамериканской литературы при переводе с английского на русский (на примере романа К. Стокетт «прислуга»)	121
ПОЛЯКОВА Н.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Основные подходы к оценке качества письменного перевода	126
СЛИНЧЕНКО И.В. (<i>БНТУ, г. Минск</i>): Особенности преподавания переводческих дисциплин в техническом университете	131
ТРОФИМОВА-КОВАЛЕНКО Н.И. (<i>НГТУ, г. Новосибирск</i>): Особенности реализаций переводческих трансформаций в речевых актах просьбы (на материале произведений Джона Гришэма)	134
ХАСАНОВА Р.Р. (<i>ТГПУ, г. Томск</i>): Способы перевода имён собственных с английского языка на русский язык (на материале романа Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин колец. Часть 1. Братство кольца»)	139
ШАРАПОВА И.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Современные требования к преподавателям в области письменного перевода	143
ШВАГРУКОВА Е.В., НАДЕИНА Л.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Грамматический каламбур в автобиографической прозе В.В. Набокова (на материале книги «Speak, Memory!»): функционирование и особенности перевода	146
ЮХТА А.Ю. (<i>ТГПУ, г. Томск</i>): Особенности перевода междометий с английского на русский и французские языки (на материале игры Disco Elysium)	150
РАЗДЕЛ 3. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам	155
АВЕРКИЕВА Л.Г. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Скэффолдинг в обучении иностранному языку	156
АНУФРИЕВА Т.Н. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Развитие гибких навыков при обучении иностранному языку	159
АРЖАНОВСКАЯ А.В. (<i>ВолГУ, г. Волгоград</i>): Преимущества использования ИКТ при формировании иноязычных лексических навыков	164

БАЖУТИНА М.М. (ТГУ, г. Тольятти), ЦЕПИЛОВА А.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Интегративное обучение иностранным языкам: планирование результатов (на примере инженерных специальностей и направлений подготовки).....	167
БАРАБАШЁВА И.В., КИРИЧЕНКО М.П. (НГТУ, г. Новосибирск): Профессионально-ориентированные технологии в обучении иностранным языкам в вузе.....	171
БЕКИШЕВА Т.Г., КОВАЛЕНКО Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Из опыта использования технологической карты при обучении иностранному языку в вузе в условиях смешанного обучения.....	176
БОВТЕНКО М.А. (НГТУ, г. Новосибирск), ШИФМАН Д.В. (НГУАДИ, г. Новосибирск): Развитие лингвистического компонента цифровых компетенций в курсах иностранного языка.....	181
БУРАН А.Л. (НИ ТПУ, г. Томск): How to Develop Listening Skills for Technical Students.....	185
ВЕРЕМЕЙЧИК О.В., ПУЖЕЛЬ Т.В. (БНТУ, г. Минск): Субъект-субъектное взаимодействие как основа профессиональной деятельности преподавателя вуза.....	188
ВЫБОЙЩИК А.В. (ЮУГППУ, г. Челябинск): Использование межъязыковых аналогий «китайский-английский» при преподавании отдельных разделов грамматики китайского языка.....	192
ГАСОВА О.В. (БНТУ, г. Минск): Использование виртуальной доски padlet на занятиях иностранного языка.....	196
ГОНЧАРОВА Л.А., РЕВЯКИН М.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Adaptation of foreign students in Russian universities: problems and solutions.....	199
ГРИЧИН С.В., АКСЕНОВА А.А. (НГТУ, г. Новосибирск): Зарубежный опыт использования метафоры при обучении иностранному языку.....	202
ДЕМИДОВА О.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Обучение академическому письму студентов неязыковых специальностей: аспект содержания курса.....	207
ДЕНИСОВА Н.В., ПОЛЯКОВА Н.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Развитие образного мышления обучающихся на занятиях по иностранному языку в вузе (на материале поэтических текстов).....	211
ДЕРМАН И.Н. (БНТУ, г. Минск): Отбор предметного содержания обучения как компонент профессиональной культуры преподавателя технического вуза.....	216
ДРОЗДОВА С.С., МОШКАРЁВА Е.О. (БГЭУ, г. Минск): Информационные технологии при изучении иностранных языков.....	220
ДРУЖИНИНА М.В., ХАМРАЕВ У. (САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск): Формирование организационно-управленческой компетенции бакалавров – будущих инженеров строительного профиля: от теории к практике.....	223
ЕВСЕЕВА А.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Возможности применения электронных образовательных ресурсов для развития аудитивных умений обучающихся неязыкового вуза.....	227
ИВАШКЕВИЧ И.В. (БГЭУ, г. Минск): Геймификация как средство интеграции традиционных и инновационных методов обучения иностранному языку.....	231
КАБРЫШЕВА О.П. (НИ ТПУ, г. Томск): Уровень владения английским языком студентов 1 курса ТПУ (по результатам независимого итогового тестирования).....	234
КЕМЕРОВА Н.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Вовлечённость и профессиональное становление инженеров будущего: особенности иноязычной профессионально-ориентированной подготовки.....	238
КИНЕВА Т.А. (СТИ НИЯУ МИФИ, г. Северск): Обучение иностранному языку в вузе в условиях реализации дистанционного образования.....	240
КОЗЕЛ А.А. (БГЭУ, г. Минск): Мобильные технологии в образовательном процессе высших учебных заведений: классификация и опыт использования.....	245

КУДРЯШОВА А.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Переподготовка преподавателей к реализации CLIL: опыт Томского политехнического университета.....	249
ЛИХАНОВА Н.А. (НГТУ, г. Новосибирск): «Деловые коммуникации и культура речи» как учебный предмет, способствующий формированию профессионального языка у студентов-инженеров.....	252
ЛЫСУНЕЦ Т.Б. (НИ ТПУ, г. Томск): Комплекс упражнений по обучению говорению (обращение к аудитории) студентов-бакалавров неязыкового вуза с использованием ресурсов канала TEDTalks.....	256
МАНДРИКОВА Г.М. (НГТУ, г. Новосибирск): Традиционное и инновационное обучение, или развиваем критическое мышление.....	260
МАРКОВА Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Возможности LMS Moodle при адаптационной подготовке в техническом вузе.....	265
МИКЛУХО Ю.Ю. (НГТУ, г. Новосибирск): Применение арт-технологий на занятиях иностранного языка.....	270
МИЛОВАНОВА М.В., ТЕРЕНТЬЕВА Е.В. (ВолГУ, г. Волгоград): Инструменты дополненной реальности в практике преподавания русского языка как иностранного.....	274
МИРОНОВА В.Е. (НИ ТПУ, г. Томск): Языковое образование в контексте формирования личностной парадигмы будущего инженера.....	277
МИРОНОВА В.Е. (НИ ТПУ, г. Томск), АКСЁНОВА Н.В. (НИ ТПУ, НИ ТГУ, г. Томск): Презентация как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере студентов ИШПР НИ ТПУ).....	281
МИХАЙЛОВА А.Г. (СевГУ, г. Севастополь, Черноморское высшее военноморское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь), КОБЗЕВА Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Коммуникативные образовательные технологии в контексте развития языковой личности.....	286
ПИЧУГОВА И.Л. (НИ ТПУ, г. Томск): Возможности использования мобильного обучения для расширения словарного запаса студентов неязыкового вуза.....	291
ПЛЕХАНОВА М.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Особенности планирования и проведения онлайн-занятий по иностранному языку в вузе.....	294
РЫМАНОВА И.Е. (НИ ТПУ, г. Томск): Умения академической письменной речи аспирантов неязыковых вузов при написании статьи на основе метода взаимного оценивания.....	299
СТАНКЕВИЧ Н.П. (БНТУ, г. Минск): Преимущество использования онлайн-сервиса в обучении иностранному языку в вузе.....	302
ФРЕЗЕ О.В., РАССАДА С.А. (ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск): Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в школе.....	305
ЦЕПИЛОВА А.В. (НИ ТПУ, г. Томск), БАЖУТИНА М.М. (ТГУ, г. Тольятти): Понятие и модели интегративного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.....	309
ЧУРАЙ О.В., ВИТКОВСКАЯ Т.И. (БГПУ им. Максима Танка, г. Минск): Средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку.....	313
ШАМИНА О.Б., РОЗАНОВА Я.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Использование методов научно-технического творчества и ТРИЗ в практике предметно-языкового подхода.....	317
РАЗДЕЛ 4. Дискурсивные исследования инженерной коммуникации.....	322
АФНАСЬЕВА Л.С. (НГТУ, г. Новосибирск): Формирование культуры инженерного обучения.....	323
БЕЗУКЛАДНИКОВА С.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Языковая реализация жанра «инструкция по сборке» в инженерно-дидактическом дискурсе.....	328

ВАСИЛЬЕВА Д.Т. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Роль когнитивных компонентов в формировании иноязычной компетенции.....	332
ВЛАСОВА А.М. (<i>САФУ, г. Архангельск</i>): Сочувствие как форма социально-коммуникативного взаимодействия и её отражение в англоязычном художественном дискурсе.....	337
ГОЛОВАНОВА Е.И. (<i>ЧелГУ, г. Челябинск</i>): Когнетивный подход к разграничению термина и профессионализма.....	342
ЗАВОДНИКОВА Е.Л. (<i>ПНИПУ, г. Пермь</i>): О современных моделях и методиках смыслового восприятия.....	346
КОЛЕСНИКОВА Н.И. (<i>НГТУ, г. Новосибирск</i>), АБРОСИМОВА А.В. (<i>НГАСУ (СИБСТРИН), г. Новосибирск</i>): Обучение инженерному дискурсу на занятиях по русскому языку и культуре речи.....	351
КРАЕВСКАЯ И.О. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Гносеологическая прозрачность терминов-аббревиатур в различных дискурсивных практиках (на материале сферы «Вспомогательные репродуктивные технологии»).....	355
КРОТОВА А.Г. (<i>НГТУ, г. Новосибирск</i>): Хештег в ряду схожих явлений: к постановке проблемы.....	360
КУРГАНОВА Н.И. (<i>БГЭУ, г. Минск</i>): Понимание как стратегия в освоении иноязычной культуры.....	365
КУРКАН Н.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Письменные жанры инженерной коммуникации в дискурсивном аспекте.....	369
МАЦКЕВИЧ Н.А. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Фреймовая модель терминологии «Ландшафтный дизайн»: на материале профессионального интернет-дискурса.....	374
МИШАНКИНА Н.А. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Профессиональная коммуникация инженеров как дискурс.....	379
СТЕПУРА С.Н. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Грамматическая метафора в романе Дж. Джойса «Улисс».....	383
ТРОФИМОВА Н.А. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Фреймовое моделирование семантики термина в подязыке строительства.....	386
УЛЬЯНОВА У.А. (<i>НВИ ВГН РФ им. генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск</i>): Эксплицитные маркеры угрозы в англоязычном военно-политическом англоязычном дискурсе.....	391
ФАДЕЕВА Л.Ю. (<i>Поволжский православный институт им. Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти</i>), ЖИЛКИНА Н.С. (<i>ТГУ, г. Тольятти</i>): Особенности политических выступлений Владимира Путина.....	396
ХОМЕНКО Е.В., ЛИЧЕВСКАЯ С.П. (<i>БНТУ, г. Минск</i>): Дискурсивный подход как основа обучения иностранному языку в техническом университете.....	400
ЧЕРНЯК Е.В. (<i>БГЭУ, г. Минск</i>): Препятствия в достижении успешной коммуникации для руководителя.....	404
ШУПЛЯКОВА Л.С. (<i>БГЭУ, г. Минск</i>): Категоризация эмоций в системе языка.....	407

Раздел 1.
Актуальные векторы исследований и подходы
в современной лингвистике

Н.В. Аксёнова, Ю.А. Зеремская, О.В. Солодовникова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Особенности английских неологизмов из области гастрономии

Данная статья посвящена английским неологизмам, появившимся в области гастрономии и зафиксированным в электронном словаре *Merriam-Webster*. Благодаря стремительному росту популярности данных гастрономимов в 2017 г. возникла необходимость включения их в электронный словарь.

Ключевые слова: неологизмы; английский язык; еда; заимствования; влияние.

Актуальность данного исследования определяется появлением новых слов в языке, которые пополняют словарный запас и делают речь богаче и интереснее. Данная работа является продолжением исследования английских неологизмов.

Основными методами исследования выступают описательный метод, сравнительный метод, анализ лексических определений.

Теоретической базой исследования являются труды: М.В. Избицкой, Т.А. Тагановой.

Материалом исследования послужили примеры неологизмов, опубликованных в словаре *Merriam-Webster* [5].

В любом живом языке непрерывно происходят лексические процессы: заимствуются или создаются средства морфологии, новые слова, какие-то из старых слов уходят из употребления. Эти языковые процессы определяются в значительной степени процессами внеязыковыми, наиболее значительными из которых являются развитие технологий и контакты с теми или иными иноязычными культурами. В результате развития технологий слова, относящиеся к устаревшей, вытесняемой технологии, постепенно исчезают вслед за описываемыми ими объектами, а на смену им создаются слова, необходимые для описания новых технологических объектов, их функционирования и результатов их воздействия на социум. После контакта с иноязычной культурой в культуру языка-реципиента проникают объекты и явления, обычно вместе с иноязычными наименованиями, хотя довольно часто они трансформируются, чтобы лучше соответствовать особенностям языка-реципиента.

Т.А. Таганова исследовала гастрономимы английского языка и пришла к выводу, что «новые лексемы из сферы еда могут дать представление не только о современных блюдах, напитках, но и об определенных тенденциях развития общества» [4].

М.В. Избицкая исследовала глуттонии-неологизмы, относящиеся к группе еда и напитки в электронном словаре *Word Spy* [3].

Мы рассмотрим слова группы «Еда», внесенные в словарь американского английского языка *Merriam-Webster* в феврале 2017 года. Выбор именно этого словаря обусловлен его широкой распространенностью и частотой обновлений: как минимум раз в год в словарь добавляется около 500 новых слов, т.е. этот словарь хорошо отражает современный американский английский язык. Выбор конкретного момента времени обусловлен доступностью данных: для этого конкретного обновления в 2017 году доступна исчерпывающая выборка всех слов, связанных с едой. Всего в обновлении за февраль 2017 года в словарь было внесено более тысячи слов. Из них 30 относятся к группе «Еда» [1, 5].

Наибольшее количество заимствований связано с итальянской культурой, что определяется большим количеством американцев итальянского происхождения – четыре слова (*Alfredo sauce, arancini, farro, strata*) связаны с итальянской культурой напрямую. Два слова (*Minneola tangelo, poni*) демонстрируют процесс освоения культурой питания всё большего количества цитрусовых (кстати, в России тангело как правило продают как «мандарин», а не как «миннеолу»). Несколько слов отражают оригинальную североамериканскую кухню: *American chop suey, circus peanut, EVOO, Shirley Temple*. Возможно, сюда же следует отнести и *Alfredo sauce*, поскольку, несмотря на итальянское происхождение блюда, термин *pasta alfredo* в Италии почти не употребляется, вместо него употребляется более широкий по значению термин *pasta al burro*. С развитием технологий связаны слова: *food truck, immersion circulator*. Три термина связаны с экономической стороной питания: *food secure, food insecure, olericulture*.

Таким образом, заметно сильное влияние итальянского языка в американской лексике, латиноамериканское влияние немного отстаёт и не заметно, влияние китайского языка в английском – не явное (*American chop suey*) (некоторые примеры показаны в таб. 1).

Рассмотрев 30 слов, относящихся к группе «Еда», можно сделать следующий вывод, что самыми распространенными способами [2] являются:

– Изменение значения слова. Например, *acai* «*асаи ягода*» сейчас означает «*напиток из данного фрукта*»;

– Словосложение. Например, *elderflower* «*цветок бузины, используемый при изготовлении вин, ликеров, чая*», где *elder* «*бузина (дерево)*» *flower* «*цветок*»; *flatbread* «*лепешка/лаваш*», где *flat* «*плоский*»; *food secure* «*обеспеченный в плане продовольствия*»; *food truck* «*передвижная закусочная*», где *food* «*еда*», а *truck* «*грузовик*».

Таблица 1

Примеры неологизмов-гастронимов английского языка, зафиксированных в 2017 году в электронном словаре Merriam-Webster

Год упоминания впервые	слово	определение	происхождение
1966	Alfredo sauce	a rich pasta sauce made with butter, Parmesan cheese, and often cream – compare fettuccine alfredo	Italian
1993	macaron	a light, often brightly colored sandwich cookie consisting of two rounded disks made from a batter of egg whites, sugar, and almond flour surrounding a sweet filling (as of ganache, buttercream, or jam)	France

Интересными примерами являются следующие гастронимы:

– слова *Minneola tangelo* «гибрид мандарина и грейпфрута», *Alfredo sauce* «соус от известного итальянского ресторана» и *d'Anjou/ d'Anjou pear* «сладкая красная груша», где первыми словами являются названия мест, где возникло данное понятие, ср. *Minneola* – город во Флориде, *Alfredo all'Augustero* – название ресторана и *Anjou* – провинция во Франции;

– слово *circus peanut* «жевательная конфета из зефира в форме скорлупы арахиса» по одной из версий появились в бродячих цирках, где продавались соленый арахис и конфеты [4].

– *chicken mushroom* или *chicken of the wood* «грибок желто-оранжевого цвета, часто встречается на стволах деревьев». Как видно из словосочетания, цвет гриба оказал влияние на возникновение нового слова (*chicken*), второй же элемент представлен двумя вариантами (*mushroom* и *wood*), первый из которых дословно переводится как гриб, а второй отображает место прорастания данного гриба.

– Слияние. Например, *olericulture* «выращивание овощей для дома/рынка» произошло от слияния *oleri* (от латинского слова *olus* «овощ» и *culture* «культура»), ср. *agriculture* «агрокультура; хлебопашество».

– Аффиксальный. Например, *artisanal* «традиционный/ручной работы» произошло от французского слова *artisan* «работник, использующий традиционное оборудование», ср. *artisanal coffee* «кофе, приготовленный с любовью».

– Аббревиация. Например, *EVOO* (*extra virgin olive oil*) «оливковое масло первого отжима».

– Заимствование: *American chop suey* «блюдо из макарон, говяжьего фарша, помидор, лука и зелени» пришло из китайской фразы *chop suey* «китайское рагу»; *farro* «полба/двузернянка» от лат. Корня *far* «грубая мука/полба»; *popi* «нони/сок или пищевая добавка из фруктов полинезийского фруктового дерева»; *santoku* «сантоку/универсальный японский нож», состоящий из основ *sap* «три» и «действие/свойство» (некоторые считают, что описывают три свойства: нарезать тонко, резать кубиками и шинковать; другие полагают, что данный нож используется для работы с овощами, рыбой и мясом).

– Переосмысление/семантические инновации, когда новое значение обозначается формой, уже имевшейся в языке. Могут возникнуть два способа: старое слово полностью утратило свое значение и тогда у слова появляется еще одно значение. Например, у слова *strata* «слой» появилось новое значение «блюдо, состоящее из слоев хлеба, сыра, мяса или овощей, залитых смесью из яиц и молока».

– Переход имени собственного в нарицательное, ср. *Shirley Temple* или *Shirley Temple drink* «безалкогольный коктейль из имбирного эля и гренадина, украшенного вишней» – коктейль, названный в честь девочки-актрисы Шерли Темпл.



Рис. 1. Распределение неологизмов-гастронимов по подгруппам

Рассмотрев всю группу неологизмов по теме «еда», можно выделить следующие подгруппы (см. рис. 1): напитки (3 слова), готовые блюда (3 слова), оборудование (4 слова), соусы и приправы (4 слова), фрукты, овощи и грибы (5 слова), масла (1 слово), зерновые культуры (1 слово), хлебобулочные изделия (2 слова), artisanal «систематизация» (о блюдах) и *olericulture* «выращивание».

Таким образом, рассмотрение неологизмов-гастронимов позволяет более точно определить языки, влияющие на появление новых понятий в языке-реципиенте, уточнить понятийную сферу и избежать возможных ошибок в переводе данных терминов.

Литература

1. Аксёнова Н.В. Особенности английских неологизмов понятийно-тематической области Covid-19 // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 9. С. 172–176.

2. Зеремская Ю.А., Солодовникова О.В., Сахарова О.В. Основные лексические способы словообразования потенциально новых слов в современном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 12. С. 246–250.

3. Избицкая М.В. Глуттонии-неологизмы как важные компоненты культуры повседневности (на материале электронного словаря новых слов Word Spy) // Вестник Костромского государственного университета. 2015. № 2. С. 141–144.

4. Таганова Т.А. Гастронимы современного английского языка: структурные и семантические особенности. Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». № 7(1). С. 38–41.

5. We just added more than 1000 new words to the dictionary // Merriam Webster. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/new-words-in-the-dictionary-feb-2017> (date of access: 10.08.2021).

А.А. Антонова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Функционирование английских обращений в условиях формального общения

В данной статье выделяются семь формул обращения, употребляющиеся в формальных ситуациях общения в английской речевой культуре. Использование формальных средств адресации обусловлено характером отношений между собеседниками, степенью знакомства коммуникантов, гендерными и возрастными особенностями общающихся, их семейным положением.

Ключевые слова: обращение; средство адресации; функции обращения; формальное общение; английский язык.

Проблема изучения обращения может быть выдвинута в число важнейших, т.к. данное средство адресации задаёт тон всему процессу коммуникации, отличается полифункциональностью в речи и обладает значительной культурной спецификой.

О.Г. Ветрова отмечает, что, с одной стороны, обращение – это функция лингвистической единицы, с другой стороны, это само слово или выражение, которое находится в позиции обращения и выполняет функции последнего [1, с. 5]. Данную точку зрения разделяет В. Е. Гольдин, рассматривающий описываемое явление как функцию какого-либо слова или выражения, которая подчёркивает направленность сообщения в целом и отдельных его частей адресату, устанавливает соответствия между представлениями продуцента и реципиента о характере социально типизированных отношений между ними в процессе порождения и восприятия сообщения [2, с. 104].

В условиях формального (функционально-ролевого) общения, демонстрирующего вертикальные и горизонтальные отношения коммуникантов в социальных институтах и коммуникацию между незнакомыми и малознакомыми собеседниками, обращения регулируют социальные роли и статусы коммуникантов, отражают различную степень дистантности в общении, а также могут демонстрировать индивидуальные характеристики адресанта и адресата: возраст, семейное положение и др. [3, с. 519].

Цель настоящей статьи – выявить формальные формулы обращения и особенности их функционирования в английской речевой культуре на материале различных художественных фильмов и сериалов, воспроизводящих ситуации функционально-ролевого общения.

В ситуациях формального общения в английском языке выделены указанные ниже формулы обращения.

1. *Имя*. Данный тип обращения является нейтральным, выполняет в речи номинативную функцию и сокращает дистанцию в общении. В примере «*Eddie, I'm 40 pages further in*» (*Эдди, я уже прочитала 40 страниц*) [6] редактор оставляет сообщение автору книги.

2. *Гоноратив*. В качестве гоноративов в английском языке выступают коммуникативные единицы *Mr., sir, Mrs., Miss, madam, Ms., ma'am*, называющие адресата и регулирующие отношения между участниками коммуникации.

В примерах «*Enjoy your stay, Mr. Waverly*» (*Желаем приятно провести время, мистер Вэйверли*) [7] и «*I'll call him again, sir*» (*Я ещё раз позвоню ему, сэръ*) [6] представлены гоноративы, употребляющиеся по отношению к лицам мужского пола разных возрастных категорий. Необходимо отметить, что данные коммуникативные единицы по-разному применяются в речи. Гоноратив *Mr.* используется перед фамилиями или перед формулой «*имя + фамилия*», в то время как обращение *sir* выступает в качестве самостоятельной единицы.

Обращения *Mrs., Ms., Miss*, употребляющиеся по отношению к женщинам разного возраста и семейного положения, применяются в сочетании с фамилией или с именем + фамилией, *madam* – с фамилией или самостоятельно, *ma'am* всегда выступает в качестве самостоятельной коммуникативной единицы.

Гоноратив *Mrs.* реализуется по отношению к замужним/разведённым женщинам среднего/старшего возраста: «*Obviously, Mrs. Artwood...*» (*Разумеется, миссис Артвуд...*) [6].

Гоноратив *Ms.* выполняет в речи этическую функцию и позволяет скрыть семейное положение адресата. Указанное обращение употребляется говорящим в случае, если он не знает данной характеристики собеседника, а также в тех ситуациях, когда женщина сама не хочет раскрывать своё семейное положение. В настоящее время гоноратив *Ms.* широко используется в связи с распространением влияния феминистического движения. В примере «*Ms. Wright, Saxon Baker*» (*Госпожа Райт, это Саксон Бейкер*) [4] секретарь обращается к клиентке посредством гоноратива *Ms.*, т.к. незнакома с ней и не знает характеристик адресата.

Посредством гоноратива *Miss* обращаются к незамужним девушкам/женщинам. В примере «*Perhaps..., Miss Teller*» (*Возможно..., мисс Теллер*) [7] данное обращение считается приемлемым, т.к. говорящий заранее осведомлён о семейном положении и возрасте слушающего.

Отметим, что этикетное обращение *madam* преимущественно используется по отношению к замужним женщинам среднего и старшего

возраста: «*Funny, Madam Vinciguerra*» (*Забавно, мадам Винчигуэрра*) [7]. В настоящее время данный гоноратив утратил своё изначальное значение, а именно «принадлежность лиц женского пола к светскому обществу».

Акт просьбы в примере «*Ma'am, please...*» (*Пожалуйста, мээм...*) [4] открывает коммуникативная единица *ma'am*, используемая в речи в том случае, когда собеседники незнакомы и при этом слушающий старше говорящего. Однако следует подчеркнуть, что указанный гоноратив также употребляется в ситуациях (в школе, армии и других социальных институтах), когда адресант знаком с адресатом.

3. *Обращение без называния адресата (нулевое обращение)*. Данная формула формального обращения представлена коммуникативными единицами *excuse me* (*простите, извините*), *listen* (*слушайте*), *look* (*слушайте*) и др. Основная функция указанной формулы – привлечение внимания адресата: «*Listen, what you're about to say...*» (*Послушайте, то, что вы собираетесь заявить...*) [6].

4. *Обращение, отражающее пол и возраст адресата*. В качестве данных коммуникативных единиц могут быть представлены *gentleman* (*господин, джентльмен*), *ladies and gentlemen* (*дамы и господа*) и др. Указанные этикетные обращения употребляются в разных ситуациях речевого общения и выполняют различные функции. В примере «*Ladies and gentlemen...*» (*Дамы и господа...*) [5] одновременно реализуются номинативная и этическая функции.

5. *Статусное обращение*. Статусными обращениями в формальной английской коммуникации выступают профессии, должности и социальное положение коммуникантов, устанавливающие правила речевого поведения общающихся и осуществляющие регулятивную и дейктическую функции. Обозначим, что статусные обращения могут употребляться в речи самостоятельно: «*You can start by putting back the correct lens, professor*» (*Вы можете начать с установки правильной линзы, профессор*) [7], – а также в сочетании с фамилией: «*So sorry, Professor Arnold...*» (*Простите, профессор Арнольд...*) [5].

6. *Фамилия*. Данная формула преимущественно используется коммуникантами старшего возраста по отношению к младшим (например, в школе), а также говорящими, занимающими более высокое положение по сравнению со слушающими (в различных социальных институтах). Кроме того, посредством фамилии друг к другу обращаются коммуниканты одного возраста и занимающие равные должности, как показано в примере «*Remind me, Solo...*» (*Напомните мне, Соло...*) [7].

7. *Имя + фамилия*. Данная конструкция применяется во всевозможных ситуациях формального общения, выполняя персонифицирующую функцию. В примере «*So, Eddie Morra, what's your secret?*» (*В чём же*

ваш секрет, Эдди Морра?») [6] начальник обращается к подчинённому посредством нейтрально-вежливого обращения, не отражающего какие-либо дополнительные характеристики адресата.

Таким образом, установлено, что в английском языке функционируют по меньшей мере семь формальных формул обращения: имя, гоноратив, нулевое обращение, обращение, отражающее пол и возраст адресата, статусное обращение, фамилия, имя + фамилия. Посредством указанных формул осуществляется номинация собеседника, привлекается его внимание, определяются социальные роли участников общения, в некоторых случаях маркируются гендерные и возрастные характеристики адресата, а также его семейное положение. При выборе формальных средств адресации важно учитывать тип отношений между участниками общения, степень их знакомства и индивидуальные характеристики общающихся.

Литература

1. Ветрова О.Г. Вокативные предложения в современном английском языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Ленинград, 1982. 20 с.

2. Гольдин В.Е. Обращение: теоретические проблемы. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 136 с.

3. Худoley Н.В. Особенности функциональных стилей языка, речи, общения // Проблемы современной аграрной науки: материалы международной научной конференции. Красноярск: Изд-во Красноярский государственный аграрный университет, 2019. С. 517–521.

4. *Big Little Lies*. TV series / directed by Jean-Marc Vallée. United States, Warner Bros. Television Distribution, 2017.

5. *Kingsman: The Secret Service*. Feature film / directed by M. Vaughn. United Kingdom, United States, Marv Films, 2015.

6. *Limitless*. Feature film / directed by N. Burger. United States, Virgin Produced Rogue, 2011.

7. *The Man from U.N.C.L.E.* Feature film / directed by G. Ritchie. United States, Wigram Productions, 2015.

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

К.А. Белова

Белорусский государственный экономический университет

К вопросу исследования самопрезентации в Сети

Статья посвящена вопросам исследования самопрезентации пользователей в ходе интернет-общения. Определяются причины изменения фактической информации о себе. Выделяются стратегии и тактики самопрезентации. Устанавливается наличие положительных и отрицательных интернет-типажей, а также универсальных и частных моделей их самопредставления в Сети.

Ключевые слова: интернет-общение; интернет-типаж; самопрезентация; стратегия самопрезентации; вербальная и невербальная тактика; модель самопрезентации.

Современные технические и коммуникативно-информационные характеристики Глобальной Сети превращают Интернет в отдельный специфический мир, предоставляющий многообразные возможности не только для повышения эффективности учебной и профессиональной деятельности, жизнеобеспечения представителей различных социокультурных сообществ, но и их общения, самореализации и конструирования личностной идентичности. В условиях пандемии коронавирусной инфекции большая часть общения в настоящее время осуществляется через Интернет в социальных сетях и мессенджерах, на форумах, в чатах и блогах, а также по электронной почте. Попадая в мир интернет-общения, обладающего среди прочих такими характеристиками, как анонимность и дистантность, наряду с физической непредставленностью коммуникантов, пользователи прежде всего сталкиваются с необходимостью представить себя интернет-сообществу. В связи с этим актуальным представляется рассмотрение ряда вопросов самопрезентации в Сети.

В условиях письменной интернет-коммуникации при отсутствии аудио- и видеоборудования отражением различных индивидуальных характеристик пользователя становится преимущественно текст сообщения, что подчеркивается рядом исследователей [2; 5, с. 11; 8], а также иконические объекты (аватар и фотография). Иными словами, все представления о каждом конкретном пользователе у людей, лично не знакомых с ним, основаны на том, что написано в его сообщениях или изображено на его аватаре и/или фотографии. В такой ситуации пользователи получают возможность презентовать себя так, как считают нужным, что приводит к конструированию личностных интернет-образов, характеристики которых могут кардинально отличаться от реальных черт их создателя. Однако, как отмечают исследователи, реальная и нереальная сторона личности пользователя всегда находятся в отношениях взаимообусловленности и взаимодействия [1; 3, с. 12; 4, с. 64–69; 5, с. 11–12; 8].

Применительно к интернет-дискурсу, самопрезентация рассматривается как процесс сознательного и неосознанного предъявления пользователем себя интернет-аудитории при помощи определенного набора стратегий и тактик, а также вербальных и невербальных средств с целью формирования желаемого впечатления у собеседника по интернет-общению и построения дальнейшей коммуникации с ним [3, с. 12; 6, с. 13]. В работах ученых отмечается, что степень правдивости сообщаемой информации, выбор способов и средств для самопредставления зависит от ряда психологических и/или социальных причин [4, с. 64–69; 7].

Результаты проведенного нами исследования некоторых аспектов самопрезентации интернет-пользователей, представляющих разные лингвокультуры, в возрасте от 18 до 35 свидетельствуют о том, что более 70% участников интернет-общения склонны так или иначе сообщать другим пользователям информацию, не соответствующую реальному положению вещей, и только около 30% предоставляют правдивую информацию о себе. В качестве основных причин изменения фактической информации чаще всего выступают неудовлетворенность собственными физическими и социальными параметрами, стремление испытать новый опыт или скрыть настоящее «лицо», а также – развлечение.

Согласно рефлексии пользователей, представить себя партнерам по интернет-общению, с которыми в реальной жизни они не знакомы, им помогает следующее: аватары и фотографии, интернет-имя, сообщаемые личные данные, описываемая внешность, описываемый характер, собственная манера письма, выражаемое мнение, выражаемые эмоции, сообщаемое знание / умение.

Учитывая ответы опрошенных, а также анализ их речевого поведения в части представления своей персоны, мы выделяем 5 стратегий самопрезентации в Сети: самоназывание, предоставление личных данных, конструирование внешности и характера, демонстрация знаний / умений / эмоций / мнений и формирование собственной манеры письма. Каждая из названных стратегий реализуется набором вербальных и невербальных тактик. Представители разных лингвокультур могут прибегать как к одинаковым вербальным тактикам, так и иметь свой специфический набор. Например, стратегия самоназывания актуализируется тремя тактиками. Первая тактика состоит в употреблении стандартных вариантов фамилии / имени / отчества при сохранении традиционного их написания. Вторая тактика заключается в использовании нестандартных вариантов фамилии / имени / отчества. Третья тактика подразумевает выбор псевдонима (ника), не связанного с фамилией / именем / отчеством. Невербальные тактики носят универсальный характер и используются при экспликации всех стратегий самопрезентации параллельно с вербальными

тактиками среди коммуникантов из разных стран. К ним относятся: тактика использования пазиграфических знаков в составе вербальных высказываний; тактика шрифтового и цветового оформления высказывания / сообщения; тактика нестандартного употребления знаков пунктуации; тактика использования иконических средств. Палитра приемов актуализации вербальных и невербальных тактик разнообразна и зависит от лингвокультурных характеристик коммуникантов.

Исследование самопрезентации в сети Интернет, безусловно, не представляется целостным без анализа данного явления с позиции субъекта-реципиента, т.к. человек осуществляет самопредставление в Сети с целью формирования определенных впечатлений о себе у партнеров по интернет-коммуникации.

Ответы респондентов на вопрос *«Что помогает Вам составить свое впечатление о людях, с которыми Вы общаетесь в Интернете?»* показали, что помимо имени, аватаров и фотографий, представленной личной информации и описаний, выделяемых субъектами-презентантами как основные позиции при самопрезентации, для более половины опрошенных имеет значение поведение их партнеров по коммуникации.

Результаты анализа рефлексии опрошенных в части описаний их представлений о «Других» на основании поведения в ходе интернет-общения и анализа сообщений коммуникантов свидетельствуют о существовании разнообразных пользовательских типажей. Пользователи предстают перед своими собеседниками как в положительном, так и в отрицательном свете. Положительные типажи чаще всего являются гендерно маркированными (например, мужской образ «защитник» или женский образ «мама»), отрицательные же типажи могут носить гендерную окраску или быть гендерно нейтральными. В поле отрицательных типажей можно выделить две группы: типажи, перенесенные из несетевого общения (например, женский образ «блондинка» или мужской образ «казанова»), и дивиантные типажи, сформировавшиеся в Глобальной сети (например, тролль, спамер и лерк). Отметим, что отрицательные интернет-типажи тролля, спамера и лерка являются гендерно нейтральными и в равной степени свойственны коммуникантам из разных стран, а положительные типажи и отрицательные типажи, перенесенные из несетевого общения, зависят от лингвокультурных особенностей пользователей.

В ходе исследования было выявлено, что представители того или иного типажа не только имеют схожую линию поведения при общении в Сети, но и используют идентичные языковые маркеры в своих сообщениях, а также модели самопрезентации, представленные устойчивыми комбинациями стратегий и тактик. Результаты исследования позволяют говорить о существовании универсальных моделей самопрезентации для

конкретных интернет-типажей. Очевидно, что в ходе интернет-общения в различных интернет-жанрах в зависимости от их технических возможностей, ситуации общения, личных предпочтений и лингвокультурных характеристик субъектов-презентантов актуализируются и частные варианты моделей. Они представляют собой различные сочетания стратегий и тактик, входящих в универсальную модель.

Дальнейшее изучение моделей самопрезентации, установление и описание типичных интернет-типажей для конкретного национального интернет-сегмента представляется значимым, т.к. данные такого плана смогут быть использованы для оптимизации взаимодействия пользователей в Сети, минимизации негативных последствий интернет-общения и максимизации положительного эффекта от сетевой коммуникации.

Литература

1. Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью. 1999. Режим доступа: <http://flogiston.ru/projects/articles/strategy.html> (дата обращения: 20.11.2011).
2. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в Интернете // Русский филологический портал. Режим доступа: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm (дата обращения: 09.12.2011).
3. Гермашева Т.М. Языковая личность субъекта блог-дискурса: лингвокогнитивный аспект: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19; Рост. гос. эконом. ун-т. Нальчик, 2011. 20 с.
4. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2001. 202 л.
5. Завьялова, З.С. Особенности самопрезентации личности в условиях интернет-коммуникации дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Томск, 2011. 156 л.
6. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19; Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2009. 39 с.
7. Gorny E. The Virtual Self: Self-presentation and self-knowledge on the Internet. 2003. Retrieved from: <http://www.zhurnal.ru/staff/gorny/english/self/index.html> (date of access: 16.12.2013).
8. Turkle Sh. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet/Sh. Turkle. London: Simon & Schuster, 1995. Retrieved from: <http://www.transparencynow.com/turkle.htm> (date of access: 01.08.2012).

Ю.И. Бутенко, А.М. Сапожков
*Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана*

Система извлечения многокомпонентных терминов из параллельных научно-технических текстов

Описана система извлечения многокомпонентных терминов и их переводных эквивалентов их параллельных научно-технических текстов, созданная на основе структурных моделей терминологических единиц с последующим применением ряда ограничений на лексическую сочетаемость общеупотребительных слов и терминов, а также представлен алгоритм работы пользователя в системе извлечения многокомпонентных терминов.

Ключевые слова: извлечение терминов; параллельный текст; многокомпонентный термин; научно-технический текст; параллельные тексты.

Создание терминологических баз данных представляет собой сложный и трудоемкий процесс, требующий от исследования затраты значительного количества времени на ее создание и обновление, что особенно важно для развивающихся терминологий таких предметных областей как авиация, космонавтика, нанотехнологии, биоинженерия, информационные технологии и многих других. Одним из наиболее время-затратных процессов является ручной сбор иллюстративного материала, то есть извлечения специальной терминологии из коллекций текстов [3, с. 1–4]. Извлечение многокомпонентных терминологических единиц требуют наличия средств автоматического извлечения многокомпонентных терминов при обработке научно-технических текстов [4].

Формальная структура термина может быть однокомпонентной и состоять из ключевого слова, или представлять собой терминологическую группу, в состав которой входит ключевое слово или ядро группы, одно или несколько определений, которые уточняют или модифицируют смысл терминологической единицы [2, с. 87–97]. Подход к извлечению англоязычных многокомпонентных терминов из научно-технических текстов на основе структурных моделей терминологических словосочетаний представлен в [1].

Для извлечения многокомпонентных терминов из текстов, написанных на русском и английском языках, было разработано приложение, написанное на языке *Python* с использованием библиотек *tkinter*, *nltk*, *rumorphy2*, *os*, *sys*. Программа предоставляет пользователю интерфейс для ввода текстов, подлежащих анализу. Из полученных текстов путём морфологического анализа слов, которые в него входят, а также их вза-

имного расположения, выделяются словосочетания, которые могут являться многокомпонентными терминами. Далее пользователь может вручную отобрать термины, классифицировать их и сохранить в базу данных, которая состоит из нескольких текстовых файлов, с которыми работает программа и которые можно анализировать с помощью функции поиска. Разработанное приложение представлено на рис. 1.

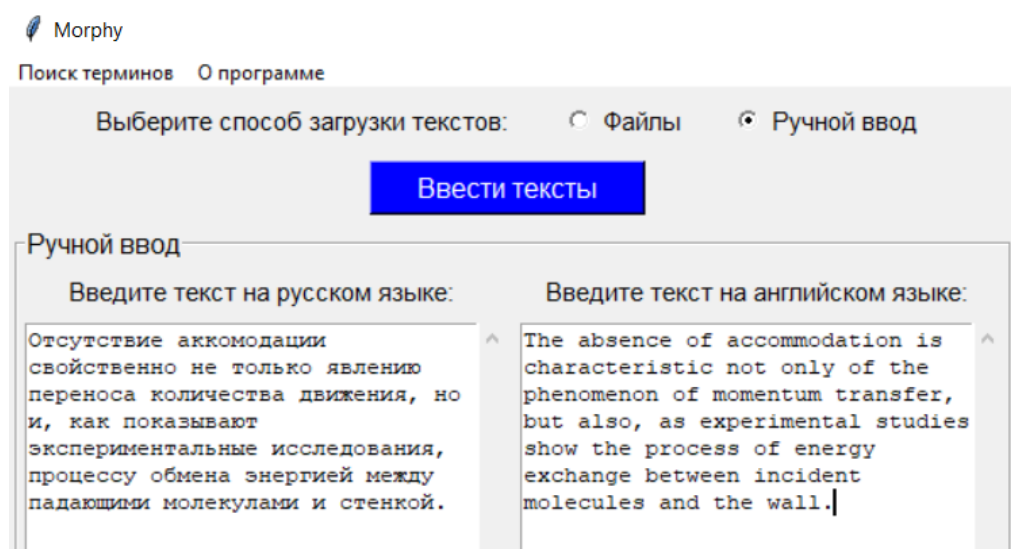


Рис. 1. Интерфейс системы извлечения многокомпонентных терминов

Параллельные тексты могут быть загружены в системы извлечения многокомпонентных терминов двумя способами: в виде файлов в форматах *pdf*, *doc*, *docx*, *txt* или ручной ввод текстов, представленный на рис.1. Далее начинается обработка текстов, состоящая из следующих этапов: морфологический анализ текстов, то есть каждому слову приписывается грамматические характеристики рода, числа, падежа и т.д. Затем из текста удаляются части речи, которые не входят в состав терминологических словосочетаний, такие как глаголы, местоимения, междометия и т. д., в том числе знаки препинания, а каждая получившийся термин-кандидат выводится на отдельной строке. На следующем этапе выполняется проверка ряда лингвистических условий, например, терминологическое словосочетание как в английском, так и русском языках не может начинаться с предлога, или состоять из одного элемента кроме существительного, например, прилагательного или наречия. Затем программа сравнивает полученные словосочетания со структурными моделями терминологических словосочетаний. Отобранные термины выводятся на экран, после чего их можно классифицировать и сохранить в базу данных (рис. 2.).

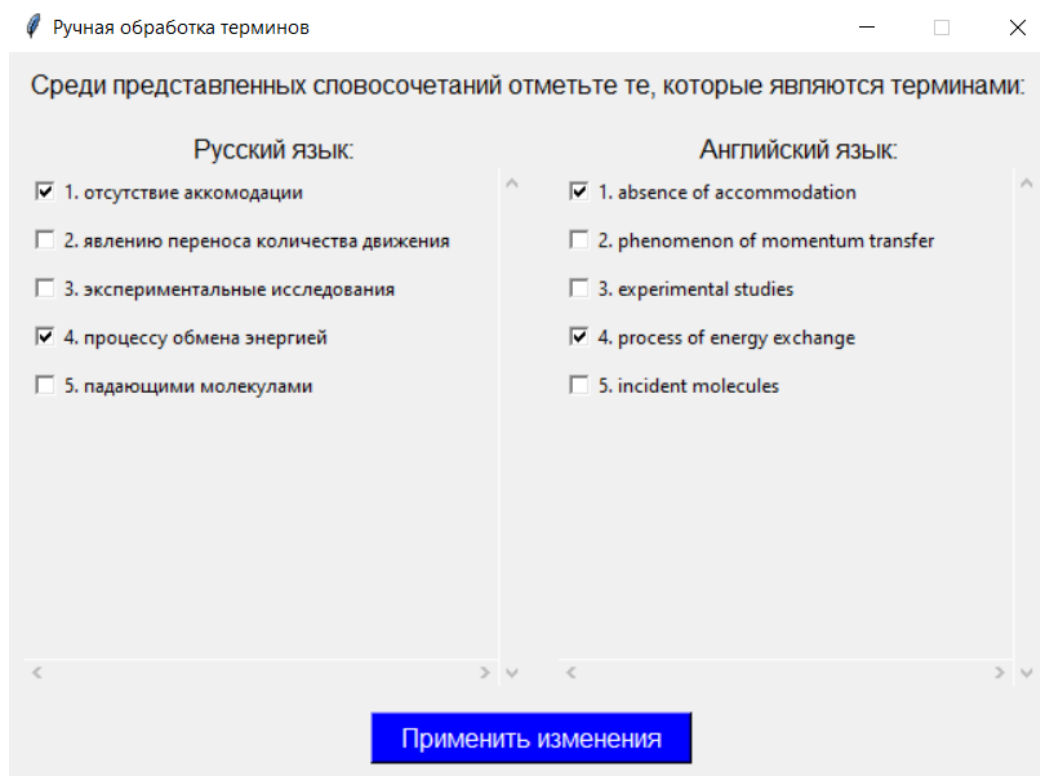


Рис. 2. Выбор терминов и их переводных эквивалентов

Предусмотрено несколько вариантов вывода терминов-кандидатов на экран: выводятся все термины-кандидаты в порядке встречаемости в тексте или только уникальные термины-кандидаты с указанием того, сколько раз они встречаются в тексте. Также могут быть отмечены те терминологические словосочетания, которые уже содержатся в базе данных.

Литература

1. Бутенко Ю.И., Николаева Н.С., Маргарян Т.Д. Структурные модели терминологических словосочетаний для разметки корпуса научно-технических текстов // Вестник НГУ: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. №3. С. 46–56. DOI 10.25205/1818-7935-2021-19-3-45-56.
2. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. 1986. №5. С.87–97.
3. Simon N. I., Kešelj V. August. Automatic term extraction in technical domain using part-of-speech and common-word features // Proceedings of the ACM Symposium on Document Engineering. 2018. Pp. 1–4. DOI:10.1145/3209280.3229100.
4. Terryn A., Hoste V., Lefever E. In no uncertain terms: a dataset for monolingual and multilingual automatic term extraction from comparable corpora // Language Resources and Evaluation. 2020. 54.2. Pp. 385–418. DOI: 10.1007/s10579-019-09453-9.

Деонимизация немецких имён собственных политиков в СМИ

Статья посвящена анализу деонимов, произошедших от имён собственных политиков в немецком языке, а также рассмотрению их коннотативного компонента. Для выявления оценочной окраски изучаемые деонимы рассмотрены в контекстах различных средств массовой информации.

Ключевые слова: онимы; деонимы; деонимизация; коннотативный компонент; окказионализмы.

Главная функция имён собственных, обозначаемых в ономастике онимами, заключается в назывании объекта, посредством чего происходит его индивидуализация. В отличие от имён нарицательных, служащих для обозначения группы объектов, имеющих общие признаки, онимы, как в ряде случаев называют имена собственные, как правило, обозначают конкретный предмет, единственный в своем роде [5, с. 193].

В данной статье мы обращаемся к такому виду имён собственных, как антропонимы, а именно к именам политических деятелей. Имена ярких политиков постоянно находятся на слуху у граждан любой страны, они ежедневно фигурируют в разного рода СМИ: телевизионных и газетных новостях, новостных лентах социальных сетей, видеороликах в интернете и прочее. Политические события, а вместе с ними и яркие представители политической деятельности вызывают у носителей разных языков определенные ассоциации, эмоции и реакцию на происходящую действительность. В таком случае можно наблюдать использование имён собственных политиков для называния других объектов, событий или ситуаций, каким-либо образом ассоциативно связанных с носителем имени, но при этом не обладающими индивидуальным характером. В этом случае речь идет о таком процессе, как деонимизация. Процессом деонимизации (иначе апеллятивизации) называют переход онима в апеллятивы [3, с. 144]. В связи с этим фокус нашего внимания направлен на деонимизацию немецких имён собственных политиков.

Так, прошедшие 26 сентября 2021 года парламентские выборы в Германии, а также подготовка к ним, заключающаяся в предвыборной кампании, выступлениях политиков в телевизионных передачах, их встречах с избирателями и другое, позволили выявить 10 деонимов, связанных с именами кандидатов на выборы в бундестаг. В данной статье мы рассмотрим несколько деонимов, содержащих отрицательный

коннотативный компонент. «Сегодня популярностью пользуются государственные и политические деятели, появление новых слов связано с их неблагоприятными поступками, скандалами, абсурдными законодательными инициативами, поэтому все деонимы имеют явно выраженную негативную коннотацию» [2, с. 53].

Представленные далее деонимы связаны с самыми обсуждаемыми претендентами на пост канцлера ФРГ, которыми оказались кандидат Социал-демократической партии Германии (СДПГ) Олаф Шольц (*Olaf Scholz*), председатель Христианско-демократического союза (ХДС) Армин Лашет (*Armin Laschet*) и сопредседатель партии «Союз 90»/«Зеленые» Анналена Бербок (*Annalena Baerbock*).

В обсуждениях претендента Аннелены Бербок у представителей СМИ вызвала интерес фамилия данного политика. В одной из статей можно встретить следующее высказывание Штефана Вебера, обозревателя СМИ, которого также называют «австрийским охотником за плагиатом»:

«Es scheint, als habe sie bei der Suche nach einem Nachnamen einfach zwei bestehende Tiernamen, nämlich «Bär» und «Bock» genommen und diese zusammengesetzt» (*der-postillon.com. 30.06.2021*). (Похоже, когда она подбирала для себя фамилию, она просто взяла два названия животных, а именно «медведь» и «козёл», и сложила их вместе).

Данное высказывание несёт отрицательный коннотативный оттенок, поскольку Штефан Вебер также ранее утверждал, что материал для своей книги под названием «Сейчас. Как мы обновляем свою страну» Бербок позаимствовала из различных источников. Кроме того, после объявления о выдвижении ее кандидатуры на пост канцлера в опубликованном в интернете резюме Бербок были обнаружены ложные сведения. Это привело к бурному обсуждению кандидатуры данного политика в СМИ и вызвало шквал критики в её адрес.

В следующем сатирическом высказывании репортера передачи *ZDF Heute-Show*, который рассказывал о кандидатуре Аннелены Бербок, вновь можно наблюдать игру слов, непосредственно связанную с фамилией кандидата:

«Ich habe auf jeden Fall Bock auf die Wahl» (*ZDF Heute-Show. 13.08.2021*). (В любом случае у меня нет никакого желания участвовать в выборах).

Ведущий уже другой передачи *Extra 3* при рассказе о политике использует деоним, который является глаголом, образованным префиксальным способом:

«Sie haben es verbaerbockt. Manchmal habe ich sogar ein bisschen das Gefühl, dass Annalena Baerbock sich selber nicht als Spitzenkandidatin fühlt»

(*Extra 3. 05.08.2021*). (Они упустили хорошую возможность. Иногда мне кажется, что Анналена Бербок сама себя не ощущает в роли первого кандидата).

В этой же передаче далее идет объяснение новообразованного деонима: *verbaerbocken - eine vorteilhafte Situation durch eigene Verfehlungen nicht nutzen* (не воспользоваться выгодной ситуацией из-за собственного проступка). Безусловно, образование данного глагола путем деонимизации выражает критику и сарказм по отношению к данному политику.

Следующий политик Армин Лашет больше всего вызывает шквал критики среди граждан Германии ввиду своих ошибок. Так, в одном из видео на канале YouTube под названием «*Wie sich Laschet selbst zerstört hat*» (https://youtu.be/Z4_sG7NkyQU) («Как Лашет сам себя уничтожил») можно проследить следующий деоним во фразе ведущего:

«*Was war da euer schönster Laschet-Moment?*» (*Walulis Daily. 14.10.2021*) (Каков был ваш самый прекрасный Лашет-момент?)

Используя деоним *Laschet-Moment* ведущий передачи указывает на то, что Армин Лашет совершил некоторые ошибки во время предвыборной компании, и, задавая вышеприведенный вопрос зрителям, предлагает им вспомнить самый яркий момент, произошедший с этим политиком.

В другом выпуске этой же передачи *Extra 3* встречается следующий деоним, произошедший от имени победителя выборов:

«*Also kein richtiger Aufbruch, sondern 'n Olaf-Scholz-Aufbruch*» (*Extra 3. 29.09.2021*). (Стало быть, не настоящий прорыв, а так называемый Олаф-Шольц-прорыв).

В этом высказывании деоним *Olaf-Scholz-Aufbruch* несёт в себе отрицательную коннотативную окраску, поскольку в данном случае с помощью такого деонима репортер передачи высказывает сомнение в том, что с таким канцлером Германию действительно ждет настоящий прорыв. Для передачи своего сомнения по поводу заявлений политика, репортер использует слово *Aufbruch* также ввиду того, что после победы Олафа Шольца на выборах, немецкие газеты начали пестрить следующими заголовками: «*SPD startet in heisse Kampfphase. Aufbruch!*» (*spd.de. 14.08.2021*), «*Aufbruch für Deutschland*» (*zeit.de. 15.10.2021*), «*Großer Aufbruch*» (*sat1.de. 18.10.2021*). Слово *Aufbruch* стало популярным в СМИ ввиду его использования политиком на одном из своих выступлений после победы в следующей фразе: «*Hier ist ein Aufbruch möglich*» (Прорыв возможен).

Составные компоненты рассмотренных деонимов (*Bär, Bock, Moment, Aufbruch*) сами по себе не содержат экспрессивную окраску,

однако будучи частью деонимов и функционируя в определенном контексте, служат средством выражения высказывания иронии. Данные деонимы снабжены разговорной коннотативной окраской и функционируют в приведённых примерах как единицы функционально-стилистически дифференцированной лексики. Они передают намерение говорящего показать своё ироническое отношение к происходящему, в некоторых случаях и пренебрежение, что позволяет говорить о наличии отрицательного коннотативного компонента, а также о связи функции высказывания иронии с грамматической трансформацией онима в деоним. Деонимизация рассмотренных примеров достигается путём конверсии и префиксации (оним *Baerbock*, являющийся существительным, переходит в деоним, являющийся глаголом *verbaerbocken* с добавлением суффикса *ver-*), а также путем словосложения существительных (*Laschet-Moment*, *Olaf-Scholz-Aufbruch*). Однако необходимо высказать предположение о том, что рассмотренные выше новообразования носят эпизодический, окказиональный характер. М.А. Чигашева отмечает в этой связи следующее: «Следует отметить, что процессы деонимизации происходят в немецком и русском языках постоянно, однако их проявление не всегда бывает заметным. Новые слова появляются в языке постоянно, некоторые образуются в том числе и от имен конкретных людей. Но, как правило, такие новообразования относятся к окказионализмам, их актуальность бывает ограничена, поэтому они редко фиксируются в словарях» [2, с. 52].

В заключении следует подчеркнуть, что деонимы, образованные от имен политических деятелей, могут содержать отрицательную коннотативную окраску, поскольку такие новообразования служат для передачи восприятия людьми политических событий и могут выражать критику, недовольство или иронию по отношению к миру политики и их деятелям.

Литература

1. Ризель Э.Г., Шендельс Е.И. Стилистика немецкого языка. Учебник для институтов и факультетов иностр. яз. М.: «Высшая школа», 1975. 314 с.
2. Чигашева М.А. Деонимы как особенность политического дискурса СМИ Германии и России // Вестник МГЛУ. 2016. № 2. С. 50-59.
3. Шмелёва Т.В. Ономастика. Учебное пособие. Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. 161 с.
4. Böhnert K., Nowak J. Namen und ihre Didaktik. Режим доступа: <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/series/SLLD-E> (дата обращения: 18.08.2021).

5. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4., hrsg. u. bearb. von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Peter Eisenberg. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1995. 864 s.

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

К.С. Голикова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Псевдо- и квазитермины в короновирусной лексике (на материале современного немецкого языка)

Статья посвящена выявлению и разграничению понятий «термин», «псевдотермин» и «квазитермин» в корпусе короновирусной лексики современного немецкого языка. В качестве вывода транслируется мысль о том, что все три вида специальной лексики имеют место в словаре неологизмов, что подтверждается примерами из корпуса.

Ключевые слова: немецкий язык; неологизм; короновирус; термин; псевдотермин; квазитермин.

Неология является одной из самых молодых, однако быстро развивающихся областей лексикологии [4, с. 375]. Данные этого научного направления не теряют своей актуальности, так как в его фокусе находятся новые слова, появляющиеся и функционирующие в языке. Неологизмы возникают вслед за новыми предметами и явлениями, которые нуждаются в обозначении. Одним из таких явлений, вызвавшим неологический бум в большинстве языков мира, стала пандемия короновируса. Распространение короновирусной инфекции, начиная с 2019 года, повлекло за собой возникновение большого количества неологизмов, связанных с данным заболеванием. Так, в 2021 году был издан «Словарь русского языка короновирусной эпохи», содержащий 3500 слов, появившихся и актуализированных в период пандемии короновируса [3]. В связи с тем, что данная тема является узкоспециальной – медицинской – следует полагать, что большинство лексем в подобных словарях – термины, что представляется спорным. Данная статья посвящена разграничению понятий *термин*, *псевдотермин* и *квазитермин*, а также выявлению последних в корпусе короновирусных неологизмов современного немецкого языка [6].

Согласно С.Д. Шелову термином может быть слово или словосочетание, которое соответствует существующим нормам в обществе, в том

числе, профессиональном. Термин должен выражать специальное понятие и иметь определение, либо быть мотивированным другим термином, у которого есть дефиниция [5, с. 46]. Пример термина из корпуса короновиральных неологизмов современного немецкого языка – *501Y.V2* [6]. Это слово с особыми символами, выражающее специальное понятие в области вирусологии и имеющее в словаре неологизмов примерную дефиницию: «*hoch ansteckende Variante des SARS-CoV-2-Virus, die zum ersten Mal in Südafrika nachgewiesen wurde*» («высококонтагиозный вариант вируса SARS-CoV-2, впервые обнаруженный в Южной Африке», перевод здесь и далее наш – К.Г.) [6]. Кроме того, данное слово будет понятно только людям из определенного профессионального сообщества, что согласно С.Д. Шелову является достаточным фактором для того, чтобы считать языковой знак термином, однако не является обязательным [5, с. 45]. Так, данное слово является термином.

Наряду с терминологией и профессиональной лексикой С.Д. Шелов выделяет ряд других классов специальной лексики, статус которых представляется неоднозначным. Среди них квазитермины – лексические единицы, которые являются последней ступенью предтерминов перед их переходом в полноправные термины; таковы *большой взрыв*, *наноконструкционные материалы* и др. [5, с. 271]. Предтерминами же являются лексические единицы, выражающие специальные понятия, но не соответствующие термину по форме и/или семантике. Чаще всего предтермины представлены лексическими единицами, состоящими из нескольких слов, словосочетаниями с нетипичной для термина структурой и др.; таковы *X-лучи* (= *рентгеновские лучи*), *лаки и краски* (*лакокрасочные материалы*) и т. д. [5, с. 270–271].

Согласно С.В. Гриневу-Гриневичу основным отличием квазитерминов от терминов является их ненормативность [1, с. 47]. Квазитермины – это более приемлемая, краткая форма предтермина, в которой может быть часть термина. Таков, например, *Coronaschlaf*: «(*scherzhaft für*) *Zeitraum, in dem öffentliche Einrichtungen, Veranstaltungen o.Ä. auf politische Anordnung hin zum Zwecke der Eindämmung der COVID-19-Pandemie geschlossen oder abgesagt sind*» («(в шутку) период, когда общественные объекты, мероприятия и т.п. закрываются или отменяются по распоряжению властей с целью сдерживания пандемии COVID-19») [6]. От термина в этом неологизме *Corona*, *Schlaf* же обозначает *сон*, хотя в действительности, как видно из дефиниции, речь не идёт о том, чтобы кто-то спал. Соединив два данных слова, журналисты получили ёмкое шуточное обозначение общественного явления, однако оно не соответствует требованиям, предъявляемым к содержательной и формальной

стороне термина, а употребляется за неимением более подходящей лексической единицы [2, с. 163].

Что же касается псевдотерминов, С.Д. Шелов определяет их как термины и общеупотребительные слова, представляющие собой наименования несуществующих, в том числе мифологических и фантастических объектов и явлений; таковы *вурдалак, русалка, водяной, домовой, леший, кентавр, минотавр* и др. [5, с. 271]. В корпусе ковидных неологизмов современного немецкого языка встречаются слова с корнем *Zombie*, значение которого было актуализировано: «*stark verschuldetes Unternehmen, das nur noch mithilfe von (staatlichen) Krediten o.Ä. geschäftsfähig bleibt und dabei (aufgrund seiner zu geringen Geschäftseinnahmen) anfallende Zinsen durch die wiederholte Aufnahme weiterer Kredite zu tilgen versucht*» («компания с крупной задолженностью, которая остаётся юридически дееспособной только благодаря (государственным) ссудам и т.п., и при этом (ввиду своего низкого дохода от бизнеса) пытается выплатить проценты, получая дополнительные ссуды») [6]. Несмотря на то, что у слова *Zombie* нет денотата, его значение мистического персонажа было перенесено на явление в условиях пандемии.

Таким образом, в корпусе короновирусных неологизмов современного немецкого языка присутствуют как термины, так и недотермины – квазитермины и псевдотермины. Для того, чтобы стать термином, квазитермину не достаёт научной нормативности. Псевдотермин соответствует всем требованиям, предъявляемым к термину, однако обозначает несуществующие объекты и явления, что несопоставимо с наукой.

Литература

1. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
2. Сербиновская Н.В. Терминологическое поле «Маркетинг» в русском языке. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. 234 с.
3. Словарь русского языка короновирусной эпохи. Сост. Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников и др. / Ред. коллегия Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 550 с.
4. Цыбова И.А. О проблемах словообразовательной неологии // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство: Сборник в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянской культуры, 2009. С. 375–380.
5. Шелов С.Д. Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения. М.: ПринтПро, 2018. 472 с.

6. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. Zugriffsmodus: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp> (Datum des Zuganges: 30.10.2021)

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

Н.Н. Зяблова, А.С. Котляревская, А.В. Григорьева
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Компаративный анализ грамматической структуры терминов и терминологических сочетаний в английском и русском языках в сфере ядерной физики

В настоящей статье проводится компаративный анализ грамматической структуры терминов и терминологических сочетаний сферы ядерной физики в английском и русском языке. Выявляются тенденции в наименовании специальных предметов, явлений и технологий сферы ядерной физики в английском и русском языках.

Ключевые слова: термин; терминологическое сочетание; переводной эквивалент; атрибутивная группа; английский язык; русский язык; ядерная физика.

Данная статья посвящена лингвистической проблеме изучения номинации в английском и русском языках в сфере ядерной физики, которая является актуальной как в России, так и за рубежом. В России действует государственная программа «Развитие атомного энергопромышленного комплекса», направленная на закрепление и расширение глобальных преимуществ российской атомной энергетики [3]. На 2021 год помимо России в число стран с развитым энергетическим (ядерным) потенциалом входят США, Франция, Япония, Индия, Украина, КНДР, Иран, Великобритания и Китай [4].

Инженеры и учёные разных стран, в том числе России, используют английский язык как международное средство коммуникации в научно-технической области, в связи с чем возникает необходимость исследования способов номинации специальных предметов, явлений и технологий в английском языке и изучения переводных эквивалентов исследуемых единиц в русском языке. В настоящей статье применён ономаσιологический подход к изучению специальных лексических единиц сферы ядерной физики. Проведён анализ грамматической (частеречной) структуры анализируемых единиц, позволивший выявить распространённые и менее распространённые грамматические формы языковых систем англий-

ского и русского языков. Ономаσιологический подход заключается в выявлении того, как языковые явления связаны с окружающей действительностью, как создаются и закрепляются названия за определённым референтом специального знака [2, с. 5–6].

Произведена рандомная выборка 65 англоязычных терминов и терминологических сочетаний из трёх современных научно-технических статей сферы ядерной физики на английском языке, опубликованных издательским домом *Elsevier* за 2015 и 2020 гг. Выполнен перевод указанных терминологических единиц с английского языка на русский. Выявлена грамматическая структура исследуемых единиц. Проведён компаративный анализ частеречной структуры англоязычных терминов и терминологических сочетаний и их русскоязычных переводных эквивалентов.

В научно-технической сфере используется литературный язык, признаками которого являются обработанность и нормативность [1]. В соответствии с литературными нормами английского и русского языков сочетание слов на грамматическом уровне происходит по правилам частеречной сочетаемости, например, имя прилагательное и имя существительное в функции определения могут сочетаться с определяемым именем существительным, как в русском, так и в английском языке.

Научно-технический стиль характеризуется наличием терминов и терминологических сочетаний – специальных лексических единиц, используемых для обозначения специальных предметов, явлений и технологий. В англоязычных научно-технических текстах сферы ядерной физики встречаются терминологические единицы, соединённые беспредложной связью и именуемые атрибутивными (именными) группами, цепочками определений, состоящими из имён существительных (субстантивных атрибутов), имён прилагательных (адъективных атрибутов), причастий настоящего и прошедшего времени и находящихся в препозиции к определяемому имени существительному.

Приведены результаты компаративного анализа грамматической структуры исследуемых терминологических единиц (см. рис. 1).

В английском языке наиболее часто встречаются двухкомпонентные терминологические сочетания: выраженные существительным (N+N) *beta decay, neutron flux, graphite reflector, scintillation detector, fusion reactor, radiation sickness, gamma irradiation* (30 ед.), а также прилагательным и существительным (Adj+N) *proportional counter, thermal efficiency, steady migration, nuclear reactor* (8). Менее частотны трёхкомпонентные терминологические сочетания: (N+N+N) *gas electron multiplier, neutron activation analysis, gas ionization chamber* (7); (Adj-PII+Adj+N) *Sodium-cooled Fast Reactor, Gas-cooled Fast Reactor*; (Adj+N+N) *nuclear power plant* и *Molten Salt Reactor*; (PII+Adj+N) *liquefied natural gas*; (N-PII+N)

gas-filled detector; (N-Adj+N, Adj-N+N) *solid-state detector, air-borne monitoring*. Менее частотны однокомпонентные термины (N) *recuperator, coolant, electron, photon* (7), а также сочетания имён существительных через дефис (N-N) *dose-rates* (1).

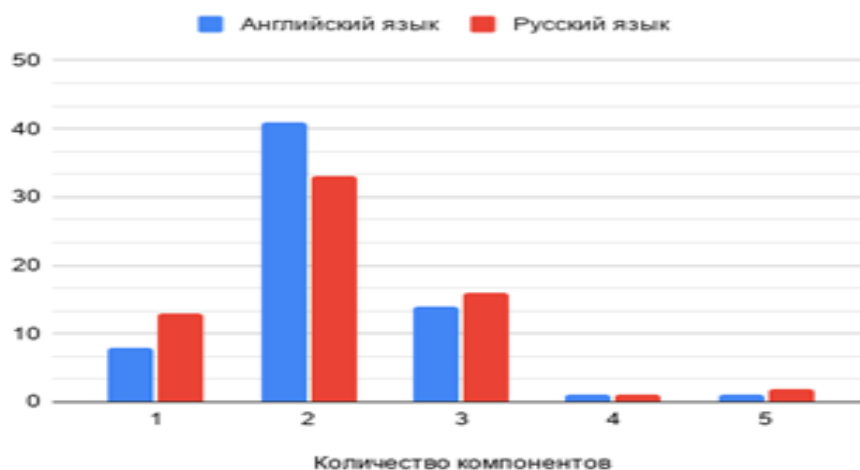


Рис. 1. Компаративный анализ частотной сочетаемости терминов и терминологических сочетаний сферы ядерной физики в английском и русском языках

В русском языке также наиболее распространены двухкомпонентные терминологические сочетания: со структурами «прил.+сущ.» *радиационная опасность, лучевая болезнь, эффективное сечение, жидкосолевой реактор* (21 ед.), «сущ.+сущ.» *испускание нейтронов, источник нейтронов* (9), «прил.+аббревиатура» *термический КПД, изоэнтропический КПД*, «сущ.+сущ.-сущ.» (дефис) *поток гамма-излучения*. Реже встречаются трёхкомпонентные сочетания: «прил.+прил.+сущ.» *энергетическая разрешающая способность, газовый электронный умножитель, газоохлаждаемый быстрый реактор* (7), «сущ.+предлог+сущ.» *температура на входе, мониторинг по воздуху и дозиметр на микрозарядах*, «сущ.+прил.+сущ.» *таблетка тепловыделяющего элемента, поток нейтронного излучения*, «сущ.+сущ.+сущ.» *мощность дозы излучения, система преобразования энергии и «прил.+сущ.+сущ.» активная зона реактора*. К малочисленным группам в русском языке относятся однокомпонентные термины в полуслитном или слитном написании (словослияние), а также однословные термины: «сущ.» (9) и «сущ.-сущ.» (4) *теплообменник, теплоноситель, детектор, бета-распад, альфа-распад*.

Среди исследуемых терминологических единиц в русском и английском языках выявлены сочетания, содержащие имена собственные (антропонимы) в сочетании с именами нарицательными: *Brayton cycle* (цикл Брайтона), *Rankine cycle* (цикл Ранкина), *Geiger Muller counter* (счётчик Гейгера), *Shottky diode* (диод Шоттки). Антономазия, разновидность метонимии, троп, используемый для замены имени нарицательного именем собственным, является распространённым способом номинации.

В результате компаративного анализа выявлены случаи компрессии языковых средств. Компрессия речевых средств в английском и русском языках происходит благодаря атрибутивным группам, аббревиации, полуслитному написанию через дефис и словослиянию. При переводе не всегда сохраняется компрессия, например, *air-borne monitoring* (дефис, полуслитное написание/беспредложная связь) – мониторинг по воздуху (предложная связь); *gas-filled detector* (дефис) – газонаполненный детектор (словослияние); *solid-state detector* (дефис) – твердотельный детектор/полупроводниковый детектор (нормативные варианты перевода); *micro-discharge based radiation detector* (дефис) – дозиметр на микрозарядах (предложная связь); *dose-rates* (дефис) – мощность дозы излучения/интенсивность радиации (нормативные варианты); *Sodium-cooled Fast Reactor (SFR)* (дефис) – реактор на быстрых нейтронах с натриевым теплоносителем/натриевый быстрый реактор (варианты с предложной и беспредложной связью); *Lead-cooled Fast Reactor (LFR)* (дефис) – реактор на быстрых нейтронах со свинцово-висмутовым теплоносителем/свинцово-висмутовый быстрый реактор (предложная и беспредложная связь); *Gas-cooled Fast Reactor (GFR)* (дефис) – газоохлаждаемый быстрый реактор (словослияние); *Super-Critical Water-cooled Reactor (SCWR)* (дефис) – сверхвысокотемпературный газоохлаждаемый реактор (словослияние); *Very High Temperature gas-cooled Reactor (VHTR)* (дефис) – высокотемпературный газоохлаждаемый реактор (слитное написание); *heat exchanger* (раздельное написание) – теплообменник (словослияние); *Molten Salt Reactor (MSR)* – жидкосолевой реактор (словослияние)/реактор на расплавах солей (предложная связь). Переводные эквиваленты указанных терминологических единиц являются нормативными, общепризнанными, и могут употребляться в научно-технических текстах в равной мере, однако в современных научно-технических текстах наблюдается тенденция к линейному сокращению языковых единиц, в связи с чем терминологические единицы, содержащие меньшее количество элементов наиболее предпочтительны. Аббревиация также используется для экономии речевых средств: *GFR*, *SCWR*, *VHTR*, *MSR*, термический КПД, изоэнтропический КПД.

Таким образом, для англоязычной терминологии сферы ядерной физики характерно использование атрибутивных групп, позволяющих «сжать» грамматическую структуру терминологических сочетаний; в русском языке встречаются нормативные варианты соответствия англоязычных терминологических сочетаний, образованные беспредложной и предложной связью.

Наиболее распространёнными грамматическими структурами при номинации специальных предметов, понятий и явлений сферы ядерной физики в русском и английском языках являются двухкомпонентные терминологические сочетания, состоящие из определяемого слова, выраженного именем существительным, и определяющего слова, выраженного именем существительным или именем прилагательным. Многокомпонентные терминологические сочетания менее распространены.

Таким образом, выявлены высокопродуктивные словообразовательные модели, на основе которых будут создаваться новые терминологические сочетания для обозначения новаций в физической науке.

Литература

1. Гухман М.М. Литературный язык //Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/gukhman-70.htm> (дата обращения: 13.08.2021)

2. Кубрякова Е.С., Части речи в ономаσιологическом освещении. М.: Наука, 1978. 114 с.

3. Правительство РФ. О внесении изменений в гос. программу РФ «Развитие атомного энергопромышленного комплекса: Постановление Правительства РФ от 19.03.2021 № 416». М, 2021. Режим доступа: <https://rosatom.ru/upload/iblock/7f9/7f9b5f53eaf1bb09d0903bb8e3120c11.pdf> (дата обращения: 22.04.2021).

4. Рейтинг самых мощных АЭС в мире // Атомэнергомаш: Росатом: официальный сайт. Режим доступа: <https://aem-group.ru/mediacenter/informatoriy/rejting-samyix-moshhnyix-aes-v-mire.html> (дата обращения: 22.04.2021).

5. Ahn Y. et al. Review of supercritical CO₂ power cycle technology and current status of research and development // Nuclear Engineering and Technology. 2015. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1738573315001606> (date of access: 12.11.2020).

6. Pradeep Kumar K.A. et al. Advances in gamma radiation detection systems for emergency radiation monitoring // Nuclear Engineering and Technology. 2020. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1738573319304425> (date of access: 14.11.2020).

7. Ambrožič K. et al. JSIR2S code for delayed radiation simulations: Validation against measurements at the JSI TRIGA reactor // Progress in Nuclear Energy. 2020. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149197020302432> (date of access: 15.11.2020).

Ю.В. Кобенко

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Отымённые глагольные дериваты как обозначения родства и свойства в немецком языке

В статье рассматриваются лексические единицы в классе немецкого глагола, образованные от обозначений родства и свойства преимущественно по конфиксальной модели *ver + основа + t*. Их главными особенностями следует признать нейтральную окрашенность, использование в качестве предикативов и в дословном значении зачатую вопреки созвучию с единицами других словарных множеств.

Ключевые слова: немецкий язык; обозначения родства и свойства; глагольная деривация; конфикация; продуктивные способы словообразования.

Производные от обозначений родства и свойства образуются в немецком языке, как и во многих других флективных языках европейского ареала, преимущественно в именных частях речи, например: *Vaterfigur, Mütterlichkeit, onkelhaft*. Глагольная деривация ограничена немногочисленной группой лексических единиц с частично или полностью утраченными грамматическими парадигмами, ср. причастия перфектного вида, принадлежащие к классу имён прилагательных: *verwandt, verwswägert, versippt, verheiratet*. Если в русском языке глагольные дериваты от обозначений родства и свойства образуются путём конверсии и суффиксации (*брататься, сестриться*; ср. также прилагательные – *женат* и – окказиональное – *дэтен*), а в английском – преимущественно аналитическими способами (*avow brotherhood, be brother and sister; be married, have children*), то в немецком языке такой тип деривации полностью функционирует на синтетической платформе конфикации путём прибавления к основе рефлексивных местоимений, глагольных суффиксов и префиксов, а также отделяемых компонентов, по-прежнему ошибочно обозначаемых повсеместно «отделяемыми приставками» [1, с. 80], например: *sich verbrüdern, sich anvettern, bemuttern*.

Описывая события Вурценского раздора 1542 г., Г. Эбелинг ссылается на хроникальную сводку Э. Вольгаста, в которой содержится следующая характеристика политической ситуации того времени: «*Da sind*

*beide Fürsten unter zweier Schwestern Herzen gelegen. Darnach ist der Adel unter sich **vervettert, verschwistert, verschwägert, versippt, ja gar verbrüdert, vervättert, gesohnt.***» [6, с. 220] («Оба князя служили сердцам двух сестёр (имеются в виду курфюршество и герцогство Саксония). Под ними знать состояла в различных отношениях родства и свойства.», перевод здесь и далее наш – Ю.К.). Как можно видеть, среди гипонимов использованы многочисленные причастия, образованные конфиксальным способом по образцу *ver + основа + t*. Исключение составляет лишь последняя единица *gesohnt* в значении «приходиться кому-то или быть наречённым сыном», вышедшая из употребления предположительно ещё в XVIII в. Данная форма выдаётся из перечисления в силу того, что в немецком языке приблизительно с XIX в. бытует единица *versöhnen*, которая лишь формально напоминает морфему *Sohn* (сын), однако означает «примирять, умиротворять» и происходит от имени существительного *Sühne* (покаяние, искупление) [3], ср.: *dieser Gedanke versöhnte ihn mit der Welt* (эта мысль примирила его с миром) [5]. Однако представляется, что данная этимологическая тонкость неизвестна рядовому пользователю немецкого языка, доказательствами чего можно считать просветительский контент подкаста Немецкой волны «*Hand der Versöhnung*» («Рука примирения») автора К. Боссерхоф [2] и вопросы к викторине в электронном журнале *Yumpu*:

Ein Streit wird dadurch beigelegt, dass man sich...

*A: vervättert B: vermütert C: vertöchttert D: **versöhnt*** [11].

(Окончить спор можно, ...

*A: став отцом B: матерью V: дочерью Г: **сыном / примирившись**)*

Если в тексте Э. Вольгаста обозначения родства и свойства использованы в собственном значении, то в современном немецком языке следует отметить тенденцию к его потере, ср. значение 1 глагола *verschwistern*, обнаруживающее значительную эксемию: *ver/schwis/tern* <sw. V.; hat> [2: mhd. *verswistern*]: 1. **eng miteinander verbinden: er versteht es, Ernst und Humor zu v.** 2. <v. + sich> *sich als, wie Geschwister miteinander verbinden: er will sich nicht mit ihm v.* 3. *[*miteinander*] *verschwistert sein (Geschwister sein)* [5].

Сегодня лишь две единицы сохраняют собственное значение: *verbrüdern* (брататься) и *vervättern* (становиться отцом), причём последняя отсутствует в корпусах крупнейших лексикографических справочников немецкого языка – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* и *Duden Universalwörterbuch* – ввиду её окказионального характера, ср. стихотворение С. Дрост-Аренд «*Was ist schon fair?*» («Что есть справедливость?»):

<i>Ein Mann,</i>	<i>Мужчина</i>
<i>Geliebt,</i>	<i>Влюбился,</i>
<i>Verheiratet,</i>	<i>Женился,</i>
<i>Vervättert,</i>	<i>Стал отцом,</i>
<i>Verpflichtet von Fremden,</i>	<i>Военнообязанным,</i>
<i>Kriegstot. [4]</i>	<i>Погиб на войне.</i>

Философ К. Эрнст не только ставит лексемы *vervättert* и *versöhnt* в один ряд, сблизая их семантически, но и использует аграмматизм *vermuttert* вместо более привычной формы *vermütert* с умлаутом, которая, однако, как и глагол *vervätern*, отсутствует в указанных справочниках, ср.: «*Kunst ist auch eine Form der Philosophie, sozusagen die hermeneutische Variante, die den Akt und das Reflektieren über den Akt versöhnt, vertöchtert, vermuttert und vervättert, die Sichten, Wesen, Begriffsformen enthüllt, präsentiert, problematisiert oder überhaupt erst ermöglicht.*» [8] (Искусство – это форма философии, так сказать, её герменевтический вариант, который **примиряет** и **роднит** акт и рефлексю об акте, раскрывает, представляет, проблематизирует или вообще делает возможными представления, сущности, понятийные формы). Данный приём, очевидно, указывает на потерю собственного значения окказионализма *vermütern* в современном немецком языке, подтверждение чему находим у Г. Хёге: «*In Summa: im Maße sich das Christentum wieder vermütert, bzw. verkäßmannisiert, nimmt auch das Wein- bzw. Biertrinken der Frauen zu, als Männerersatz in Frauenrunden.*» [9] (В целом, в той же мере, в которой христианство вновь **обретает женское лицо** на примере М. Кэсман, набирает обороты и распитие женщинами пива и вина как эрзац мужской компании).

В то время как глагольные дериваты с префиксом *ver-* обладают стальной значимостью (состояние родства и свойства), глаголы на *be-* и *an-* становятся переходными, и их грамматические значения начинают преобладать над лексическими, что ведёт к полной потере описываемыми обозначениями собственных значений, ср. *bemuttern* (опекать, заботиться), *beonkeln* (обращаться с кем-то как с родным), *betanten* (баловать). Следует отметить, что два последних глагола отсутствуют в вышеуказанных справочниках, хотя и встречаются в художественной и учебной литературе, издаваемой в ФРГ и Австрии, например: «*Andy, ein amerikanischer Sanitätsfeldwebel bemuttert und beonkelt uns*» [7] («Энди, американский фельдфебель медико-санитарной службы, **заботится** о нас как о родных»; из дневника Э. Кестнера); «*Gigi «betantete» die zwei, wie sie es in letzter Zeit mehrfach gemacht hat*» [10] (Гиги **окружила** их обоих **заботой**, как это было много раз в последнее время; из учебника немецкого языка). По-видимому, предел потери собственного значения образуют

немногочисленные глаголы с отделяемым компонентом *an-*, ср.: *sich anvettern* (подлизываться), *anverwandt* (приходиться (дальней) роднёй).

К функциональным свойствам рассматриваемых дериватов следует отнести их использование преимущественно в качестве предикативов и нейтральный оттенок экспрессивно-семантической окраски, индицирующий их принадлежность к общеупотребительной (функционально-стилистически недифференцированной) лексике, ср. рядовой вопрос судьбы в немецком языке: *Sie sind mit dem Angeklagten weder verwandt noch verschwägert?* (С подсудимым в родственных отношениях Вы не состоите?). Однако сегодня большинство таких обозначений потеряло дословное значение и используется метафорически, к примеру: *sie liebte es, ihre kleinen Brüder zu bemuttern* (ей нравилось **окружать материнской заботой** своих младших братьев) [3]. Наиболее продуктивной в данном разряде лексических единиц можно считать словообразовательную модель *ver + основа + t*, по которой могут образовываться любые глагольные дериваты, обозначающие отношения родства и свойства (*verneffen, vertöchttern*), даже дублирующие уже существующие единицы с другой предметно-понятийной отнесённостью, ср. лексемы *versöhnt, vernichtet* в контекстном значении «приходиться сыном или племянницей» вместо: «примирившийся и уничтоженный».

Литература

1. Кобенко Ю.В., Карпова Н.А. Миф об отделяемых приставках в немецком языке // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018. № 1. С. 80–95. Режим доступа: www.tverlingua.ru.
2. Voßerhoff K. Hand der Versöhnung // DW. Deutsch lernen: Sprachbar. Режим доступа: <https://www.dw.com/de/hand-der-versöhnung/a-15290338> (дата обращения: 29.06.2021).
3. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Режим доступа: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 29.06.2021).
4. Drost-Ahrend S. Reflexion – Querschnitt einer Gesellschaft // BoD Autorenpool. Режим доступа: <https://www.bod.de/autorenpool/reflexion-querschnitt-einer-gesellschaft-t6260.html> (дата обращения: 29.06.2021).
5. Duden Universalwörterbuch. 4th ed. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2001. 1892 p.
6. Ebeling E. Luthers Seelsorge: Theologie in der Vielfalt der Lebenssituationen an seinen Briefen dargestellt. Tübingen: Mohr Siebeck, 1997. 511 S.
7. Erben J. Zur deutschen Wortbildung // Probleme der Lexikologie und Lexikographie: Jahrbuch 1975 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 1976. S. 301–312.

8. Ernst Ch. Kunst und Politik. Режим доступа: <http://www.blutiger-ernst.com/galerie.html> (дата обращения: 29.06.2021).

9. Höge H. Der Kairo-Virus – Chronik seiner Ausbreitung/Eindämmung (58) // TAZ-Blogs. Режим доступа: https://blogs.taz.de/hausmeisterblog/2011/04/23/der_kairo-virus_chronik_seiner_ausbreitungeindaemung_58/ (дата обращения: 29.06.2021).

10. Was heißt das Wort „betanten“? // Gute Frage. Режим доступа: <https://www.gutefrage.net/frage/was-heisst-das-wort-betanten> (дата обращения: 29.06.2021).

11. Yumpu // Neue Post. No 41. Heft 30. Режим доступа: <https://www.yumpu.com/news/de/ausgabe/3369-neue-post-ausgabe-282020/lesen?page=40> (дата обращения: 29.06.2021).

Е.В. Кобылкина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

**Русский язык – английский язык:
политика единого языка в российском образовании**

Статья посвящена прочно закрепившейся в российском образовании политике «английского единого языка», а также современному состоянию языковой политики в контексте парадигмы русский язык – английский язык. В статье рассмотрены проблемы языкового регулирования и предложена модель лингвообразования, обусловленная социолингвистическими факторами и актуальными глобализационными процессами.

Ключевые слова: языковая политика; языки прести; многоязычие; лингвообразование; языковое планирование

Термин «единого языка» появился в лингвистике сравнительно недавно и связан, прежде всего, с «языковой глобализацией» – процессом активного взаимопроникновения и взаимозаимствования языков при условии выделения одного из них в качестве мировой доминанты» [5, с. 269]. В данном контексте очевидно определять в позиции последнего – английский язык. В отличие от термина одноязычие (монолингвизм, моноглоттизм или унилингвизм) – лакирование способности говорить на одном языке, единого языка как социолингвистический фактор отражает, прежде всего, современные тенденции языковой политики в области образования.

Говоря о лингвистическом образовании, российские исследователи (Л.И. Лурье, И.И. Халеева, Н.С. Сахарова и др.) определяют его как «процесс и результат приобретения комплекса компетенций, позволяющих

осуществлять равноправную межкультурную коммуникацию на иностранном языке в различных сферах», конечной целью которой является условно успешная «модель носителя языка» [4, с.4]. Между тем, в контексте мировых глобализационных процессов, лингвистическое образование, на наш взгляд, давно пора рассматривать, в первую очередь, с позиции изучения государственного (русского) языка в корреляции с изучением национальных (унаследованных языков) и других иностранных языков. Если в отношении национальных языков (как мажоритарных, так и миноритарных) мы можем говорить о некоем, пусть и противоречивом стремлении к сохранению многоязычия, то в освоении иностранных языков государство давно определило стабильную политику единогоязычия – изучение практически единственного возможного иностранного (английского) языка. Малочисленные «изучающие» французский и немецкий языки обречены после окончания школы на «переучивание» и осваивание английского языка в вузах и учебных заведениях среднего профессионального образования, что видится нам абсолютно нелогичным. Кроме того, спорным на сегодняшний день является и статус самого английского языка в позиции иностранного. Фактически, английский является «безальтернативным вариантом, который человек не выбирает, а выучивает вынужденно, что ставит его в один ряд с родным языком, тем самым исключая его из позиции иностранного» [3, с. 3].

Стоит отметить и многочисленные беспорядочные заимствования из американско-британского английского языка, которые уже не объясняются отсутствием аналогов в русском языке, связанных с технологизацией, более того, не используются и в самом языке-оригинале. Несомненно, вполне понятна позиция исследователей, считающих, что заимствования – это закономерный процесс, и язык сам постепенно очищается от ненужных ему слов. «Безусловная вражда к заимствованным словам не имеет разумного основания», это «процесс естественный и неизбежный», – писал академик Я.К. Грот [2, с. 75]. После языкового регресса, очевидно, наступает прогресс. Но в условиях языковой политики единогоязычия такой исход ставится под сомнение, так как большая часть заимствований, скорее является уже показателем глубинных этносемантических процессов, когда на уровне культурного кода происходит смешение двух языковых картин мира, приводящих к проблемам в национальной самоидентификации.

Согласно исследованиям Б.С. Гершунского лингвистическое образование – это «ценность, которую можно выразить в следующих аспектах:

- лингвообразование как ценность для личности
- лингвообразование как ценность для общества

– лингвообразование как ценность государства» [1, с. 34].

Понимание языкового образования как ценности предполагает поиск модели, в которой гармонично сочетаются указанные аксиологические аспекты, но прежде всего, это стабильная, логически обусловленная политика многоязычия, в которой роль языка определяется его статусом для каждой, отдельно взятой личности, а также его положением в обществе и государстве. Построение данной модели, на наш взгляд, необходимо начинать с позиции престижа государственного (русского) языка, а не с позиции престижа освоения международного языка общения, то есть английского. Таким образом, модель многоязычия языковой политики в образовании можно представить следующим образом (ранжирование в порядке значимости!):

– престиж изучения русского языка – государственного языка Российской Федерации (стремление к постоянному повышению уровня владения языком). Фраза «знать в совершенстве», на наш взгляд, не актуальна как по отношению к родному языку, так и не приемлема при изучении иностранных языков;

– регионально обусловленное изучение национальных языков (Якутия, Татарстан, Бурятия и др.);

– возможность выбора иностранных языков (в том числе, локальная необходимость изучения конкретных языков. Например, опрос жителей Калининградской области в октябре 2021 года показал готовность осваивать немецкий и польский язык. Подобные возможности реально предположить и для других регионов: Дальний Восток – китайский, японский, монгольский; Север Западной части России – группа скандинавских языков и т.д.);

– и, наконец, изучение английского языка как языка международного общения в условиях глобализации экономики (в данном контексте требуется осознание приоритета формального стиля общения и полный пересмотр педагогической модели преподавания).

Начиная с 2017 года и до настоящего времени, в российском образовании предпринимались попытки ввести для обязательного изучения (опять же без опции выбора) второй иностранный язык, что закрепится в новом ФГОС с 1 сентября 2022 года. В соответствии со стандартом – изучение второго иностранного языка будет определяться школой с учётом мнения родителей, но данное нововведение не объясняет преференцию английского языка по отношению к другим иностранным языкам. Более того, сложно прогнозировать, как школы будут лавировать в данной ситуации без привлечения дополнительных ресурсов со стороны государства (уже сейчас дефицит преподавателей немецкого и французского

языков невозможно восполнить). Также открытым остаётся вопрос повышения уровня престижа русского языка. Обязательный ЕГЭ по английскому языку не вошёл в новый ФГОС, благодаря решительному сопротивлению родителей учащихся, с одной стороны, не довольных качеством преподавания иностранного языка в разных регионах, с другой стороны, – антигуманным принуждением к освоению только одного конкретного языка.

Между тем, в других странах кардинальные изменения в области языковой политики стремятся к установлению многоязычия именно на государственном уровне. Так, по данным научно-исследовательской группы Mare (Университет Гамбурга, 2017–2021 гг.), в школах Германии, помимо немецкого и английского, изучают такие языки, как французский, итальянский, испанский, турецкий, русский, латинский, древнегреческий и другие. Федеральными землями и консульствами организуются курсы по изучению унаследованных языков; в общей сложности 378 курсов в 84 школах на 13 языках. Несомненно, региональные особенности и миграционные процессы как один из аспектов всемирной глобализации влияют на вышесказанные данные, но применительно к российской действительности мы также можем говорить о постоянном притоке мигрантов из бывших союзных республик, где престиж русского языка стремительно сокращался со времён распада СССР. Более того, данный аспект не обесценивает политику многоязычия как таковую.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что языковое образование в условиях глобализации не может регулироваться прежними рамками и следовать по пути «инерции и инертности». Политика единого языка не соответствует потребностям современного человека и противоречит главным целям лингвообразования, обозначенных как «диалог культур» (культура толерантности) и «человек диалогический». «Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается» [6, с. 32].

Глобальные тенденции и изменения в лингвообразовании убедительно доказывают неспособность языковой системы к саморегуляции и подчёркивают необходимость системных действий со стороны государства в анализе реальной ситуации, прогнозировании, обосновании и планомерной реализации языковой политики многоязычия.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. М.: Совершенство, 1998. 607 с.
2. Грот Я.К. Русское правописание. 7-е изд. СПб., 1888. 120 с.

3. 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: 18.10.2021).

4. Сахарова Н.С., Томин В.В. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/31pdmn219.html> (дата обращения: 19.10.2021).

5. Хроленко А.Т. Основы современной филологии. М.: Флинта. 2013. 344 с.

6. Щукин В.Г. О диалоге и его альтернативах. Вариации на тему М.М. Бахтина // Вопросы философии. 2006. № 7. С.32–34.

7. Graddol D. Global English. BBC. (Learning/Society/Education and Language). Режим доступа: <http://www.open2.net> (дата обращения: 19.10.2021).

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

А.В. Коньшева

Белорусский государственный экономический университет

Лингвокультурологические особенности отражения концепта «Дом» в английских и белорусских пословицах

В данной статье сравниваются пословицы английского и белорусского языков. Пословицы отражают совокупность мнений, выработанных народом как лингвокультурной общностью. Их целью является передача определенных фактов действительности, которые имели большое значение для определенной национальности. Они отражают житейскую мудрость, обычаи и традиции, верования и даже суеверия.

Ключевые слова: пословицы; восприятие; народное творчество; понимание; фольклор.

Проблема языковой картины мира (ЯКМ) является достаточно современной, поэтому ее исследованием занимаются многие ученые из области языкознания и лингвистики, так как эта проблема тесно связана с формой языкового выражения знания о мире. Однако стоит помнить, что ЯКМ не является точным отражением действительности, а носит форму ее интерпретации. Также, можно отметить, что ЯКМ не совпадают на разных языках, потому что мышление при выражении интерпретации разное у разных народов. Поэтому, в целом, можно сказать, что ЯКМ – это то,

что вырабатывалось народом в течение многих веков. Имеется в виду, что в ЯКМ включаются знания о человеке, его духовной культуре, о том пространстве, которое его окружает (здесь имеется в виду живая и неживая природа, а также творчество народа: мифы, пословицы, стихи, сказки и т.д.).

Различные предметы действительности, определенные явления, которые встречаются на пути человека постоянно – все это оставляет яркий след в сознании, появляется периодически в воспоминаниях, т.е. формирует некоторую стабильную картину отражения объективной действительности. Таким образом, «концептуальная картина мира – это человеческие знания о мире, а языковая картина – это отражение обыденного сознания, отражение этих знаний» [2, с. 25].

Следует сказать, что изучение национальной специфики языка – это не только изучение формы, а возможность «установить путь, которым идет к выражению мысли язык, а с ним и народ, говорящий на этом языке» [1, с. 214].

Для нашего исследования мы выбрали концепт «Дом», так как он является не просто основным и центральным для человека понятием, а именно родным и близким, потому что с ним связана наша жизнь от самого рождения. Именно в доме мы получаем первый опыт взаимодействия со своими родными отцом и матерью, с окружающим нас миром и природой [2, с. 27].

Если анализировать значение концепта ДОМ, то можно заметить, что в целом, в белорусском языке данный концепт символизирует определенную степень родства по месту своего расположения. Это родство с течением определенного времени стало очень важным во взаимоотношениях людей. Именно «дом» стал одним из главных признаков общности людей, т.е. это значение подчеркивает идею приобщения к роду, категорию жизненного цикла, социального устройства и взаимодействия отдельного человека с его родными.

В этой связи мы можем выделить такое значение данного концепта в белорусском языке как: родительской дом, родная сторона, т.е. место, где всегда хорошо, благополучно, тепло и радостно, например: «Смачнейшае вадзіцы, як з роднае крыніцы», «Кожнаму свой куток мілы», «Мілы той куток, дзе рэзаны пупок», «Няма лепшай хаткі, як у роднай маткі» [4, с. 94].

Если рассматривать в подобном значении концепт «дом» в английском языке, то можно отметить, что в целом «английский дом» отражает идею обособленности от других людей, так как англичане любят жить в домах для одной семьи, что означает какую-то отделенность, т.е. некую стену, отгораживающую их от внешнего мира. Но вместе с тем, «дом»

для англичанина – это любимое место, которое может быть и небольшим, но очень ухоженным и своим собственным. Англичане очень сильно привязаны к своим домам. «The English are the nation of *stay-at-home*». – «Англичане – это нация *домоседов*» [2, с. 28]. Свидетельством этому может быть следующая пословица: «*The Germans live in Germany; the Romans live in Rome; the Turkeys live in Turkey; but the English live at home*». – «*Немцы жывуць у Германіі; рымляне жывуць у Рыме; туркі жывуць у Турцыі; а англічане жывуць дома*» [4, с. 75].

Дом в английском языке несет в себе символ семейного благополучия и богатства. Дом накапливает вещи разных эпох и стилей, связанные с семейными воспоминаниями и привязанностями. Думается, что объяснением этому может быть факт, основанный на географическом положении Великобритании. Как мы знаем, эта страна расположена на острове. Из этого следует, что человек, живущий там, как бы, отделен от всего остального мира проливом и замкнут в своем небольшом, но очень уютном и любимом обустроенном пространстве. Поэтому британцы и сосредоточены как на интересах своей собственной семьи, так и на своей собственной личности и принципах индивидуализма [1, с. 214].

Проводя наше исследование, мы столкнулись с весьма интересным высказыванием американского политического деятеля Бенджамина Франклина: «*A house is not a home unless it contains food and fire for the mind as well as the body*», что в переводе будет означать: «*Дом не з'яўляецца домам, калі ён не ўтрымлівае ежу і агонь для розуму, а таксама для цела*». Это высказывание полностью соответствует тому, что вкладывается в понятие «*home*» английским этносом [3, с. 178].

Стоит отметить, что любимым выражением англичан по поводу дома является пословица, которая отражает то, что дом для англичанина ассоциируется с неприкосновенность его пространства: «*My house is my castle*». И это вполне логично, так как в старых описаниях англичанин – это состоятельный джентльмен в дорогом костюме из твида, курящий трубку с хорошим табаком и имеющий большую породистую собаку. Соответственно, и его дом будет роскошным с камином посередине комнаты, и представлять такой дом собой будет своего рода крепость, о чем и говорится в пословице.

Если анализировать белорусскую культуру, то дом никоим образом не может ассоциироваться с крепостью, примером чего является белорусская пословица, которую можно взять за основу понятия вышеуказанного выражения: «*Мая хатка – радзіма матка*». Достаточно емкое и правильное определение. Ведь пословицы создавались в далекие времена. И наши белорусы не были состоятельными людьми. Они скорее были бедными крестьянами, которые жили на своем клочке земли, где строили

хаты с деревенской печью. Очень четко и живописно этот период жизни нашего народа описал наш известный писатель Иван Мележ в своей книге «Людзі на балоце». Да, мы были именно «людзі на балоце» и хаты строили наши предки на болотистой местности, делая попытки осушать болота. Поэтому для них свое жильё и ассоциировалось не с крепостью, а с нашей Родиной, которую наш народ любил и очень любит. Мы нашли похожие значения данной выше пословице, например: «*Лети нічога няма свайго роднага вугла*»; «*Кожнаму свой куток мілы*», «*У сваёй хаце і качарга маці*» [4, с. 164].

Как можно судить по данным примерам, дом, как говорилось выше, ассоциируется с Родиной и родной стороной, чем-то знакомым и очень желанным тогда, когда человек оказывается вне дома. В повседневной нашей жизни дом для нас является практически чем-то стабильным, можно сказать, что для каждого человека – это особое личное пространство, точнее, одно из ориентиров в макропространстве (городе, сельской местности, населенном пункте).

В английском языке употребление концепта «*home*» в значении «родина» связано со светлыми воспоминаниями о своей родной стране, т.е. в этом случае наблюдается сильная эмоциональная привязанность к дому. Это доказывается на примере следующих английских пословиц:

– East or west, *home* is best. – 1. У госьях добра, а дома лепей. 2. Усюды добра, а дома найлепей. 3. У сваім краі, як у раі.

– There is no place like *home*. – Лепш нічога няма свайго роднага вугла.

– Dry bread at *home* is better than roast meat abroad. – 1. Дома і салома ядома, на чужыне і гарачы тук стыне. 2. Хоць ясі крапіву ды салому, але пры дому.

– The wider we roam, the welcome *home*. – 1. Ідзі ў родны край, там і пад ёлкаю рай. 2. Лепш у сваёй хатцы, як у чужым палацы.

В английской этнокультуре есть мнение, что при наличии даже самого роскошного особняка, уютной атмосферы не будет, если в нем отсутствует особая доброжелательная обстановка и английское чувство “*at home*”, которое может появиться в том случае, если в доме царит покой и любящее семейство: «*The house is a fine house when good folks are within*». Эта пословица поясняет тот факт, что в понимании англичан, именно те, кто живут в доме, могут придать ему ощущение комфорта и наполнить его «обжитостью». Дословный перевод «*Дом – выдатны дом, калі ў ім жывуць добрыя людзі*», естественно, не может отразить реальную картину белорусской этнокультуры, в которой необходимым атрибутом уютного дома является запах вкусной еды, гостеприимство, хлебосольный хозяин и традиционные пироги с разными начинками. Поэтому и отражено это в национальных пословицах следующим образом «*Слаўна*

хата не вугламі, слайна хата пірогамі». Здесь могут быть и другие варианты «*Якая ў гаспадыне страва – такая ёй і слава*».

Лексические расхождения, связанные с неодинаковым использованием определенных значений в пословицах, объясняются различным восприятием одной и той информации в различных этнокультурах. Данные различия имеют корни в неодинаковом восприятии языковых традиций и устоев и выражаются в яркой манифестации национального самосознания в языке [2, с. 30].

Следующий пример свидетельствует о лексических расхождениях и о разном восприятии одного и того же явления англичанами и белорусами: «*Grace your house and not let that grace you*» – «*Якая Агатка, такая ў яе і хатка*», «*Якая Яніна – такая ў яе і хаціна*».

Одной из важных особенностей белорусского фольклора, а пословицы можно отнести именно к фольклору, является использование порой слов-просторечий, которые передают экспрессивно-оценочные оттенки. Это дает возможность носителю языка воспринимать образ, выраженный пословицей, более глубоко, так как народно-разговорный язык ему ближе. Примером может служить то, что в белорусской этнокультуре понятие «дом» отождествляется с хозяином, который должен хорошо вести свое хозяйство: «*The master absent and the house is dead*» – «*Дом весці, не лаці плесці*» [3, с. 181].

Приведенные примеры являются подтверждением того, что восприятие одних и тех же явлений будет разным у разных народов и слова-просторечия помогают более эмоционально воспринимать содержание, выраженное другим языком.

В заключение следует отметить, что дом для представителя любой лингвокультуры – это место, без которого он не мыслит своей жизни. Дом – это свидетельство достатка, благополучия, успешности. С домом связаны самые сокровенные желания, чувства, сохранение родственных связей и народных традиций. Как говорится в пословице: «*At home everything is easy*». – «*Дома і вуглы памагаюць*» или «*У сваей хаце – ўсё тваё багацце*».

Литература

1. Иванов Е.Е. Различия в семантике и структуре белорусских и английских пословиц // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в Республике Беларусь: сб. науч. статей. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2011. С. 213–215.

2. Коньшева А.В. Лингвокультурная специфика концепта «Дом» в английских и русских фразеологизмах // Журналистика, мультимедиа:

информационный и социокультурный потенциал: сб. науч. статей, посвященный памяти Г.М. Соловьева. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2019. С. 25–35.

3. Максимова В.О. Перевод белорусских пословиц на английский язык // Структура і семантика мовних одиниць: Філологічні Науковий Вісник Криворізького державного пед. у-та, 2017. №10. С. 177–184.

4. Іваноў Я.Я. Англо-Беларускі парэмілагічны слоўнік = English-Belarusian Paremiological Dictionary. Магілёў: МДУ імя А.А. Куляшова, 2009. 240 с.

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

Немецкий язык как компонент языковой ситуации в Чаинском районе Томской области

Настоящая статья актуализирует промежуточные результаты социолингвистического анкетирования на территории Чаинского района Томской области, являющейся одним из мест дисперсного проживания потомков этнических немцев, подвергнутых принудительной депортации из различных населенных пунктов Саратовской области в Сибирь в 40-ые годы 20 века.

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

Согласно данным, полученным в результате проведения полевых исследований весной 2021 г. в Чаинском районе Томской области, опрошенные потомки немецких переселенцев указанного района являются выходцами из Автономной Советской Социалистической Республики Немцев Поволжья (1 мужчина и 3 женщины), родились с 1928 по 1938 гг. и находятся в данный момент на пенсии.

Несмотря на тот факт, что в Чаинском районе проживают представители различных этнических групп (русские, удмурты, чувашаи, немцы и т.д.), абсолютное число респондентов (100%) отметило доминирование русского языка в качестве основного средства коммуникации, распространенного на территории указанного района. Тем не менее значительное преобладание русского языка в речи указанных информантов в обследуемом районе не способствовали полному вытеснению немецкого языка. Подавляющее большинство потомков немецких переселенцев (100%) выделило немецкий в качестве языка, на котором говорят этниче-

ские немцы Чаинского района. Подобная ситуация объясняется тем фактом, что несмотря на тщетные действия местных властей по русификации депортированного контингента и «растворении» немецкого языка и культуры в русскоязычном окружении, информантам удалось сохранить родной язык благодаря усилиям матерей (100%) и отцов (75%), активно использовавших немецкий язык во внутрисемейной (100%) коммуникации в постдепортиционный период.

Употребление российскими немцами Чаинского района родного языка в семье значительным образом отличается от его использования в рамках профессионального общения. Согласно проведенному анкетированию, 100% российских немцев Чаинского района повсеместно использовали в трудовых коллективах русский язык, который, с одной стороны, стал важнейшим средством языкового взаимодействия в среде депортированных этнических немцев и представителей других национальностей, а с другой стороны, способствовал благодаря коммуникативной мощности в 50-ые и 60-ые 20 в. тому, что немецкий язык и языки различных этнических групп оказались на грани изоляции под давлением государственного языка.

Подобная ситуация с преобладанием русского языка характерна для речевого поведения представителей немецкого национального меньшинства в различных сферах общения. Количественные данные показывают, что в устной коммуникации с друзьями российские немцы Чаинского района чаще используют русский язык (100%), нежели чем немецкий (25%), что в первую очередь связано с большим количеством русскоговорящих знакомых. В письменной коммуникации наблюдается тенденция у меньшей части опрошенных равного соотношения русского (25%) и немецкого (25%) языков вкуче с отсутствием у большинства респондентов (75%) стремления использовать данный вид коммуникации ввиду ухудшающегося состояния здоровья и невозможности на постоянной основе переписываться со своими друзьями и знакомыми.

Интересным представляются также данные социолингвистического опроса, касающиеся вовлеченности потомков немецких переселенцев в информационно-коммуникационные технологии, позволяющие получать сведения из «первых рук» на немецком языке об актуальной ситуации в ФРГ, а также в других странах мира. Согласно полученным данным, лишь 25% опрошенных российских немцев Чаинского района читают Библию и газеты на немецком языке с целью не только быть в курсе последних новостей из экономической, политической и культурной жизни, как Германии, так и других стран, но и «сохранить в памяти идентификационную связь с этническим языком родителей» [1] в условиях тотальной русификации языкового ландшафта обследуемого района

Томской области. Однако, бóльшая часть респондентов (75%) отметила отсутствие должного интереса к чтению газет, прослушиванию радио и просмотру телепрограмм на немецком языке ввиду преклонного возраста и проблем со здоровьем.

Незначительный процент этнических немцев Чаинского района, читающих Библию на немецком языке, однако, не является показателем постепенной утраты религиозной активности исследуемых информантов. Напротив, как показало проведенное социолингвистическое анкетирование, абсолютное число российских немцев (100%) Чаинского района Томской области выделило немецкий в качестве языка, используемого во время молитвы. Как отмечают опрошенные, чтение молитв на немецком языке является связующим звеном не только с языком и памятью родителей, но и культурой исторической прародины.

Таким образом, опираясь на промежуточные данные анализа языковой ситуации в Чаинском районе Томской области, можно сделать следующие выводы: 1) компактное проживание российских немцев в исследуемом районе сибирского региона характеризуется ускоряющейся динамикой языковой инволюции, выражающейся в вытеснении немецкого языка русским в профессиональной (экzogлоссной) сфере (100%), а также в (эндоглоссном) устном (100% – русский) и письменном (25% – немецкий) взаимодействии с близкими и друзьями; 2) несмотря на длительное проживание в условиях иноконфессионального окружения в среде подавляющего числа этнических немцев (100%), наблюдается тенденция употребления немецкого в качестве основного языка, используемого в религиозных целях; 3) немаловажное значение приобретают возрастные изменения пожилых потомков немецких переселенцев Чаинского района, влияющие на потерю интереса (75%) к получению информации благодаря информационно-коммуникационным технологиям на немецком языке.

Литература

1. Костомаров П.И., Кобенко Ю.В. Социолингвистическая характеристика речи представителей немецкого этноса Колпашевского района Томской области. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 2 (208). С. 7–13.

Формы английского гендиадиса по признаку многокомпонентности

В статье дается краткая описательная характеристика таким многокомпонентным формам английского гендиадиса, как гендиатрис, гендиатетракис и гендиапентакис. В связи с этим рассматриваются их структурные, а также функционально-стилистические особенности в сравнении со стандартными парными образованиями.

Ключевые слова: гендиадис; биномиалы; гендиатрис; гендиатетракис; гендиапентакис; многокомпонентность; функционально-стилистические особенности современного английского языка.

Гендиадис в английском языке – это биномиальное образование, представляющее собой двухкомпонентную структуру, элементы которой могут быть скоординированы союзом и вместе выражают одно сложное понятие. При этом данная конструкция строится по формуле $A(+l)+B$, где A – первый структурный элемент (знаменательный), l (*link*) – второй структурный элемент (служебный), т.е. связующее звено (союз, связка), B – третий структурный элемент (знаменательный), например, *safe (A) and (l) sound (B), forewarned (A), forearmed (B)* [2, с. 60-61].

Признак многокомпонентности предполагает наличие в гендиадисной структуре более двух знаменательных элементов ($A, B, C \dots$). Так, согласно количеству компонентов в единице, Ю. В. Кобенко выделяет следующие формы гендиадиса [1, с. 98]:

– *гендиатрис* («одно через три») строится по формуле $A+B(+l)+C$, например, *blood (A), sweat (B), and (l) tears (C)*;

– *гендиатетракис* («одно через четыре») строится по формуле $A+B+C(+l)+D$, например, *Tinker (A), Tailor (B), Soldier (C), Spy (D)*;

– *гендиапентакис* («одно через пять») строится по формуле $A+B+C+D(+l)+E$, например, «*Let every nation know, whether it wishes us well or ill, that we shall pay any price (A), bear any burden (B), meet any hardship (C), support any friend (D), oppose any foe (E) to assure the survival and the success of liberty.*» (отрывок из инаугурационного обращения Джона Ф. Кеннеди к нации) и т.д.

В свою очередь, Г. Зауэр и Б. Шван склонны утверждать, что, теоретически, количество компонентов в одной единице ничем не ограничено и может достигать четырнадцати знаменательных элементов, например, *monks and nuns, laymen and laywomen, gods, dragons, satyrs, centaurs, asuras, griffings, chimeras, phythons, humans, and non-humans* («*Lotus Sutra*») [4, с. 85].

Как отмечает Г. Зауэр, иногда в зависимости от целей автора парные образования могут являться составными частями многокомпонентных единиц, что в свою очередь определяет число элементов в них. В связи с этим они могут иметь сокращенные, либо расширенные формы. Так, примером расширенной формы гендиадиса *births and deaths* можно считать гендиатетракис *birth, old age, sickness and death*, а его сокращенной формой – гендиатрис *old age, sickness and death*. В этом случае гендиатетракис выступает в качестве основной формы, поскольку, как подчеркивает ученый, наиболее часто встречается в религиозных буддийских текстах («*Lotus Sutra*») [3, с. 30-31].

В ходе нашего исследования выяснилось, что наиболее распространенной многокомпонентной формой является гендиатрис. Данный факт подтверждается отобранными репрезентативными образцами речи в количестве 184 словосочетаний, которые образуют эмпирический корпус исследования: 175 трехкомпонентных образований, 6 единиц, состоящих из четырех компонентов и 3 пятикомпонентные структуры. В процессе выборки стало ясно, что частота употребления той или иной многокомпонентной формы зависит от количества структурных элементов в ней, т.е. чем больше компонентов, тем ниже частота употребления.

Примечательно, что на первый взгляд отличия между гендиадисом и его многокомпонентными формами обусловлены лишь количеством структурных элементов. Однако, опираясь на свои исследования в данной области, Ю. В. Кобенко предполагает наличие дивергенций у изучаемых форм, преимущественно, функционально-стилистического характера [1, с. 98]. В связи с этим многокомпонентные формы английского гендиадиса невозможно соотнести с нереконструируемыми фигурами речи. Как указывает ученый, «если гендиадис родственен фразео-паремиологическому фонду, то увеличение лексической длины за счёт добавления большего числа компонентов делает фигуру более «стилистической» и менее фразеологической, что обусловлено как затруднительной идиоматизацией многокомпонентных конструкций, так и сложностью их запоминания». Таким образом, по его мнению, «увеличение лексической длины определённой фигуры речи обратно пропорционально ее идиоматизации, а выделение дифференцирующих оснований для типологии описанных явлений тесно связано с их компонентным составом» [1, с. 101].

В заключении можно сделать вывод о том, что английский гендиадис имеет многокомпонентные формы, содержащие более двух знаменательных элементов, среди которых выделяют гендиатрис, гендиатетра-

кис и т.д. При этом гендиатрис является наиболее распространенной формой, а главной отличительной чертой многокомпонентных единиц выступают их функционально-стилистические особенности.

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. Макаровских А.В. К вопросу о критериях отбора и систематизации единиц корпуса английского гендиадиса (на примере двухкомпонентных структур) // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики сборник материалов Второй всероссийской конференции с международным участием, Нижний Новгород, 21–22 Мая 2021. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2021. С. 60–65 .

3. Sauer H. The world in two words: binomials in two English translations of the Lotus Sutra // *Linguistica Silesiana*. 38, 2017. P. 7–37.

4. 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 Jagellonicae Cracoviensis*. 134, 2017. P. 83–96.

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

Е.В. Малышева^{1, 2}, Р.М. Зайналабдиев²

¹Тверской государственный университет,

²Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Региональные СМИ в системе публичных коммуникаций

В связи с распространением коронавирусной инфекции в современном коммуникативном обществе актуальными и востребованными оказываются выявление и анализ не только тех ситуационных факторов, которые отражают реальное положение дел в регионе, но как объективно возникшие новые реалии жизни гражданина репрезентируются и трактуются в региональных масс-медиа.

Ключевые слова: региональные масс-медиа, коронавирусная инфекция, публичные коммуникации, фрейм.

В условиях распространения в стране и регионе чрезвычайной ситуации, связанной с коронавирусной инфекцией, формирующихся рыночных

ных отношений, растущего недовольства, связанного с локальными ограничениями и требованиями санитарной гигиены, неизбежен рост отчуждения рядового гражданина от новых условий своей привычной жизнедеятельности и недовольства усложненного образа своей жизнедеятельности. В этой ситуации становятся все более значимыми образы и имиджи работников сферы обслуживания, управления, медицинского сопровождения и оказания экстренной помощи. В связи с этим актуальными и востребованными оказываются выявление и анализ не только тех ситуационных факторов, которые отражают реальное положение дел в регионе, но также важно определить и проследить, как репрезентируются и трактуются в региональных масс-медиа объективно возникшие новые реалии жизни гражданина [1, с. 343–349; 2, с. 133–136; 3] как оценивают граждане свою личностную позицию относительно новых реалий, а также каков запас прочности и решимости граждан к самоограничению в реализации своих планов, желаний и интересов в чрезвычайных условиях коронавирусной пандемии и как отсутствие объективной возможности реализовать свои планы, желания и интересы сказываются на их поведении и общественном сознании.

Так, в качестве объекта исследования рассмотрим *YouTube* канал «Вести Тверь» (<https://www.youtube.com>; 01.04.20-01.04.21) и проанализируем новостные выпуски канала с точки зрения общей тематической составляющей – тенденций и тем при подаче материала о распространении коронавирусной инфекции.

В 2020 году в выпусках часто акцентируется внимание на актуальности и новизне явления коронавирусной инфекции, например, «...новом типе коронавируса...», «...самой обсуждаемой теме...», «...Тверская область помогает бороться с опасным вирусом...» или упоминается информация о Китае, например, «...не допустить распространения страшной инфекции, поразившей Китай...», «...респираторов, которые так необходимы в Поднебесной...». Более того, как правило, информацию в новостных сюжетах можно разделить на следующие тематические группы: диагностика и лечение заболевания, общие меры по предотвращению распространения, социальные гарантии для граждан, контроль со стороны властей. В выпусках также наблюдается тенденция к формированию положительного отношения рядовых граждан к системе здравоохранения региона и деятельности властей при помощи таких дискурсивных практик как: «...меры по обеспечению устойчивого экономического развития региона утвердил губернатор...», «...ситуация мониторится в ежедневном режиме...», «...проводятся закупки необходимых медицин-

ских средств и оборудования...», «...введён режим повышенной готовности...» и т.д. Тем не менее, акцент делается и на том, что «...важна самодисциплина жителей региона...».

Подчеркнем, что в 2021 особый акцент при подаче материала делается на информацию о вакцинации, например, *«...жители Тверской области могут записаться на прививку от COVID-19 через портал Госуслуг...», «...а что, если есть диабет? Людям с таким диагнозом нужно особенно себя беречь...», «...выбрать удобное для себя время...»* и т.д. Заболевание представляется аудитории уже не как «враг», а как некоторое неприятное обстоятельство, от которого можно избавиться, сделав прививку: *«...победили болезнь ещё 214 человек...», «...победили болезнь свыше 25 тысяч пациентов...», «...теперь, когда появилась отечественная вакцина оградиться от коронавируса смогут и водители...»* и т.д.

Таким образом, при подаче материала о распространении коронавирусной инфекции реализуется предметно-ситуационный фрейм, предписывающий определенные сценарии поведения в конкретной ситуации [4, с. 206–213; 5, с. 126–131; 6, с.158–164; 7].

Данный фрейм апеллирует к истории, в частности, к многочисленным победоносным войнам, о чем свидетельствуют такие маркеры: *«бороться», «победить», «поразившей»* и др. Следовательно, основной задачей региональных СМИ является реализация данного фрейма посредством активации его «элементов» и проигрывание его сценария в сознании аудитории-адресата. При этом такой сценарий предполагает положительное разрешение ситуации через определенный промежуток времени, т.е. полную победу над коронавирусной инфекцией.

Литература

1. Зайналабдиев Р.М., Малышева Е.В. Репутационная корреляция «событие – факт – оценка» и ее отражение в региональной блогосфере // Дискурсология и медиакритика средств массовой информации: сборник научных работ (по материалам международной научно-практической конференции, НИУ «БелГУ», 4–7 октября 2017 г.) / под ред. А.В. Полонского, М.Ю. Казак, С.В. Ушаковой. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. С. 343–349.

2. Малышева Е.В., Зайналабдиев Р.М. Особенности формирования региональной блогосферы // Языковой дискурс в социальной практике: материалы международной научно-практической конференции. Тверь: Тверской государственный университет, 2021. С. 133–136.

3. Малышева Е.В., Зайналабдиев Р.М. Специфика медийного контента региональных СМИ о COVID-19 // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2021. № 3. С. 62–71. Режим доступа: www.tverlingua.ru (дата обращения: 15.10.2021).

4. Романов А.А. «Окно дискурса» как технология изменения представления о реальности // Языковой дискурс в социальной практике: мат. Международн. научно-практ. конф. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2017. С. 205–214.

5. Романов А.А., Малышева Е.В., Новоселова О.В. Матричная технология в манипулятивной интернет-коммуникации // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. I Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, БелГУ, 1–4 апреля 2014 г.: Сб. науч. работ / Под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского, А.Г. Ходеева. Белгород: КОНСТАНТА, 2014. С. 126–131.

6. Романов А.А., Малышева Е.В., Новоселова О.В. Спиндокторинговая реализация «принципа каузальной последовательности» ментальных репрезентаций в структуре фреймовой конфигурации // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом. Международный научный семинар. Белгород, НИУ «БелГУ», 2–3 апреля 2014 г.: Часть I. 2014. С. 158–164.

7. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Фреймовая матрица спиндокторингового конструирования смыслов в системе публичных коммуникаций // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 2. С. 1–31. Режим доступа: www.tverlingua.ru (дата обращения: 15–16.10.2021).

Т.А. Марцева

Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики

Первые попытки стандартизации английского языка

В статье рассматриваются первые попытки преодоления территориальных и временных различий в английском языке в XV–XVII веках. Выделяются две волны стандартизации: спонтанная, произошедшая под влиянием экстралингвистических факторов в XV в., и запланированная, инициированная интеллектуальной элитой в середине XVII в., но не вылившаяся в практические действия.

Ключевые слова: английский язык; история языка; стандартизация английского языка; литературный язык; среднеанглийский период.

Литературный английский язык (АЯ) в его современном состоянии является одним из наиболее стандартизированных языков мира. Каждые 3–6 месяцев обновляются электронные словари, где можно увидеть актуальную информацию о новых и устаревших лексических единицах, американский и британский корпусы АЯ фиксируют малейшие изменения в его использовании, а многочисленные грамматические справочники и учебные пособия предоставляют данные о его структуре. Такое положение дел наблюдалось не всегда; долгое время с момента своего ответвления от саксонского диалекта в VII в. до конца XV в. АЯ развивался спонтанно и не подвергался никакому регулированию. Это было связано с экстралингвистическими факторами, и в первую очередь со статусом АЯ. Само название данного языка впервые зафиксировано лишь в X в., после того как первый король Англии Альфред Великий объединил под своим началом англо-саксонские племена, а следовательно, единому народу потребовался общий язык. До этого момента он представлял собой разрозненные диалекты, объединенные общими корнями. Приобретение имени не принесло особых изменений, уже в середине XI в. британские острова оккупируют норманны, и их язык приобретает статус государственного языка, а АЯ становится языком низших слоев населения, не имеющим устойчивой письменной традиции вплоть до начала XIII в., когда происходит постепенное изменение политического курса и его обращение к внутренним вопросам страны. Это стало благодатной почвой для распространения АЯ во все сферы деятельности от государственного управления до литературы, но при отсутствии стандартов и правил языка в этот период наблюдается полная свобода в его использовании.

Основными препятствиями на пути стандартизации АЯ были пространство и время. Несмотря на сравнительно малый размер территории британских островов, язык в разных их уголках мог значительно отличаться. Лингвисты отмечают, что к концу среднеанглийского периода (к. XV в.) на территории британских островов существовало четыре основных диалекта, северный (*Northern*), южный (*Southern*), западный диалект средних земель (*West Midland*) и восточный диалект средних земель (*East Midland*), но язык мог значительно отличаться даже внутри отдельных графств [2, с. 176]. Таким образом, жители различных регионов страны могли совершенно не понимать друг друга. При отсутствии стандартизированного литературного языка государственные служащие и литературные деятели также воспроизводили особенности родного им диалекта на письме. Более того, как официальные, так и литературные документы переписывались вручную, в связи с чем были неизбежны многочисленные ошибки, которые копировались, множились и закреплялись в языке.

Ключевым событием в решении проблемы стандартизации АЯ того времени стало внедрение книгопечатания на территории Англии в 1476 г. Уильямом Кэкстоном (*William Caxton*). Будучи прежде всего предпринимателем, книгопечатник Кэкстон начал издавать книги на английском языке, так как конкуренция европейских изданий на латыни была слишком велика. Лондон стал центром книгопечатания, и книги издавались именно на этом наречии, относящемся к восточному диалекту средних земель, что и послужило закреплению его позиции в качестве стандарта литературного АЯ.

Однако по-прежнему оставалась проблема времени. Первыми учеными, обратившими внимание на постоянную изменчивость АЯ, стали философы. Отмечая несовершенство АЯ того периода, они ищут стабильность в мертвых языках, считая их эталоном гармонии. К примеру, Ф. Бэкон писал в 1624 г., что может быть уверен в сохранении своих работ в веках лишь в случае их перевода на идеальную латынь, так как, по его мнению, современный язык является ненадежным средством передачи информации и однажды ее обесценит [7, с. 210].

Понимание изменчивой природы языка и неудовлетворенность его современным состоянием приводит к первым попыткам его улучшить. Так, члены Королевского общества Англии, учрежденного при поддержке короля Карла II, подняли вопрос об усовершенствовании АЯ в 1664 г. (стандартизации его грамматики, реформе орфографии, очищении лексического состава), для чего был создан комитет из 22 специалистов в области лингвистики. Однако реализации данных намерений не последовало.

Тем не менее писатели и общественные деятели того времени не оставляли свои попытки привлечь внимание к АЯ, который, по их мнению, нуждался в стабилизации и ряде исправлений. Решением данного вопроса они видели создание Английской Академии по образу и подобию Французской Академии. Одним из инициаторов данной идеи стал писатель Даниэль Дефо, который в своем эссе о проектах предположил, что влияние представителей академии будет настолько велико, что они смогут решать судьбу современного АЯ в авторитарном порядке [5, с. 236-237].

В начале 18 в. идею создания академии с целью исправления и улучшения АЯ поддержал известный писатель, публицист и общественный деятель Джонатан Свифт. В своем письме к другу Роберту Харли в феврале 1711 г. Свифт впервые подробно останавливается на исторических предпосылках, которые привели АЯ к его состоянию на тот момент. Писатель характеризует его как в крайней степени несовершенное. Он более

всего критикует постоянные изменения, происходящие в АЯ под влиянием внешних обстоятельств, среди которых многочисленные периоды оккупации Британии различными племенами и народами, военные кампании, инициированные ее правителями, и навязанные извне, упадок в системе образования, смена общественных вкусов и пр. В результате таких изменений язык постепенно становится непонятным даже его носителям, что приводит к разрыву языковых традиций, а, следовательно, к прерыванию процесса передачи знаний и опыта от предков к потомкам. Свифт приводит пример, что два поколения англоязычных людей, живущих с разницей в одно столетие, не смогли бы понять друг друга в разговоре из-за значительных перемен, произошедших за это время в языке. То же относится и к письменной речи – писатели-современники Свифта опасались, что их книги будут непонятны и преданы забвению уже через несколько десятков лет. При этом Свифт приводит примеры латинского, греческого и китайского языков, которые, в отличие от английского, сохранили свою чистоту и грамматическую стройность, несмотря на не менее значительные экстралингвистические влияния.

Писатель обращается к истории АЯ, чтобы обнаружить период, когда этот язык был совершенен, и найти эталон, на который можно равняться, пытаясь вернуть его к идеальному состоянию. Он с удивлением обнаруживает, что такой период отсутствует, хотя и отмечает, что время, начиная с прихода к власти королевы Елизаветы I в 1558 г. и до начала гражданских войн в Англии в 1642 г. было наиболее благоприятным для развития АЯ; именно тогда, по его мнению, язык был значительно улучшен, однако последующие события почти полностью нивелировали положительные сдвиги. Свифт считает, что помимо экстралингвистических факторов, отрицательно повлиявших на язык, следует назвать один непосредственно связанный с ним – литературу. Писатель обвиняет своих коллег, как современников, так и предшественников, во вкусовщине и намеренном искажении языка для удовлетворения потребностей широких масс. Вслед за Дефо, Свифт полагает, что создание академии, занимающейся вопросами языка, помогло бы не только исправить его, но и найти способ каким-то образом зафиксировать АЯ пусть не в идеальном, но улучшенном его состоянии навсегда (ср.: ... *ascertaining and fixing our Language for ever*) [8].

Несмотря на активное продвижение идеи создания академии по урегулированию языковых вопросов в Англии влиятельными писателями и общественно-политическими деятелями, у нее было много противников. В числе прочих в качестве оппонента данной инициативы выступил доктор Сэмюэл Джонсон (*Samuel Johnson*), создатель одного из самых авторитетных толковых словарей АЯ в истории лексикографии, который, по

мнению Д. Крестала стал беспрецедентным примером внимательного и бережного отношения к семантическим оттенкам лексических единиц [4]. В предисловии к своему словарю в 1755 г. Джонсон критикует желание оппонентов зафиксировать АЯ и лишить его возможности меняться и развиваться; он сравнивает такие стремления с попыткой обуздать ветер и выражает опасения, что именно этого ожидают от его словаря. Он признает, что и сам изначально находил идею улучшения и стабилизации языка привлекательной, однако годы кропотливой работы над словарем убедили его в ее тщетности. В конечном итоге, Джонсон определил свою роль как наблюдательную и описательную [6, с. 12]. Следует отметить, что Джонсон считает работу лексикографа, особенно в части сбора исконной лексики, очень полезной для изучения и сохранения истории языка [3, с. 415]. Эта позиция получила отражение в названии его двухтомного словаря: «Словарь английского языка: в котором устанавливается происхождение слов от их первоисточников, иллюстрируются различные значения при помощи примеров из лучших писателей: к которому прилагаются история языка и английская грамматика». И действительно, словарь предваряет статья, где впервые предпринята попытка описать основные вехи в истории АЯ от его возникновения до середины 18 в., а также подробный грамматический справочник, где описаны принятые на тот момент грамматические стандарты. Сам Джонсон отмечает, что он не ставит задачи оспаривать их, хотя и не отрицает возможности дальнейших изменений [1, р. 56].

Таким образом, можно отметить, что первые попытки стандартизации АЯ в конце XV в. носили спонтанный характер, они не были инициированы лингвистами, и тем не менее были успешны благодаря тому, что этот процесс не воспринимался как самоцель, он был скорее вызван практической пользой и необходимостью эффективной коммуникации между всеми жителями страны. Вторая волна интереса к стандартизации, наблюдаемая с середины XVII до начала XVIII вв. и проявляемая, главным образом, интеллектуальной элитой Англии, не принесла никаких практических результатов, так как в данном случае имеет место попытка искусственно улучшить язык, поставить его в определенные рамки, не обращая внимания на его изменчивую природу.

Литература

1. A dictionary of the English language / Ed. by Johnson S. Vol. 1. Philadelphia, 1819. 1196 p. Retrieved from: <https://archive.org/details/0037263X1.nlm.nih.gov/page/n1185/mode/2up> (date of access: 17.08.2021).
2. Baugh A.C., Cable T.A. History of the English Language. 5th ed. Routledge, 2005. 447 p.
3. Boswell J. Life of Johnson. London: Oxford University Press, 1791. 1491 p. Retrieved from: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.459439/page/n23/mode/2up> (date of access: 04.10.2021).
4. Crystal D. Johnson's Dictionary: Myths and Realities. 2018. Retrieved from: <https://www.bl.uk/restoration-18th-century-literature/articles/johnsons-dictionary-myths-and-realities> (date of access: 14.08.2021).
5. Defoe D. An Essay upon Projects. England: The Scholar Press Limited Menston, 1969. 337 p. (repr. London, 1697). Retrieved from: https://archive.org/details/essayuponproject0000defo_d9o6/page/n7/mode/2up (date of access: 08.08.2021).
6. Johnson S. Preface to a dictionary of the English Language. London, 1755. Retrieved from: https://ia600201.us.archive.org/view_archive.php?archive=/31/items/prefacetoalectio05430gut/peng110.zip&file=peng110.txt (date of access: 17.08.2021).
7. Mathew A.H. The Life of Sir Tobie Matthew: Bacon's Alter Ego. London, 1907. 392 p. Retrieved from: <https://archive.org/details/lifeofsirtobiema00mathi-ala/page/n9/mode/2up> (date of access: 02.08.2021).
8. Swift J. A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue. London, 1712. Retrieved from: <https://web.archive.org/web/20051102043902/http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Texts/proposal.html> (date of access: 08.08.2021).

М.В. Мишкевич

Белорусский государственный экономический университет

Гендерные аспекты коммуникации и стереотипы на лексическом уровне

Статья посвящена исследованию проблем гендерной лингвистики и гендерных коммуникативных стереотипов. Установлено, что несмотря на внешнее сходство гендерных стереотипов в различных языках, в последних наблюдаются гендерная маркированность разной степени и разная адаптивность к социальным ожиданиям и изменениям. Установлено, что в различных языках на лексическом уровне проявляется разная степень асимметричности гендера в силу социальных факторов.

Ключевые слова: гендер, гендерная лингвистика, гендерные стереотипы, маскулинные/фемининные стереотипы, гендерная асимметричность.

В рамках лингвистических исследований стереотипы трактуются обычно как особые формы хранения знаний и оценок, как концепты, ориентирующие личность на то или иное поведение в социуме. Гендерная стереотипизация фиксируется в языке на всех его уровнях и тесно связана также с формами выражения различных оценок [3, с. 85]. Гендерные стереотипы представляют собой сложившиеся в обществе мнения о характеристике полов и о нормах мужского и женского поведения [6] и рассматриваются нами как культурно и социально обусловленные мнения и пресуппозиции о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей двух полов и их отражение в языке.

Гендерные стереотипы входят в орбиту изучения гендерной лингвистики, которая исследует отражение гендера в языке, в частности номинативную систему, лексику и категорию рода в первую очередь. Актуальные вопросы этой области научного знания заключаются в описании и объяснении того, как наличие людей разного пола манифестируется в языке, какие оценки приписываются мужчинам и женщинам и в каких семантических областях они наиболее распространены, какие лингвистические механизмы лежат в основе этих процессов. Поскольку коммуникативно-речевое поведение мужчин и женщин различно, актуальными представляются также исследования, направленные на выявление средств, социальных факторов коммуникативной среды и контекстов, в которых проявляются гендерные стереотипы.

Среди гендерных коммуникативных стереотипов, сложившихся в начале XIX века в славянской, и шире, в европейской культуре, выделяются следующие: а) большая коммуникативная направленность женщин на говорящего и предмет разговора, соблюдение этикетных норм общения; б) переизбыток речи, говорливость у женщин; в) преобладание подсознания, интуиции, инсайта у женщин, и логики, рациональности у мужчин; г) меньшая, чем у мужчин, коммуникативная агрессивность и большая терпимость женщин; д) большая чувствительность женщины, чем мужчины, к невербальным проявлениям.

М.В. Гаранович в своей диссертации говорит о маскулинных/фемининных стереотипах, т.е. об оценочных убеждениях, психосоциальных параметрах поведения и типичных чертах мужчин и женщин, выраженных в языке и формируемых в языковом сознании общества, социальных групп и отдельных индивидов – определенных оценочных образах речевого поведения мужчин/женщин [2].

В одном из исследований А.В. Кирилиной было установлено, что в пословицах и поговорках русского языка показывается в основном мужская картина мира и мужская власть в нем [5]. В другой своей работе, посвященной исследованию роли средств массовой информации в распространении

гендерных стереотипов, А.В. Кирилина приходит к выводу, что культурная репрезентация пола во времени очень изменчива и на функционирование гендерных стереотипов в массовой коммуникации существенное влияние оказывают экстралингвистические факторы, в частности, социальный заказ [4].

Так, например, ключевым условием, определяющим социальный статус женщин в 30-х гг., было ее участие в общественном производстве, и этот рассматриваемый период характеризуется стремлением государства к устранению гендерной асимметрии за счет вовлечения женщин в трудовую деятельность. А в 90-х гг., как показал анализ, стала проявляться гендерная асимметрия, в частности эротизация образа женщины, представление ее в качестве сексуального объекта, а мужчины – как потребителя женской сексуальности, особенно в рекламе. Зачастую гендерные стереотипы становятся своеобразным инструментом творчества (создание текста в широком смысле и его прочтение). Можно также говорить о двух отдельных группах стереотипов: с одной стороны, показывающих действительность и не соотносящихся с реальным положением вещей, а с другой, часто используемых как способ манипулирования (например, проявление сексизма и др.).

Характерными чертами, закрепленными в традиционных стереотипах мужской группы общества, являются: сильный, склонный к занятиям спортом; отсутствие беспокойства по поводу внешности и страха старения; выполняет роль кормильца семьи; отсутствие яркого эмоционального проявления; стоек; логичен, рационален, объективен, обладает развитым интеллектом; стремится к власти и лидерству; независим, свободен; активен; стремится к успеху.

Характерными чертами, закрепленными в традиционных стереотипах женской группы общества, являются: слабая, не склонна к занятиям спорта; беспокоится о своем внешнем облике; ценит семейные узы; добродетельна; эмоциональна, нежна; обладает сильной интуицией; непоследовательна; нуждается в защите; робкая, застенчивая [1].

На сегодняшний день отмечается тенденция к ослаблению, размыванию подобных стереотипов. Исследования показывают, что не существует «чисто» мужских либо женских черт личности.

В настоящее время изменяются стереотипные характеристики феминности/маскулинности, например, такие черты личности, как доминантность, активность, уверенность в себе, агрессивность, логическое мышление, способность к лидерству, аналитическое мышление являются присущими как мужчинам, так и женщинам.

Поскольку структура менталитета, система взглядов носителей того или иного языка наиболее ярко отражаются в существительных, в их лексических значениях и грамматических категориях, мы выбрали имена существительные в качестве материала нашего сравнительно-сопоставительного изучения гендерных стереотипов в русской и французской лингвокультурах.

В результате исследования выявлено, что среди существительных-названий профессий во французском и русском языках исторически доминирует мужской род: *ambassadeur* (посол), *avocat* (адвокат), *chef* (шеф), *chirurgien* (хирург), *directeur* (директор), *docteur* (доктор), *ingénieur* (инженер), *maire* (мэр города), *président* (президент, председатель), *professeur* (профессор), *recteur* (ректор), *sculpteur* (скульптор) и многие другие. Данная ситуация объясняется влиянием экстралингвистических факторов, и в первую очередь тем, что очень долгое время эти слова обозначали профессии и должности, которые были привилегией мужчин. В настоящее время языки, словно по инерции, “противятся” проникновению имен существительных женского рода, несмотря на то что в наше время женщины активно участвуют в общественной и политической жизни и занимают указанные должности не реже мужчин. Данная проблема насчитывает уже более века, и за все это время не найдено однозначного решения в обоих языках.

В современных французских словарях фиксируются некоторые из выше указанных названий профессий в женском роде, но как правило, с пометкой «разговорное» или «устное»: *ambassadrice* (женщина-посол), *avocate* (адвокатша), *chefesse* (шефиня), *directrice* (директриса), *doctoresse* (докторша), *mairresse* (женщина-мэр), *présidente* (президентша, председательша). В связи с тем, что во французском языке суффиксы эмоциональной и субъективной оценки гораздо менее распространены, чем в русском, представленные французские варианты женского рода являются более стилистически нейтральными, чем их русские аналоги, и тем не менее стилистическая окраска во французских словах женского рода несомненно чувствуется.

В женском роде некоторые слова не представлены во французских словарях и даются только в мужском: *chirurgien*, *ingénieur*, *professeur*, *recteur*, *sculpteur*. Будет затруднительной попытка найти этим лексемам стилистически нейтральные русские эквиваленты с суффиксами в женском роде.

На функционирование гендерных стереотипов в массовой коммуникации существенное влияние оказывают экстралингвистические, социальные факторы, и поэтому культурная репрезентация пола во времени и языке достаточно изменчива. Так, например, в Советском Союзе в 20-30-х гг. XX века после заявления властей об “абсолютном уравнивании всех слоёв населения в правах” ключевым условием, определяющим социальный статус

женщин, было участие женщин в общественном производстве. Этот рассматриваемый период характеризуется стремлением государства к устранению гендерной асимметрии за счет вовлечения женщин в трудовую деятельность. Во Франции же изменения в статусе женщин стали очевидны лишь в 1944 году, когда француженки получили право голоса на выборах, и только в 1965 году француженки получили право открывать личные банковские счета и работать без разрешения своих мужей.

В двух исследуемых социумах наблюдается схожая динамика некоторых свойств фемининности/маскулинности: сегодня могут быть присущи как мужчинам, так и женщинам такие качества личности, как активность, уверенность в себе, агрессивность, доминантность, способность к лидерству и др. В настоящее время в сфере труда постепенно исчезают различия между «типично женскими» и «типично мужскими» профессиями. Мужчины все больше и больше задействуются в обслуживающей сфере, а женщины часто занимают руководящие должности.

Итак, несмотря на существенные различия в исторической эволюции, менталитете, культуре двух социумов, гендерные стереотипы в них представлены схожими чертами и характеристиками. Вместе с тем за внешним сходством системы гендерных стереотипов в двух языках скрывается неодинаковая степень асимметричности: по сравнению с русским языком во французском языке наблюдается менее выраженная гендерная маркированность и более сильная адаптивность к социальным ожиданиям и изменениям. В сравниваемых языках мы фиксируем различную степень асимметричности гендера в силу известных социальных факторов.

Литература

1. Вандышева А.В. Гендерно-ориентированная лексика в языковой картине мира (на материале английского, русского и немецкого языков). Автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19-10.02.20. Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
2. Гаранович М. В. Вариативность гендерных стереотипов в зависимости от социальных параметров говорящих. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Пермь, 2011. – 24 с.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1999. – 189 с.
4. Кирилина А.В. Гендерные аспекты массовой коммуникации // Гендер как интрига познания. Сборник статей. М.: Рудомино, 2000. С.47–80.
5. Кирилина А.В. Возможности гендерного подхода в антропоориентированном изучении языка и коммуникации // Кавказоведение. Caucasiology. 2002. № 2. С.134-141.

6. Кузнецов А. М. О понятии «гендер» и гендерной лингвистике // Социолингвистика вчера и сегодня: сб. науч. тр. / ИНИОН РАН; Центр гуманитар. науч.-информ. исслед.; Отд. языкознания. М., 2008. С. 175–194.

Л.А. Морина

Новосибирский государственный технический университет

Оценка эффективности текста в аспекте риторического декодирования

Статья представляет описание пилотного этапа эксперимента, диагностирующего эффективность текста. Теоретическим основанием эксперимента является концепция риторического декодирования текста, ядром которой выступает риторический текстотип – ментальный образец, программируемый структурой коммуникативного акта и задающий систему параметров текстовой эффективности.

Ключевые слова: эффективность; риторическое декодирование текста; риторический текстотип; параметризация; эксперимент; риторическое диагностирование; риторические риски.

В эпоху тотального перепроизводства информации формирование критического отношения к текстам, в первую очередь массовой коммуникации, оценка их качества и действенности в социальной практике представляются как никогда актуальными.

Понятие эффективности текста соотносимо с понятием эффективности коммуникации, сущность которой определяется как «отношение достигнутого результата и предварительно намеченной цели» [1, с. 469].

Эффективность – параметрическая категория. На системе параметров эффективности базируется понятие риторического текстотипа, выступающего краеугольным камнем предлагаемой нами концепции риторического декодирования текста (далее РДТ – *Л.М.*).

Риторический текстотип понимается в качестве ментального образца эффективного текста, программируемого структурой коммуникативного акта [3], выступающего основанием модели коммуникативного контекста продуцента. Идея текста-образца, текста-модели уходит корнями в исследования Н.А. Берштейна, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева, Е.С. Кубряковой, Н.Н. Болдырева.

Актуализация риторического текстотипа наделяет продуцируемый текст параметрами речевой эффективности. Параметризация риторического текста может быть представлена в виде корреляционных пар, где первая составляющая – компонент коммуникативного акта, а вторая –

текстовое свойство: коммуниканты/авторство и адресность, как следствие – диалогичность; обстоятельства общения/публичность; коммуникативная цель/персуазивность, основанная на аргументированности; процессы вербализации и понимания/ориентация на актуальность предмета речи как базовое условие понимания; практическая цель/акциональность; коммуникативный текст/осознанность текстообразования как целенаправленное следование поэтапной технологии построения текста [2, с. 14].

РДТ призвано выявить текстообразующий замысел субъекта речи путем реконструирования его представлений о тексте-образце, получающих то или иное воплощение в продуцируемом тексте. Иначе говоря, лингвориторический анализ механизмов создания определенного текста в рамках РДТ осуществляется как поиск соответствий/несоответствий между способами и средствами стратегий текстообразования и параметрами текстовой эффективности. Оценка эффективности требует экспериментального подхода.

Гипотезой эксперимента становится положение о том, что текстовая эффективность обеспечивается воплощением в конкретном тексте всего комплекса указанных параметров, обусловленных структурой коммуникативного акта. Нераспознавание реципиентами того или иного критерия может свидетельствовать о зонах риторических рисков текста, снижающих его воздействующие возможности.

Описание эксперимента

По аналогии с параметрической судебно-лингвистической моделью [4, с. 9] нами разработана карта риторического диагностирования текста, включающая: а) наименование параметра (*диалогичность; публичность; аргументированность; актуальность; акциональность*); б) качественные характеристики реализации параметра; в) количественные характеристики реализации параметра.

Качественные характеристики диалогичности представлены следующим образом: (1) демонстрация говорящим своего авторского «Я», своего мнения, позиции, отношения; (2) демонстрация внимания к слушающему, установление и поддержание контакта с ним.

В качественные характеристики публичности входят: (1) доступность восприятия информации; (2) запоминающийся авторский стиль, использование средств выразительности.

Качественная характеристика аргументированности: наличие фактов и сведений, способных заинтересовать и убедить слушателя.

Качественная характеристика актуальности: обсуждение общественно значимой темы/предмета, рассмотрение важных для слушателей проблем.

Качественная характеристика акциональности: способность текста осуществлять действие, возможность текста влиять на действительность, на положение дел.

Количественные характеристики каждого параметра: $[0; 1]$, где 1 – реализованный критерий, 0 – нереализованный.

Ход эксперимента

В рамках пилотного этапа эксперимента группой испытуемых выступили студенты Новосибирского государственного технического университета – 46 человек в возрасте 19–20 лет.

Студентам для ознакомления был предложен текст новогоднего обращения Президента РФ В.В. Путина к гражданам России от 31 декабря 2020 года [6]. Далее требовалось оценить эффективность данного текста – заполнить описанную выше карту риторического диагностирования путем указания количественных индикаторов каждого параметра и подпараметра (либо 1, либо 0).

Результаты эксперимента

Диалогичность текста в ракурсе авторизации (1) оценили как реализованную 50% респондентов. Соответственно, 50% отметили нереализованность авторизации. Диалогичность как экспликацию адресации (2) в данном тексте оценили положительно 93,5% участников эксперимента.

Публичность текста, рассматриваемую сквозь призму доступности восприятия информации (1), диагностировали 93,5% испытуемых. Публичность в фокусе авторского стиля, речевой выразительности (2) отметили как состоявшуюся 76% респондентов. Соответственно, 24% не оценили авторской индивидуальности.

Аргументированность как свойство эффективного текста отметили 65%. Соответственно, 35% не выделили данный параметр.

Актуальность единогласно признана всеми участниками эксперимента: 100 % отреагировали на текст как соответствующий потребностям «здесь и сейчас».

Акциональность как реализованный параметр оценили только 43,5%, тогда как 56,5% указали на нереализованность данного критерия.

Интерпретация результатов

Проведенное риторическое диагностирование согласно выдвинутой гипотезе выявило зоны риторических рисков данного текста (от 50% нулевых реакций) – в области реализации акциональности и диалогичности в авторизирующей функции.

Перформативная природа, связанная со способностью текста самим актом своего произнесения осуществлять действие, – достаточно сложное явление, требующее рефлексивного сознания реципиента. Именно

поэтому критерий акциональности оказывается неоднозначно декодированным респондентами. Понимание того обстоятельства, что жанр новогоднего обращения реализует, по сути, речевой акт поздравления, недоступно большинству.

Другим обстоятельством низкой оценки акциональности может выступать сама ритуальность новогоднего обращения. Известно, что тексты ритуальной коммуникации в силу их частого повторения в типизированных коммуникативных ситуациях подвержены десемантизации [5, с. 48–49], что позволяет воспринимать их как формализованную составную часть ритуала, протокола, дань традиции и т.п., где нет места установки на результативность.

На границе эффективности оказался критерий диалогичности в части проявления его авторизирующего начала. Безусловно, средства авторизации в тексте новогоднего обращения есть. Но очевидно, что в жанре ритуальной политической коммуникации субъект речи реализует коммуникативно-речевую стратегию единения с народом, которая нивелирует персонификацию, отодвигает говорящего на второй план, стирает границы между «Я» и «Они». Именно поэтому нулевые показатели данного параметра выступают своего рода индикатором успешности реализованной стратегии говорящего.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие эмпирической базы РДТ и подтверждает валидность риторического диагностирования эффективности даже на материале такого непротиворечивого текста, как президентское новогоднее обращение.

Перспективы исследования связаны с расширением экспериментальной базы, включая и увеличение количества испытуемых, а также с привлечением к верификации результатов эксперимента компьютерных программ, направленных на анализ текстовой оптимизации.

Литература

1. Василик М.А. Основы теории коммуникации. М.: Гардарики, 2003. 615 с.
2. Голышкина Л.А. Риторика декодирования: теоретико-методологическое обоснование научного направления // Научный диалог. 2020. №5. С. 9–24. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-5-9-24.
3. Городецкий Б.Ю. Моделирование вербального общения и типология коммуникативных актов. 2003. Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/media/2632/gorodetskij.pdf> (дата обращения: 28.10.2021).
4. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 1998. 480 с.

5. Осадчий М.А. Русский язык в судебном процессе: Книга для судебных лингвистов-экспертов, журналистов, политиков, специалистов по рекламе и PR. Изд. 2-е, стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2020. 256 с.

6. Путин В.В. Новогоднее обращение к гражданам России. 2020. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/64852> (дата обращения: 26.10.2021).

В.М. Ростовцева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Полифункциональность языковой единицы в формате двуязычного контекста

Предложенный материал показывает взаимосвязь функций языка на примере наименований предприятий конкретного профиля деятельности – кафе и ресторанов Томска. Показана их взаимосвязь, как основа полифункциональности языковой единицы. Интерпретированные языковые средства, которые использованы в названиях в формате двуязычного контекста.

Ключевые слова: номинативная функция языка; эстетическая функция языка; регулятивная функция языка; иноязычные заимствования; двуязычный контекст.

Любой язык представляет собой совокупность знаков разного уровня, которые составляют предмет многочисленных исследований в области лингвистики. Каждый уровень имеет собственную языковую единицу. Так, единицей фонетического уровня является фонема, грамматического уровня, соответственно, граммема и т.д. Язык, как важнейшее средство общения людей, выполняет ряд функций, главными из которых являются номинативная, познавательная и коммуникативная. Коммуникативная функция может быть представлена отдельной группой функций, которые широко интерпретированы в научных трудах по лингвистике и психолингвистике. Это является важным научным базисом для методики обучения иностранным языкам, в том числе в области теории компетентностного подхода [1].

Реальность такова, что языки не существуют изолированно, они сосуществуют, между ними выстраиваются определенные иерархические отношения, что является предметом исследования социолингвистики. Явления одного языка проникают в другой язык, в котором они начинают функционировать в своей первоначальной форме как заимствования,

либо трансформируются по законам языка-реципиента. Особенно ярко это отражается в современной рекламе: в русскоязычный текст включаются фрагменты на иностранном языке, то есть возникает формат двуязычного контекста. Для наименования импортируемых товаров это вполне закономерно. Наряду с этим, развитие предпринимательства, сферы новых услуг и создание многочисленных мелких предприятий обусловили потребность новой номинации продукции и видов деятельности. Как показывают наблюдения, в указанной ситуации наряду с заимствованиями также наблюдается появление формата двуязычного контекста. Он достаточно разнообразен, даже оригинален, выходит за рамки собственно номинативной функции, становится фактически полифункциональным. Возникает вопрос о том, какую цель преследовал его автор. Поскольку при этом используются разные средства, представляется интересной попытка их систематизировать, что и определило цель настоящей статьи – каковы функции и формы иноязычного знака в русскоязычном тексте авторских наименований объектов. В качестве материала наблюдений и изучения вопроса выступили названия предприятий питания г. Томска, представленные на соответствующем интернет-сайте.

Функциональный аспект иноязычного фрагмента в тексте названий можно охарактеризовать с разных позиций, например, интенции автора и воздействия на другого человека. Рассмотрим каждую из них, поскольку они напрямую связаны с актуализацией конкретных функций языка и речи.

В интенции отражается стремление автора названия предприятия к национальной и/или культурной идентификации. Это особенно проявляется в названиях тех предприятий, которые специализируются на блюдах отдельной национальной кухни, что можно рассматривать как актуализацию этнической и эстетической функций языка. Названия, которые можно условно отнести к категории культурологических клише: «Гамарджоба» (кафе грузинской кухни), *El Mucho bar* (латиноамериканский гастробар), *ITALY* (итальянский семейный ресторан), *Chupito* (мексиканская кухня), *PanAsia* и другие. «Ван Во Куан» (вьетнамская кухня), «*TomYumBar*» (паназиатская кухня) подтверждают популярность тенденции называть предприятие именем его владельца.

Использование иноязычного аспекта в названиях томских кафе и баров проявляется по-разному. Это может быть русифицированная версия иноязычного слова или словосочетания: «ПроКофе», «Буланже», «Буланжери», «Пралине», «Шале», «Визави», «Мейк Лав Пицца» и другие. Встречается полностью противоположный вариант: «Layka», «Ozero», «Plombir».

В названиях кафе слова *Cafe* или *Coffee* практически всегда включены в иноязычный контекст: «*CoffeEmotion*», «*CoffeeStudio*», «*Coffee Moose*», «*BonCafe*», «*City Café*», «*Victory Coffee*», «*History Coffee*», «*TERRA Coffee*», «*Gypsy`s Coffee*», «*Cause_love_coffee*». При создании некоторых названий кафе авторы комбинируют русские и иностранные слова: «Мангал *house*», «*Elite парк*», «Шашлык *ProJect*», «Ёж *coffee*», «К ПАПЕ на *PIZZA*» и другие.

Выбор для названия иноязычного слова в его аутентичной версии встречается достаточно часто: «*Dolce*», «*Complimento*», «*Hall*», «*Prado*», «*Sunrise*», «*Stonebridge*», «*FOREST*», «*Hensen Bar*» и другие. Интересно отметить названия, которые удачно отражают специфику конкретного заведения: «*Kafedra*» (образовательное кафе), «*Starbooks*» (кофейня-библиотека).

В ряде случаев название несет дополнительный смысл, в разной степени соотносящийся с характером предоставляемых услуг: «*The Burger Lab*», «*Take TWO*», «*Meet-up*», «*Santa Monica*», «*Black Matter*», «*LifeHacker*», «*Medium, Please!*».

Стремление авторов к оригинальности названия отражает эстетическую и регулятивную функции языка. Первая функция воплощена в языковой форме, которая должна обратить на себя внимание потенциальных посетителей. Вторая функция призвана оказать конкретное воздействие на человека, то есть название должно не только привлечь внимание, но и побудить посетить это кафе, ресторан или бар: «*BurgerLux*», «*Time Public*», «*Your Time*», «*Picanto*», «*Maya Pizza*», «*PastaMama*», «*Campus street bar*», «*Soup Culture*» и другие.

Оригинальность формы достигается не только привлечением иноязычных слов или их сочетанием со словами родного языка. В отдельных случаях авторы названий инкорпорируют иноязычные знаки в состав русского слова. Их количество варьируется от одного знака/буквы до целых слогов: «ХинКали-Гали», «Шашлыко*FF*», «*ITALY*», «*#RE:BRO* мясо & бургеры», «TUT СОЧНО». Интересна попытка соблюсти отдельные орфограммы в иноязычном фрагменте слова – «МЯСОООВ» (бургерная), однако для тех, кто владеет латинским алфавитом, второй слог в названии также может быть озвучен в иноязычной версии, что исказит первоначальную задумку автора.

Включение иноязычных фрагментов в русскоязычный текстовый фрагмент имеет широкое распространение в разных ситуациях использования языка как средства общения в современном обществе. Возникнув в конце прошлого века, формат двуязычного контекста наименований не

утратил своей популярности, напротив, укрепляет позиции в социокультурной сфере и своим примером иллюстрирует актуализацию разнообразных функций языка.

Литература

1. Ростовцева В.М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск, Изд-во ТПУ совместно с издательством ИЧА «КИТ», 2009. – 261 с.

Э.Я. Соколова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Статус современного английского языка в мире и закономерности его функционирования в области науки и техники

В статье анализируются закономерности функционирования современного английского языка в области науки и техники и делается вывод о его статусе как языка-макропосредника и языка-лексикализатора, обеспечивающего коммуникативное взаимодействие и сотрудничество специалистов разных стран, выполнение научных исследований и аннотирование научной периодики.

Ключевые слова: современный английский язык; языка-макропосредник; языка-лексикализатор; релейный язык; интеллектуальные энергетические системы.

Интернационализация терминологий, стимулируемая политико-экономической глобализацией, медиатизацией общества с интенсификацией информационного обмена и интеграцией научно-производственных отраслей, откладывает отпечаток на специфику профессиональной коммуникации, испытывающей потребность в едином языке [3, с. 78; 4 с. 20]. Начиная с последней четверти XX века, наблюдается глобальное распространение английского языка, который на современном этапе выступает в качестве языка-макропосредника и языка-лексикализатора, обеспечивающего коммуникативное взаимодействие и международное сотрудничество специалистов разных стран.

Опираясь на работы отечественных (В.В. Кабакчи (2009), В.С. Нестеренко (2011), В.М. Алпатов (2013), З.Г. Прошина (2015, 2018), Д.С. Бородина (2017), В.В., М.Г. Кочетова (2015)) и зарубежных лингвистов (R. Quirk, (1982), B.B. Kachru (1992), D. Graddol (2006), G. Melchers & Ph. Shaw (2011), D. Crystal (2013), J. Jenkins (2015)) выделены основные статусные модели САЯ, в которых он выполняет макропосредническую

функцию: 1) английский как международный язык (*English as an International Language, EIL*), 2) лингва франка (*English as a Lingua Franca, ELF*), как контактный язык транснациональной коммуникации [1, с. 312], 3) международный английский язык (*International English, IE*), 4) английский как мировой язык (*English as a World Language*) [10, с. 17], 5) глобальный английский (*global Englishes*) [9, с. 7].

В результате «инфильтрации в чужое языковое пространство» [4, с. 21] и глобальной экспансии САЯ, происходит усиление его плюрицентризма, которое выражается в существовании нескольких вариантов литературного идиома, основные из которых: 1) диалекты в рамках британского английского (собственно-английский, шотландский вариант, валлийский вариант, североирландский вариант); 2) регионально-локальные (глокальные) варианты (*Spanglish, RunGLISH (RusSLISH), Denglish, FrenGLISH, pidgin English* и др.); 3) упрощенные варианты, существующие как проекты с искусственно-ограниченным словарным составом и адаптированной грамматикой: а) бейсик-инглиш – *BASIC (British American Scientific International Commercial)-English* (1925 г.) и б) Глобиш (*Globish*, контаминация *global + English*) (2004 г.) [6, с. 23–24].

Несмотря на дифференциацию, одновременное сосуществование нескольких вариантов и возникновение новых разновидностей, а также отсутствие единого стандарта, на данном этапе развития САЯ не наблюдается разрушения его языковой иерархии и потерей им статуса глобального языка-макропосредника и языка-лексикализатора. Данное утверждение подтверждается фактическими данными: на САЯ происходит 75% мировой почтовой коммуникации, фиксируется около 80% информации на электронных носителях, ежегодно публикуются около 90% всех научных работ [5]. Кроме того, САЯ обладает статусом официального второго языка в Сингапуре, Индии, Малави и других 50 территориях, в мире более 1,3 млрд. пользователей английского языка (*as L1: 369,935,930; as L2: 978,209,920*) (*Ethnologue*, 2020) и наблюдается стабильная тенденция увеличения числа людей, изучающих английский язык в качестве основного иностранного языка (*chief foreign language*) [8, с. 5].

Мировое лидерство США и Великобритании в научной сфере, увеличения объема финансирования фундаментальных этими странами научных исследований, проводимых при ведущих университетах обеих стран, а также исследовательские проекты и государственные программы по развитию ведущих отраслей экономики приводит к образованию интернациональных терминологий преимущественно с англоязычным тезаурусом. САЯ является международным языком аннотирования научных работ и публикационной деятельности, без которой продвижение научной мысли не представляется возможной.

САЯ успешно конкурирует с местными языками в области информационных технологий, биомедицины, высокоточной физики, энергетики. Для ряда понятий в некоторых научных областях, в том числе и в сфере Интеллектуальных Энергетических Систем (ИЭС), либо отсутствуют эквиваленты в других языках (*SCADA* (*SCADA* – система), *IT* (ИТ), *Modbus* (протокол модбас), *VAR* (вар (вольт-ампер реактивный), либо наблюдается равнозначное использование заимствованной и автохтонной лексики, как, к примеру, произошло со словами *smart* (смарт, умный, разумный; интеллектуальный), *blackout* (блэкаут, полное отключение питания) и *clearance* (клиренс, зазор, просвет). Англоязычные регистры выступают также прототипами для заимствования в другие языки путём перевода (*IIoT* (*industrial Internet of things*) – Промышленный Интернет вещей), калькирования (полукалькирования) (*carbonation* – карбонизация, *inverter* – инвертер, обратный преобразователь, *metal-oxide varistor* – металлооксидный варистор), транскрипции (*CIM* / *Common Information Model* – СИМ-модель) [7, с. 184]. Приведённые примеры демонстрируют, что САЯ выступает главным источником номинативной деятельности в области науки и техники, включая сферу ИЭС, которая получила бурное развитие с 2012 года.

В научно-технической области, безусловно, именно язык страны, которая активно занимается научными разработками, определяет набор новых терминов, которые при их переходе в язык-реципиент с большей вероятностью сохранять фонетические и морфемные особенности. Поэтому язык-лексикализатор, в качестве которого выступает САЯ, ускоряет процессы фонетический, морфологический, словообразовательный, грамматический адаптации англоязычных заимствований в языке-реципиенте.

Активное использование САЯ в технологических сферах, к которым также относится интеллектуальная энергетика, получило своё отражение в высокой употребительности английских терминологических единиц мировой научной общественностью [2, с. 6; 11, с. 25]. Лингвистическими последствиями интернационализации стало расширение интернациональных регистров (терминологий), формирующихся на основе САЯ, развитие международной специальной лексики с созданием общего словарного фонда по причине контакта языков и унификация наиболее частотных ключевых терминов.

САЯ в его современной экспликации, языковая форма которого вобрала в себя особенности ряда языковых систем, не имеет конкурентов, претендующих на роль релейного языка, благодаря которому могут коммуникативно взаимодействовать представители сложных или экзотических языков, таких как хинди и мадьярского, финского и греческого.

Необходимость использования языка-посредника объясняется двумя основными экстралингвистическими факторами: 1) территориальная удалённость друг от друга (отсутствие контактных зон) и 2) нехватка квалифицированных переводчиков или отсутствие таковых (хинди / санскрита в Венгрии, мадьярского в Индии, греческого в Суоми, финского в Греции).

Таким образом, количественные и качественные изменения словарного состава САЯ, особенно в области науки и технике, и регулярное появление обширных неогенных сегментов лексики в его составе не только свидетельствуют о его жизнеспособности, но и являются прямыми доказательствами его динамичной эволюции в современном мире, давно обогнавшей другие языки по показателям тенденций развития в синхронной перспективе. Экспансия САЯ, его коммуникативная мощь и стремительное расширение контактных зон с другими языками выступает залогом ускоренного прироста, непрерывного укрупнения и обновления его словарного состава за счёт словарного регистра на периферии его словарной системы. Сообразуясь с инновациями в специальных отраслях знаний, САЯ автоматически становится основным языковым-донором для новообразующихся неогенных структур, одной из которых является сегодня лексико-семантическое поле «Интеллектуальные энергетические системы».

Литература

1. Бородина Д.С. К проблеме гетерогенности современного английского языка в Европе // Мир науки, культуры, образования. 2017. №1 (62). С. 310–315.
2. Гринёв-Гриневиц С.В. Терминоведение. Учебное пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 304 с.
3. Кабакчи В.В. Язык мой, камо грядеши? Глобализация, «глобанализация» и межкультурная коммуникация // Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI век. СПб: СПбГУЭФ, 2009. С.78–97.
4. Кобенко Ю.В. Стандартный американско-британский английский как язык современной глобализации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. №9. С. 20–22.
5. Москалева О.В., Акоев М.А. Публикации на разных языках в индексах цитирования, или Есть ли шанс у русского языка в науке? Режим доступа: <http://www.unkniga.ru/kultura/8295-publikatsii-na-raznyh-yazykah-v-indeksah-tsitirvaniya-est-li-shans.html> (дата обращения 23.12.19).
6. Прошина З.Г. Концепции глобализации английского языка // Человек: образ и сущность. 2018. № 1–2 (32–33). С. 12–30.

7. Солодовникова О.В. Буран А.Л., Снисар А.Ю. Субклассы техномов в сфере возобновляемой энергетики (на материале современного английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т.12. № 8. С.182–185.

8. Crystal D. English as a global language / D. Crystal. 2nd edition. Cambridge university press, 2003. 212 p.

9. Jenkins J. Global Englishes: A resource book for students. 3 ed. / J. Jenkins. NY: Routledge, 2015. 280 p.

10. Melchers G., Shaw Ph. World Englishes / G. Melchers, Ph. Shaw. London: Hodder Education, 2011. 254 p.

11. Quirk R. International communication and the concept of nuclear English / R. Quirk // English for international communication. London: Palgrave Macmillan, 1982. P. 15–28.

Л.М. Янушкевич

Белорусский национальный технический университет

Аргументация как средство реализации процесса убеждения

В статье анализируется соотношение речевого воздействия, убеждения и аргументации как аспектов речевого воздействия, лежащих в основе лингвопрагматического описания возрастных и гендерных характеристик убеждающего общения. Особое внимание уделяется аргументации как средству реализации процесса убеждения.

Ключевые слова: лингвопрагматика; лингвокультурология; речевое воздействие; убеждение; аргументация; убеждающее общение; культурный стереотип.

В статье мы предпримем попытку рассмотреть такой аспект речевого общения, как аргументация, применимый наравне с речевым воздействием и убеждением в качестве основы для лингвопрагматического описания возрастных и гендерных особенностей убеждающего общения.

Понятия речевого воздействия, убеждения и аргументации перемежаются не только в исследованиях речеведческого направления (А.Н. Баранов, Н.Е. Бардина, А.В. Динцис, Ю.А. Кошеварова, Е.П. Подкопаева, М.Г. Пыжова, Н.С. Сычевская и др.), но и в исследованиях философско-психологического толка (А.П. Алексеев, Г.А. Брутян, М.Р. Дисько, А.В. Орлов, Х. Перельман, Ф.Х. ван Еемерен, Р. Гроотендорст и др.). Из-за этого сложно определить, идёт ли речь об использовании вербальных средств для осуществления контроля над сознанием собеседника или о способе и продукте его реализации. Анализ специальной литературы позволил развести эти понятия и соотнести их в виде иерархической триады

«речевое воздействие ← убеждение ← аргументация». В ней речевое воздействие выступает как гипероним по отношению к убеждению и аргументации и представляет собой как процесс и способ осуществления вербальной коммуникации, так и цель её и результат. Что касается убеждения и аргументации, то до сих пор среди учёных нет однозначного мнения об их связи между собой. Мы поддерживаем точку зрения на аргументацию как необходимую часть процесса убеждения, включающего как рациональные, так и эмоционально-психологические, нравственные, интенционально-волевые аспекты. Правильность такого взгляда основывается на том, что «убеждения одновременно влияют как на разум, так и чувства субъекта, взаимно усиливая друг друга» [6, с. 26].

Прежде чем приступить к описанию аргументации, важно отметить, что вопрос о типе связи между ней и убеждением до сих пор не имеет однозначного ответа. Анализ научной литературы по этой проблеме позволил выделить три группы подходов к её решению. Во-первых, убеждение можно рассматривать как элемент процесса аргументации (Ю.А. Кошеварова, И.В. Култышева, О.В. Ситосанова), во-вторых, аргументацию – как элемент процесса убеждения (М.В. Гладко, М.М. Лойша) и, в-третьих, ставить знак равенства между этими понятиями (Ч.У. Ларсон, Т.В. Нешева).

На постсоветском научном пространстве убеждение традиционно рассматривается как прямая цель и результат аргументации. Очевидно, что в этом случае аргументация является синонимом убеждению как процессу. Западные исследователи используют термин *argumentation* именно в таком значении – для обозначения процесса убеждения, также называя этим термином совокупность аргументов, т.е. результат этого процесса (Ф.Х. ван Еемерен, Р. Гроотендорст, П.-И. Ракка, С. Брюссель, О. Дюкро). Как несложно заметить, существует определённая трудность с пониманием терминов «убеждение» и «аргументация» в силу метонимичности их значения: они могут обозначать как саму деятельность, так и результат её. А поскольку авторы научных работ часто не дают чёткой формулировки того, на котором из значений они фокусируются, возникает определённое непонимание и невозможность выстроить понятную систему отношений между этими понятиями. Думается, что именно эта причина может считаться главной в отсутствии в современной науке единой теории аргументации.

Мы рассматриваем аргументацию как способ реализации процесса убеждения, основываясь на том, что убеждение по своей природе – это сложный процесс, включающий в себя рациональные, нравственные, эмоционально-психологические, волевые аспекты.

Аргументация – это сложная социальная вербальная деятельность, включающая два аспекта – логический и коммуникативный. В.Ф. Берков отмечает, что в логическом плане аргументация – «процедура отыскания и предъявления для некоторого положения (тезиса), выражающего определённую точку зрения, опоры в других положениях (основаниях, доводах, аргументах)», а в коммуникативном плане – «процесс передачи, истолкования и внушения реципиенту информации, зафиксированной в тезисе аргументатора» [2, с. 212–213]. Аргументация будет считаться эффективной, т.е. достигнет своей цели – сформирует у реципиента убеждение в приемлемости / неприемлемости отстаиваемой точки зрения, только если реципиент воспримет, поймёт и примет тезис аргументатора.

Соотношение между логическим и коммуникативным аспектами может меняться. В зависимости от того, на который из аспектов убеждающий делает акцент, выделяют такие формы аргументации, как доказательство и внушение.

Доказательство – это понятие логическое. В логике под доказательством понимается совокупность логических приёмов обоснования истинности утверждения с помощью других истинных и связанных с ним утверждений [1, с. 18]. При этом доказательство всегда в определённой мере является принуждением благодаря логическим законам мышления, лежащим в его основе [5, с. 182–183], которые заставляют человека в процессе доказательства принимать одни утверждения и отбрасывать другие, противоречащие уже принятым. Доказывая, говорящий оперирует логическими, или рациональными, аргументами, например, фактами и статистическими данными, которые должны быть истинными и объективными.

В свою очередь внушение является понятием, главным образом, психологическим. Под ним понимают навязывание готового мнения реципиенту через воздействие на его подсознание. При этом у реципиента создаётся ощущение добровольности принятия чужого мнения, его привлекательности и актуальности [11, с. 262–264]. Внушая, говорящий использует риторические, или прагматические, аргументы, базирующиеся на оценках и мнениях, например, ссылки на авторитет, образные, психологические. Таким аргументам необязательно быть истинными, они могут быть правдоподобными [7, с. 21].

При реализации аргументации в процессе убеждения в различных комбинациях актуализируются обе её формы. Наиболее успешным является убеждение, в котором логические и психологические параметры находятся в равновесии: «Сильнее и успешнее всего действуют на нас предметы, *равно* (курсив наш. – Л.Я.) связанные как с признанными истинами, так и с сердечными нашими желаниями», – отмечал ещё Б. Паскаль [8, с. 226].

Таким образом, под аргументацией мы понимаем логико-коммуникативную деятельность, осуществляемую через построение доводов, или аргументов, с целью убеждения другой стороны в необходимости поддержки выдвинутого утверждения. При этом мы исходим из положения о том, что несмотря на универсальный характер убеждения, предпочтения в выборе манеры ведения аргументации и стереотипизированы [3, с. 165–166], и культурно обусловлены [9, с. 119], поскольку культура оказывает непосредственное влияние как на стиль мышления, так и на саму аргументацию, свойственную данной культуре [5, с. 25]. Так, европейская традиция, начиная с Аристотеля (выделявшего логические, этические и эмоциональные аргументы), придаёт особое значение логико-причинным аргументам, считая апелляции к эмоциям – «ударом ниже пояса», в то время как в других культурах, например, в японской [10, с. 170], убеждение посредством эмоциональных аргументов является вполне приемлемым.

Литература

1. Анисимова Т.В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект). Автореф. ... дис. доктора филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2004. 47 с.
2. Берков В.Ф. Логика. Минск: Высшая школа, 1994. 296 с.
3. Беркова И.А. Девиантные формы аргументации // Теория и практика аргументации: сборник научных трудов. М.: Изд-во РАН, 2001. С. 164–183.
4. Гладко М.В. Языковые средства аргументирования в юридической коммуникации. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Минск, 2009. 217 с.
5. Ивин А.А. Логика: Учебник для гуманитарных вузов. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 320 с.
6. Котельникова Л.А., Рузавин Г.И. Системный подход к процессу убеждения и аргументации // Теория и практика аргументации: сборник научных трудов. М.: Изд-во РАН, 2001. С. 7–27.
7. Нешева Т.В. Коммуникативно-прагматический потенциал слов-аргументаторов. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Иркутск, 2008. 190 с.
8. Паскаль Б. О. геометрическом уме и искусстве убеждать: пер. с франц. // Логика и риторика: Хрестоматия. 2-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2007. С. 209–225.
9. Стернин И.А. Практическая риторика: учебное пособие. Воронеж: ВИПКРО, 1996. 146 с.
10. Токарева И.И. Этнолингвистика и этнография общения. 2-е изд. Минск: МГЛУ, 2001. 244 с.
11. Ayres J., Miller J. Effective public speaking. 3rd ed. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers, 1990. 356 p.

Науч. рук.: Мартысюк Н.П., к-т филол. н., доц.

Раздел 2.
Профессия переводчика: вызовы современности
и опыт преподавания перевода

Рецепция творчества Б. Дизраэли через призму «еврейского вопроса» в России второй половины XIX-начала XX века

В статье рассматривается эволюция восприятия романистики неоднозначного и противоречивого викторианского писателя XIX в. Бенджамина Дизраэли в русской культуре 1840-1915-х гг. На основе проведенного анализа делается вывод об интерпретации произведений Дизраэли через призму национальной парадигмы, причем ракурс рассмотрения зависит от этапа исторического и литературного процесса в России.

Ключевые слова: Б. Дизраэли; критические отзывы; рецепция; еврейский вопрос; иудаизм.

Английский писатель, историк и философ Томас Карлейль (1795–1881) называл Б. Дизраэли «величайшим еврейским иллюзионистом», т.к. путь, проделанный им к политическому олимпу, казался настолько невозможным, что объяснить его можно было только чудом [6, с. 15]. Несмотря на то, что Дизраэли был не просто писателем викторианской эпохи, но и одним из ее ведущих политических деятелей, его еврейство неизменно оставалось в центре внимания. Не имело значения, что Дизраэли, как и его отец, родился в Лондоне и был христианином. Будучи евреем, он принадлежал к чужой расе, а потому отличался от представителей нации, которой руководил, и своим обликом, и, по мнению многих, приверженностью иным ценностям и иным мировосприятием [1, с. 19]. Еврейство Дизраэли служило одновременно и препятствием к достижению его целей, и мощным генератором оригинальных идей. По мнению политического теоретика, историка и философа еврейского происхождения Ханна Арендт, Дизраэли являл собой превосходный пример такого свойственного XIX в. явления, как «исключительные евреи» – то есть, ассимилированные евреи, заставившие Европу принять себя силою своей необычной одаренности, но которым не позволяли забыть, кто они [2, с. 61].

Начиная с середины XIX в., двойственность в еврейском вопросе демонстрировали и представители русской интеллигенции, этнические и религиозные предрассудки которых вступали в противоречие с необходимостью решения важнейших государственных задач, направленных на интеграцию евреев в российское общество [5, с. 58]. С целью изменения отношения к евреям в России были предприняты попытки найти положи-

тельные примеры эмансипации и ассимиляции евреев в западном обществе. Одним из лучших представителей еврейской культуры, ставшим выдающимся политическим деятелем, был Бенджамин Дизраэли. Кроме того, свое представление о еврействе, видение еврейской истории, включая прогнозирование будущего политического сионизма, Дизраэли активно транслировал в своих произведениях. Начиная с 1840-х гг., его деятельность стала объектом внимания отечественной критики, его романы переводились на русский язык и активно обсуждались на страницах периодической печати.

Анализ литературно-критической рецепции позволил выявить три основных этапа восприятия романистики английского писателя в России 1840–1915-х гг., каждый из которых был обусловлен потребностями русского литературного процесса, с одной стороны, и находился в тесной зависимости от политической репутации Дизраэли и его национальной принадлежности, с другой [1, с. 86–93]. Особый интерес представляет осмысление рецепции творчества Дизраэли в контексте «еврейского вопроса».

В первый период, 1840–1850-е гг., романы викторианского писателя привлекали внимание отечественных критиков и читательской аудитории благодаря демократическим идеям, высказанным Дизраэли в пользу «теории смешанного этнического состава», что было созвучно процессам, протекающим внутри еврейской общины на территории Российской империи. Еврейское происхождение Дизраэли рассматривалось рецензентами на данном этапе лишь в рамках положительного опыта эмансипации еврейского населения, основной же акцент делался на жанровом и художественном своеобразии произведений Дизраэли.

На второй период, 1870–1880-е гг., пришлась наибольшая популярность Дизраэли-писателя на фоне формирования отрицательного имиджа Дизраэли-политика. Политические действия, предпринимаемые Дизраэли в качестве премьер-министра («восточный вопрос», Берлинский конгресс), настроили русскую общественность против «еврействующего лорда», что незамедлительно отразилось в оценках рецензентов на страницах отечественной печати [9, с. 102]. Сами романы Дизраэли как таковые не подвергались анализу, а трактовались как автобиографические документы, позволяющие спрогнозировать действия «еврея-министра» [8, с. 433]. Наиболее частым объектом исследования выступал политический роман Дизраэли «Танкред, или Новый Крестовый Поход» (1847), олицетворяющий неординарное отношение писателя к вопросам расы и иудаизма. В провокационном литературном образе Сидонии, еврейского серого кардинала международного масштаба, провозглашающем свою неугасающую веру в достоинство и могущество еврейского

народа, критики видели самого Дизраэли, в связи с чем обвиняли писателя в пропаганде иудаизма и лицемерном отношении к народу Англии. Характеризуя Дизраэли как «плебея по происхождению», «политического авантюриста», «шута, <...>, который то и дело менял свои убеждения, смотря по обстоятельствам, смотря по покровителю, который в данную минуту был сильнее», отечественные рецензенты пытались объяснить противоречивую основу творчества романиста его национальной принадлежностью. По мнению обозревателей, подобные качества были свойственны большинству представителей еврейской нации, ибо «эмансипированный еврей все равно остается евреем, сторонником иудаизма, а оторвавшись от среды, в которой он рос и воспитывался, не может до конца понять и принять новую культуру, к которой он обратился» [7, с. 96]. Антисемитскими предрассудками была заражена и русская писательская среда, включая Ф.М. Достоевского, который в своем «Дневнике писателя» за 1977 г. писал: «Я готов поверить, что лорд Биконсфильд сам, может быть, забыл о своем происхождении когда-то от испанских жидов (наверно, однако, не забыл); но что он «руководил английской консервативной политикой» за последний год, отчасти с точки зрения жида, в этом, по-моему, нельзя сомневаться» [4].

Следующий виток интереса к творчеству Дизраэли произошел в 1900–1915-е гг., наметив новую тенденцию в осмыслении его романистики. Антиеврейская политика правительства Александра III, действующая на территории России вплоть до 1904 г., привела к усилению кризиса традиционного уклада жизни российского еврейства и массовой эмиграции. В контексте борьбы с антисемитизмом в России произведения Бенджамина Дизраэли, выражающие мысль о могуществе еврейского народа, приобрели новую трактовку. Тема «государственного возрождения» еврейского народа, присущая творчеству Дизраэли, на данном этапе рецепции уже не казалась невероятно далекой и перестала вызывать насмешку со стороны русских критиков. Более того, некоторые отечественные рецензенты пытались разглядеть в романах писателя идеальное политическое будущее, в котором будут преодолены все расовые, социальные и религиозные предрассудки [3, с. 2]. Апогеем третьего периода рецепции стало двукратное издание перевода исторического романа «Давид Альрой» (1831), в котором Дизраэли озвучил свою мечту вернуть евреев на Землю обетованную, в журналах «*Juventus*» в 1912 г. и «Колосья» в 1915 г. Идея Дизраэли о том, что Израиль будет возрожден и евреям возвратят их достойное положение попала на благодатную почву и обеспечила автору новый всплеск популярности. Стоит отметить, что еврейство Дизраэли представлял крайне искаженно, т.к. с жизнью евреев был

практически не связан, но рожденная его воображением картина еврейства на третьем этапе рецепции сыграла свою одухотворяющую роль, заложенную писателем.

Таким образом, обзор истории рецепции творчества викторианского писателя в России второй половины XIX-начала XX века через призму «еврейского вопроса», показал, что Дизраэли был представлен русскому читателю неким еврейским апологистом, возвеличивающим в своих произведениях еврейскую расу. Если в течение первого периода рецепции творчества Дизраэли обращение русских критиков к его произведениям было продиктовано политикой российского государства, проводимой в отношении евреев, то начиная с 1870-х гг. интерес к творчеству Дизраэли-писателя не ослабевал ввиду действий, осуществляемых Дизраэли-политиком. На фоне политической деятельности, направленной против интересов России, снизилась литературная репутация писателя, отрицательное восприятие его творчества было во многом обусловлено его национальной принадлежностью. На третьем этапе осмысления имело место новое, «еврейское» прочтение романов Дизраэли, призванное внушить современникам мысль о национальном могуществе еврейского народа.

Литература

1. Ажель Ю. П. Основные этапы восприятия творчества Бенджамин Дизраэли в России 1840–1915 гг.: к постановке вопроса // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2019. Т. 11, вып. 3. С. 86–95. doi 10.17072/2073-6681-2019-3-86-95

2. Арндт Х. Истоки тоталитаризма. Режим доступа: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/filosofiya/185169-397-hanna-arendt-istoki-totalitarizma.html> (дата обращения: 03.11.2021).

3. Дизраэли и Киплинг / Русские ведомости. 1901, № 115, с. 2.

4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. 1877. Март. Глава вторая. I. «Еврейский вопрос». Режим доступа: https://rvb.ru/dostoevski/01text/vol14/01journal_77/253.htm (дата обращения: 03.11.2021).

5. Земцова И.В. Отношение русской интеллигенции к еврейской интеграции в русскую культуру (2-я половина XIX-начало XX вв.) // Общество. Среда. Развитие. 2012. №2 (23). С. 57–62.

6. Кирш А. Бенджамин Дизраэли / пер. с англ. В. Генкина. М.: Книжники, 2016. 314 с.

7. Матвеев И.А., Хрулёва О.С. Восприятие творчества Б. Дизраэли журналом «Отечественные записки» в 1840-70-е гг. в контексте еврейского вопроса в России // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. №33. С. 91–98.

8. Поповский Н. (Кутейников Н. С.) Политические идеалы Дизраэли-Биконсфильда // Отечественные записки. 1878. № 9. С. 201–244. № 10. С. 431–471

9. Тимирязев В. А. Вениамин Дизраэли, лорд Биконсфильд // Дело. 1876. № 12. С. 102–128.

Л.И. Асадуллина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Переводы романа Ф.М. Достоевского «Бесы» на английский язык: к постановке проблемы

В статье рассматриваются переводчики романа «Бесы» Ф.М. Достоевского на английский язык в хронологическом порядке, а также предлагается сравнительный анализ вариантов перевода названия романа по принципу частотности употребления в период публикаций переводов романа на английский язык.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский; «Бесы»; переводчики; английский язык; переводы; частота употребления.

Имя Ф.М. Достоевского стало культурным брендом России. Классик русской литературы XIX века и в XXI веке остается востребованными у представителей различных культур. Роман «Бесы» изданный в 1872 г., традиционно вызывает особый интерес у иностранных читателей. И, судя по количеству запросов на поиск и скачивание произведения на открытых Интернет-платформах, данный интерес уверенно растет. Это факт подтверждается и количеством изданий и переизданий переводов «Бесов» на английский язык за период с 1914 по 2018 годы [1].

Первый перевод «Бесов» («*The Possessed*») был выполнен английской писательницей и переводчицей Констанс Гарнетт (1861–1946) и назывался, которая перевела около 70 произведений русской литературы и познакомила англоговорящего читателя с творчеством И. Тургенева, А. Чехова, А. Островского, А. Герцена, И. Гончарова, Л. Толстого, А. Пушкина и Н. Гоголя. Известно, что Гарнетт работала с невероятной скоростью, используя сглаживающий перевод и иногда просто опуская незнакомые слова и выражения, что не могло не отразиться на качестве переводов и вызвало критику авторитетных писателей и переводчиков того

времени [2]. Так, Иосиф Бродский отмечал, что англоязычные читатели с трудом могут отличить Толстого от Достоевского, потому что читают не их, а К. Гарнетт [3]. Однако, по мнению Э.Хэмингуэя, он не смог дочитать до конца «Войну и мир», пока роман не перевела К. Гарнетт [2].

В 1953 г. вышел перевод Дэвида Магаршака («*The Devils*»), британского литературного переводчика издательства «*Penguin*», эмигрировавшего из России в Великобританию в 1920 г. Как отмечает Кэти Макапир, Магаршак взялся за перевод с намерением передать британскому читателю образ «настоящей» России, а не «необразованной, мрачной, причудливой» России в переводах Констанс Гарнетт. Однако, не все читатели согласились, что Магаршак достиг этой цели; Ричард Пивир и Лариса Волохонская, например, заявили, что в переводе Магаршака «Братьев Карамазовых» есть «что-то укрощенное», которое заменяет индивидуальный стиль, тон и юмор оригинала Достоевского. [4].

В 1962 г. профессор университета Вирджинии и специалист по истории русской литературы Эндрю Р. Макэндрю предложил свой перевод романа «Бесы» («*The Possessed*»), высоко оцененный американскими достоевковедами [5]. Также отметим, что это был первый перевод американского переводчика.

В 1992 г. был опубликован перевод Майкла Каца («*Devils*»), профессора и преподавателя русского языка в колледже США, занимавшегося переводами Чернышевского, Достоевского, Тургенева и др. По мнению самого переводчика, самое сложное для перевода – это мрачное чувство юмора автора. Это особенно ощущается в этом романе, так как все политические идеи были пародированы, доведены до крайности, в результате чего ни один персонаж не может восприниматься всерьез. Переводить Достоевского на английский означает жить в его перегруженном и эмоциональном мире по несколько часов в день. Это утомительно, но воодушевляет [6].

Американские переводчики, супруги Ричард Пивир и Лариса Волохонская представили свою версию перевода «Бесов» («*Demons*») в 1994 г. Пивир редактировал переводы Волохонской, русской иммигрантки, которая старалась максимально сохранять синтаксические и стилистические особенности романа. Работа этих переводчиков также вызвала противоположные оценки, от резкой критики, называвшей их переводы «Пиверсией русской литературы», до безусловного признания их достоинств, когда они получали премии и были приглашены на известное шоу Опри Уинфри [3].

Особой тщательностью перевода, многочисленными комментариями русских и французских реалий, использованием транскрипций и тол-

кований характеризуется перевод («*Demons*») профессора Колумбийского университета Роберта А. Магуайра (1921–2005), опубликованный посмертно в 2008 г.

В этом же году вышел перевод Рональда Майера («*Demons*»), преподавателя русского художественного перевода в Колумбийском университете и редактора перевода «Бесов» Роберта Магуайра.

Последним переводом романа Ф.М. Достоевского стала версия (2017) Роджера Кокрелла («*Devils*»), преподавателя и заведующего кафедрой русского языка в университете г. Эксетер (Девоншир, Англия), который перевел много книг и два сценария, а также является автором нескольких книг и статей по русской литературе.

Также, стоит обратить внимание на то, как название романа было переведено на французский язык в раннем переводе французского дипломата и переводчика Э.М. де Вогюэ, который предложил свой перевод названия романа – «Одержимые» («*Les possédés*»). Очевидно, что это перевод существенно повлиял на мнение его ближайших последователей [7, с. 28]. В английских переводах было использовано три разных варианта перевода: «*The Possessed*», «*Devils*» и «*Demons*», а именно, вариант «*The Possessed*» использовался дважды, а «*Devils*» и «*Demons*» – трижды.

Проблемой перевода заголовка художественного произведения занимались известные российские и зарубежные ученые, писатели и переводчики (П. Топер, К.И. Чуковский, П.А. Флоренский и др.). Являясь одной из сильных позиций текста, заголовков несет в себе максимальную коммуникативную нагрузку, подготавливая читателя к восприятию авторской концепции. «Заголовок – это первое слово автора в его заочной беседе с читателями. С названия начинается путь книги к человеческому уму и сердцу. [8, 341] Таким образом, подход к переводу названия очень важен, поскольку он отражается на читательском восприятии всего текста. Для перевода названий художественных произведений применяются следующие основные приемы [8, 342]:

- Замена названия
- Трансформация названия
- Прямой или дословный перевод

Очевидно, что для в переводах «*Devils*» и «*Demons*» был применен прием прямого перевода, а вариант «*The Possessed*» подвергся грамматической трансформации, а именно, замене части речи и формы слова.

Далее, рассмотрим возможные причины выбора каждого из английских названий.

Толковый словарь Ожегова предлагает следующее толкование слова «бес» [10]: «злой дух, искуситель, ловкий, задорный человек.

В современных переводных русско-английских словарях предлагаются следующие варианты перевода названий (см. таб. 1):

Таблица 1

Перевод лексем «possessed», «devils» и «demons» на русский язык

Английский	Русский
possessed	одержимый (бесами, Дьяволом), бесноватый, осатанелый
devils	чертовщина, дьяволы, черти, бесы, враги рода человеческого, напористые, энергичные люди, работающие за дьяволов
demons	демоны, злые духи, «падшие» ангелы, слуги Сатаны, чертовщина, бесы

Согласно данным, представленным словарем Коллинз, вариант «*possessed*» характеризуется наибольшей частотой употребления во все годы публикаций переводов романа «Бесы», в то время как он был использован только два раза переводчиками Констанс Гарнет и Эндрю Р. Макэндрию. [11] Очевидно, что на их выбор повлияло признание позиции их французского предшественника. «*Demons*» является наименее распространенным из всех вариантов, хотя и наравне с «*Devils*» трижды послужил английским названием романа Ф.М. Достоевского «Бесы».

Литература

1. Академик. Словари и энциклопедии на Академике. Режим доступа: <https://academic.ru/> (дата обращения: 02.11.2021).
2. Андрущенко Е. А. Функция текста-посредника при переводе произведений Н. В. Гоголя на персидский язык. 2010 Режим доступа: <https://www.domgogolya.ru/science/researches/1437/> (дата обращения: 29.10.2021).
3. Библиографическая база данных «WorldCat» Режим доступа: <http://www.worldcat.org/identities/lccn-n50018208> (дата обращения: 12.10.2021).
4. Булгакова Н.О. Рецепция романа Ф.М. Достоевского «Бесы» во французской словесной культуре: Дис. канд. филол. наук: 10.01.01. Томск, 2018. 304 с.
5. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Московский университет, 2004. 542 с.
6. Сара Уилер о Констанс Гарнетт и проблеме соответствия переводов эпохе. Режим доступа: <https://lithub.com/the-woman-who-brought-dostoevsky-and-chekhov-to-english-readers/> (дата обращения: 12.10.2021).
7. Collins English Dictionary: English dictionary. Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com> (date of access: 14.10.2021)

8. David Magarshack, the Penguin Archive, and Translating Dostoevsky: A Chat with Cathy McAteer. 2019. Retrieved from: <https://bloggerskaramazov.com/2019/01/22/david-magarshack-mcateer-interview/> (date of access: 26.10.2021).

9. Enoch Arnold Bennett [Electronic resource] // Encyclopaedia Britannica. 2018. Retrieved from: <https://www.britannica.com/biography/Arnold-Bennett> (date of access: 26.10.2021).

10. Remnick D. The Translation Wars. 2005. Retrieved from: http://www.newyorker.com/archive/2005/11/07/051107fa_fact_remnick?currentPage=all (date of access: 26.10.2021).

11. Translating Crime and Punishment: A Conversation with Michael Katz and Nicolas Pasternak Slater, part 1. 2018. Retrieved from: <https://bloggerskaramazov.com/2018/03/14/katz-pasternakslater-1/> (date of access: 26.10.2021).

Науч. рук.: Седельникова О.В., д-р филол. н., проф.

Т.И. Васильева, С.А. Хоменко

Белорусский национальный технический университет,

Роль личности преподавателя в процессе обучения переводу в техническом университете

Рассматриваются особенности обучения техническому переводу в техническом университете. Представлены базовые положения методики организации процесса развития переводческого мышления. Определяются факторы, стимулирующие мотивацию студентов к изучению дисциплины. Раскрывается роль преподавателя в достижении успеха в формировании поликультурной личности.

Ключевые слова: технический перевод; мотивация; творчество; личностные качества; переводческие приёмы.

Преподавание гуманитарных дисциплин в техническом университете сопряжено с рядом трудностей, основной из которых нам представляется низкая мотивация студентов, не считающих их определяющими в формировании специалиста-профессионала. В связи с этим главной задачей преподавателя является повышение интереса к этой составляющей системы высшего образования.

В Белорусском национальном техническом университете переводческие дисциплины изучаются на старших курсах. Предполагается, что студенты, уже знакомые со специальными дисциплинами, владеют терми-

нологической лексикой и могут без труда разобраться в специфике текстов по специальности. Конечно, в отдельных случаях они даже могут подвергать сомнению представленную в них информацию. Например, студенты автотракторного факультета при переводе предложения *The opening and closing system is called a camshaft* заявили, что они точно уверены, что распределительный вал (*a camshaft*) – это не система (*system*), а *механизм* и в качестве доказательства даже представили его схему.

Вместе с тем, не обладая достаточными переводческими компетенциями, студент, «пойдя на поводу» у «ложного друга» переводчика, не проанализировав ситуацию, описанную в техническом тексте, перевел предложение *Air resistance can be lessened dramatically by <...>* следующим образом: *Можно уменьшить пагубное влияние сопротивления воздуха путем <...>*, не почувствовав, что слово *пагубное* не подходит к регистру текста.

Практическая работа помогла нам разработать курс перевода, основанный на стимулирующих развитие переводческих компетенций клишированных оборотах (которые мы назвали «формулами»), четко определяющих алгоритм творчества в этой области. Поскольку эти «формулы» четко фиксированы, они легко усваиваются и делают процесс перевода почти профессиональным. Основная из них (Переводчик не должен говорить «Я так полагаю», он должен говорить «Я в этом уверен») развивает ответственность за создание адекватного перевода [1; 2].

Процесс обучения основам перевода у нас начинается на первом курсе. Прежде всего, мы учим студентов «думать» и «творить». На занятиях царит дружелюбная атмосфера, преподаватель позиционирует себя как партнер, внимательно выслушивая каждого, искренне радуется любому мнению. Студенты раскрепощаются и не боятся «говорить глупости».

Пример «творчества»: Студентка первого курса (специальность «Материаловедение в машиностроении»), имеющая далеко не высокий уровень владения английским языком, при переводе текста о сварке искала в электронном словаре слово *gloves* и, случайно нажав не на ту клавишу, нашла слово *glover* и с радостью сделала для себя открытие, что есть такая профессия – перчаточник. Далее, работая со словом *crack* (трещина) и его производными, не менее радостно перевела слово *cracker* как трещедел. Преподаватель, руководя этим процессом творчества, последовательно, на конкретных примерах из практики объясняет студентам особенности языка технических текстов. Так, студент-первокурсник перевел словосочетание *thicker pieces* как более толстые детали. Группа, уже начинающая «думать», скорректировала перевод – детали большей

толщины. Ещё один пример: студент дал буквальный перевод словосочетания *the hottest heat* – самое горячее тепло. Сразу же он осознал абсурдность своего перевода и скорректировал его – самая высокая температура.

В такой атмосфере все студенты, даже самые ленивые и «незаинтересованные», стараются участвовать в процессе. Преподаватель предлагает им несколько вариантов перевода, стимулируя их предлагать свои варианты. Например: *welding flame* – сварочное пламя / или *сварное*. Студент-«творец» предложил свой совершенно невероятный вариант – сварительное. Как видим, на занятиях все активны, особенно узнав, что преподаватель использует их «перлы» для своих статей. Еще один активизирующий стимул.

Повзрослевшие студенты второго курса, уже владеющие азами теории и практики перевода, использующие некоторые переводческие приемы и даже знающие их название (генерализация, конкретизация, транслитерация, калькирование, «ложные друзья» переводчика, антонимический перевод и т.д.) благодаря тому, что преподаватель объяснил, что перевод – процесс серьезный и что есть целая наука – переводоведение, заявляют, что они наговорили достаточно «глупостей» на первом курсе и теперь будут работать «профессионально».

Работая со словарями, студенты на каждом занятии делают открытия, усваивая таким образом не только терминологическую лексику. Так, переводя терминологическое словосочетание *engine exhaust system*, второкурсник, уже знающий с первого курса его перевод (выхлопная система двигателя) обнаружил еще одно интересное значение слова *exhaust* – изнуренный. Без промедления он пошутил, к великой радости всей группы и преподавателя, – изнуренная система двигателя. Таким образом мы расширяем знания о полисемии лексических единиц.

Как видим, принцип *On apprend en s'amusant* – Учимся весело можно применять не только к обучению детей младшего возраста. Наши студенты четвертого курса, уже отрастившие бороды, веселятся как дети под руководством увлеченного своей работой преподавателя, легко усваивая материал и совершенствуя свои переводческие навыки.

Многолетний опыт работы по обучению техническому переводу показал, что ведущая роль в этом процессе принадлежит именно преподавателю, обладающему высокой квалификацией, яркими личностными качествами, умением находить стимулы для плодотворной работы студентов в группе и осуществлять индивидуальный подход, грамотно организовывать творческий процесс.

Литература

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

2. Васильева Т.И., Хоменко С.А. Формирование переводческих компетенций у студентов технического университета: из опыта работы // Лингвокультурное образование в системе профессиональной подготовки специалистов: сборник научных трудов / под общ. ред. Л.Я Дмитричковой. Брест: Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина, 2020, Т.1 №5 (13). С. 217–223.

Р.О. Голубев

Томский государственный педагогический университет

Роль контекста при переводе художественных произведений (на примере произведения Стивена Кинга «Зелёная Миля»)

В данной статье рассматривается роль контекста при осуществлении перевода художественных произведений. Интерес к данной теме вызван появлением новых слов, выражений, терминов, архаизмов, сленговых слов и фраз, правильный перевод которых является необходимостью для достижения понимания смысла произведения. Акцент делается на контекстном анализе художественных произведений.

Ключевые слова: контекст; переводчик; информация; перевод; языковое окружение; единица перевода; реципиент.

Любое слово или фраза в иностранном языке мира может иметь несколько вариантов перевода, определить которые помогает контекст. Он играет очень важную роль при переводе. Именно благодаря контексту переводчик может верно понять, а в последствии донести информацию до реципиента. Неправильное понимание контекста, а в дальнейшем неверный перевод, могут стать большим препятствием на пути к проникновению в смысл произведения.

Так как количество слов стремительно увеличивается, появляется множество архаизмов, развиваются профессионализмы, доступные для понимания только определённым слоям общества, во время осуществления переводческой деятельности необходимо задействовать не только свои профессиональные лингвистические знания и навыки, но и фантазию, умение красочно описать ситуацию. При этом необходимо иметь

обширный словарный запас, который включает в себя как устаревшие слова, так и современные (сленг).

В русском языке часто используется фраза «вырвано из контекста». Это значит, что данную фразу неправильно интерпретировали, без учёта ситуации, в которой она была использована. Так, например, журналисты часто используют данный приём в заголовках газетных или журнальных статей для привлечения большего внимания читателей.

Особо важную роль контекст играет в разграничении многозначности единиц перевода. Контекст выделяет только одно значение каждого слова, исключая другие значения. Таким образом, он придаёт однозначность той или иной единице языка и делает более лёгким выбор одного из возможных эквивалентов данной единицы в переводческом языке [2, с. 170].

Контекст помогает переводчику интерпретировать, а в последствии и донести информацию до реципиента. Неправильная интерпретация контекста, а в дальнейшем и неверный перевод лингвистических единиц, могут стать большой преградой на пути к пониманию текста.

Глубокое понимание контекста оригинала позволит осуществить правильный, точный перевод, передающий национальные особенности переводимого текста. Тексты, основанные преимущественно на общекультурных или на сопоставимых ценностях, успешно переводятся, если акцентировать внимание на передаче универсальных понятий, стилистических, эмоциональных и оценочных компонентов исходной информации, которые чаще всего и создают проблемы, так как имеют различное значение в национально-культурных традициях [3, с. 10].

Говоря об основных единицах перевода, в нашем случае может служить не только слово, но любая языковая единица: от фонемы до сверхфразового единства. Главным условием правильности определения исходной единицы, подлежащей переводу, является выявление текстовой функции той или иной исходной единицы. Неадекватность пословного перевода обусловлена именно неверной оценкой текстовых функций языковых единиц: попадая в ту или иную речевую (письменную или устную) ситуацию, слово как единица языка оказывается связанным системными отношениями с другими словами данного текста или высказывания, то есть попадает в ситуативную зависимость или ряд зависимостей от условий текста [3, с. 10].

Многие люди ещё помнят старые версии таких переводчиков, как Яндекс и *Google*, в которых не было учтено влияние контекста на перевод, из-за чего в дальнейшем он представлял собой лишь набор бессвязных лексических единиц. Сейчас же компании учли данные ошибки и сервис стал работать лучше.

При переводе художественных текстов необходимо учитывать окружение языковой единицы, в котором она употребляется. Необходимо верно выявить значение данной единицы и затем интерпретировать его для реципиента перевода. Так, Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарин рассматривают художественные тексты как «сложные или комплексные тексты, как произведения художественного стиля, тексты подготовленные, нефиксированные, мягкие, дескриптивные, целостные и связные» [1, с. 55]. Отсюда следует, что знание контекста является необходимым шагом для правильного понимания художественного текста.

Рассмотрим произведение Стивена Кинга «Зелёная Миля». Так, например, слово *bill* было интерпретировано не как «законопроект», «афиша», или «купюра», а как «счёт». Выбирается это значение, потому что в романе речь идёт об электричестве, отсюда вариант «счёт» подходит лучше всего.

«They made cracks about the power bill, and how Warden Moores would cook his Thanksgiving dinner that fall, with his wife, Melinda, too sick to cook».

«Они пошутили о счёте за электричество и о том, как смотритель Мурс будет готовить свой ужин в День благодарения этой осенью, когда его жена Мелинда слишком больна».

Глагол *discard* был переведён как «отказываться». Неуместным является употребление значений «выбрасывать» или «удалять», так как речь идёт о фамилии, а её нельзя выбросить или удалить.

«He told her to discard her slave-name and to die under her free name, Matsuomi».

«Он велел ей отказаться от её рабской фамилии и умереть под свободной фамилией Матуоми».

Существительное *details* было интерпретировано переводчиком как «подробности», но так как речь идёт о новостях, этот вариант обоснован. Данное слово имеет и другие значения, среди которых: «деталь», «мелочь», «тонкость».

«The details would be in the papers, still there for anyone who cared enough to look them out—someone with more energy than one very old man whittling away the end of his life in a Georgia nursing home».

«Подробности публиковались в газетах, и кому интересно, у кого больше энергии, чем у глубокого старика, доживающего свои дни в доме для престарелых в Джорджии, может и сейчас поискать их».

Представленный контекстный анализ отрывков художественных произведений позволяет, таким образом, сделать вывод о его важности и эффективности.

Литература

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Филологический анализ текста. Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 493 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Москва: Международные отношения, 1975. 240 с.
3. Казакова Т.А. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва: Высшая школа, 1998. 365 с.

Науч. рук.: Дакукина Т.А., к-т. пед. н., доц.

Ж.А. Коротких

Алтайский государственный педагогический университет

Обучение переводу общественно-политических неологизмов как важный аспект подготовки переводчиков

Статья посвящена проблеме обучения интерпретации значения и переводу английских общественно-политических неологизмов. Подчеркивается важность этого вида деятельности для развития языковой и культурной компетенции переводчиков. Определяется роль лексического контекста и значимость критического подхода к использованию онлайн словарей и других источников.

Ключевые слова: обучение переводу общественно-политических неологизмов; навыки передачи окказиональных новообразований; языковая и культурная компетенции переводчиков; способы перевода; лексический контекст; анализ структуры неологизма.

Словарный состав любого языка является наиболее подвижной системой, подверженной постоянным изменениям. В XXI веке в мире произошло много глобальных, региональных и локальных событий, и, соответственно, возникла потребность в новых лексических единицах для описания этих явлений. Изучение неологизмов позволяет более точно охарактеризовать и оценить происходящие перемены. Для переводчиков общественно-политическая сфера представляет особый интерес, поскольку в настоящее время общественно-политические тексты занимают значительное место на рынке переводческих услуг. Кроме того, неологизмы играют важную роль в развитии межкультурной компетенции переводчиков, а их знание ведет к повышению эффективности межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности [1].

В связи с этим обучение переводу новой общественно-политической лексики является важным аспектом подготовки переводчиков.

Опыт преподавания перевода и проведенное нами исследование показали, что традиционные пособия по подготовке переводчиков не акцентируют внимание обучающихся на необходимости изучения общественно-политических неологизмов и не формируют навыки передачи окказиональных новообразований. Тем не менее, знание системы распознавания и семантизации новых лексических единиц, а также способов их перевода на всех этапах социализации и лексикализации повышает уровень языковой и культурной компетенции переводчиков, что является основой получения более высоких результатов при переводе текстов общественно-политического характера.

Все общественно-политические неологизмы можно разделить на три группы: а) неологизмы, вошедшие в англо-русские словари, разговорники и пособия; б) неологизмы, вошедшие в англо-английские толковые словари и словари новых слов; в) неологизмы, не нашедшие свое отражение в словарях и справочниках. В первом случае главная задача – научить будущих переводчиков анализировать возможные способы передачи английских неологизмов на русский язык, учитывая варианты, которые предлагают авторы и составители словарей. Во втором случае задача усложняется. Во-первых, необходимо понять значение неологизма, опираясь на определение, данное в англо-английском словаре, и примеры употребления данной лексической единицы. Во-вторых, проанализировать примеры перевода текстов, содержащих данный неологизм, и, в-третьих, предложить свой наиболее удачный (адекватный и удобный) вариант перевода.

Самую сложную задачу предстоит решить переводчику при передаче неологизмов, не нашедших свое отражение в словарях и справочниках. Фиксация новой лексической единицы в словарях занимает, как правило, несколько лет. Лексикографы не торопятся заносить неологизмы в словари, поскольку границу, проходящую между окказионализмами и неологизмами, бывает очень трудно установить. Кроме того, прежде чем попасть в словарь, слово должно «прижиться» в языке, а жизнь новых лексических единиц в языке зачастую скоротечна.

Существование онлайн-словарей существенно упрощает задачу переводчика. Во многих широко известных словарях существуют разделы «Новые слова» (*New Words Section*). Те словари, которые редактируются и дополняются самими пользователями, зачастую и представляют наибольшую ценность, поскольку содержат самые «свежие» изобретенные слова. Однако далеко не всегда неологизмы можно найти даже в англо-английских онлайн-словарях. В этом случае переводчик должен уметь провести в СМИ поиск текстов, содержащих данный неологизм.

Если в СМИ находится адекватный вариант перевода неологизма, следует его использовать. Если переводчик не находит вариант перевода, ему самому предстоит установить значение неологизма, опираясь на контекст, справочную литературу, на свое языковое чутье и эрудицию. Значительную помощь в этом случае может оказать знание истории возникновения неологизма, а также учет различных ассоциаций, связанных с ним, и собственный переводческий опыт.

При обучении переводчиков необходимо акцентировать внимание на том, какую важную роль при переводе неологизмов играет контекст. Различают узкий контекст (микрконтекст) и широкий контекст (макроконтекст). Микрконтекст состоит из одного предложения, в котором присутствует новая лексическая единица; макроконтекст может состоять из нескольких предложений, абзаца или даже всего текста, он не имеет точных рамок. Микрконтекст служит для реализации референтных свойств единицы перевода, а макроконтекст необходим для адекватного восприятия единицы перевода в том случае, когда ближайшее окружение не разрешает всех вариантов интерпретации [2]. Чтобы понять значение неологизма особенно полезен макроконтекст, т.к. он может содержать подсказки и полезные отсылки к неизвестному слову.

Узкий контекст, в свою очередь, делится на синтаксический и лексический. При уяснении значения неологизма решающим является именно лексический контекст, т.к. синтаксический контекст помогает определить лишь принадлежность неологизма к какой-либо части речи. Рассмотрим на примере установление значения неологизма по лексическому контексту.

The buzzword for this kind of digital activism is a 'flash campaign,' so named for the instantaneous mobilization of support that can be generated in the flash of a mouse click....Successful flash campaigns have been mounted for political fundraising and to drum up support for issues ranging from gun control to the E-rate.

В данном предложении используется новая лексическая единица *flash campaign*, которой нет в словаре, и значение которой требуется установить. Исходя из контекста (содержащего такие фразы, как *in the flash of a mouse click* и *political fundraising*), формулируем значение: интернет-кампания, проводимая за короткий промежуток времени. После этого производим перевод данного слова – скоростная клик-кампания.

Кроме того, важно научить переводчиков определять значение нового слова, используя анализ его структуры [3 с. 11; 4]. Большинство новых лексических единиц образуются на базе уже существующих слов и морфем, поэтому определить значение неологизма можно разделив его

на смысловые части. Особенно этот способ эффективен, если неологизм образован путем словосложения:

In the wake of this election season's bitter divisiveness, social media has given rise to a whole new level of stereotyping and intimidation of women: vote-shaming. We've seen it play out over every social media platform, with countless vitriolic comment threads of and bitter tweets insulting, accusing and shaming women who voted for Republican candidates.

Неологизм *vote-shaming* представляет собой сложное слово, состоящее из двух основ: *vote* – голосовать, *shaming* – позор, порицание. Таким образом, становится понятно значение неологизма – осуждение людей, которые проголосовали.

Большинство подобных терминов, таких как *fat-shaming* (травля людей с лишним весом), *tom-shaming* (осуждение методов воспитания и других родительских навыков), *fashion-shaming* (критика стиля одежды), уже вошли в русский язык и употребляются в своей исходной форме, т.е. транслитерируются.

При рассмотрении основных способов перевода новых слов на русский язык необходимо объяснить переводчикам, что на выбор способа перевода влияет ряд факторов: целевая аудитория, переводческая стратегия, наличие фоновых знаний, контекст, функции исходного текста и межкультурные различия. Следует показать на примерах, что опытный переводчик всегда учитывает уровень политической компетенции тех, для кого он переводит. От этого во многом зависит выбор варианта перевода. Многие общественно-политические неологизмы имеют два и более вариантов перевода (что и фиксируют словари). Например, *speechwriter* – спичрайтер, официальный составитель речей политических деятелей; *lookism* – лукизм, дискриминация человека из-за его внешнего вида, которое, по мнению другого человека, не «вписывается» в его личные или социально-принятые стереотипы красоты (транскрипция, описательный перевод); *kingmaker* – «создатель королей», влиятельное лицо, которое способствует созданию и возвышению политических деятелей; *greencollar* – «зеленый воротничок», защитник окружающей среды (калькирование, описательный перевод).

Важно объяснить начинающим переводчикам, что при появлении неологизма наличие различных вариантов перевода является неизбежным. Постепенно происходит «естественный» отбор предлагаемых вариантов, и лишь самый «удачный» вариант входит в русский язык.

Следует обратить внимание переводчиков на то, что даже стабильные, устоявшиеся варианты перевода могут с течением времени изменяться. Это происходит в результате уточнения всех оттенков значения

новой лексической единицы, сферы ее распространения, а также в результате изменения значения неологизма в английском языке. Так, например, политический неологизм *top level talks/summit* прошел целую эволюцию перевода: а) переговоры/совещание глав правительств; б) переговоры на высоком уровне; в) переговоры в высших сферах; переговоры на высшем уровне; д) саммит.

Еще одна трудность, с которой сталкиваются переводчики, и на которую следует обратить внимание при обучении, – экспрессивная окрашенность некоторых политических неологизмов, которая основывается на наличии в их семантической структуре коннотативных компонентов значения (образности, эмоциональности, оценочности) или стилистической маркированности данных единиц. При переводе на русский язык экспрессивность, как правило, утрачивается, например, *lame-duck president (slang)* – президент, полномочия которого скоро истекают; *show-boating (jargon)* – самореклама, умение подавать себя в выгодном свете. Однако в некоторых случаях экспрессивную окрашенность неологизма удастся при переводе сохранить, например, *bleeding heart (derog.)* – слюнтяй, ультралиберал.

Таким образом, для осуществления профессионального перевода общественно-политических неологизмов, переводчики должны научиться устанавливать значение новых лексических единиц, знать основные способы их перевода и уметь правильно выбрать рациональный путь передачи значения неологизма, учитывая характер целевой аудитории, тенденции и динамику перевода.

Литература

1. Коннова З.И., Гладкова О.Д. Обучение пониманию и переводу неологизмов при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации (на примере английского языка) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23019> (дата обращения: 28.10.2021).

2. Толковый переводоведческий словарь. Режим доступа: <https://gufo.me/dict/translatology/макроконтекст> (дата обращения: 25.10.2021).

3. Ibraheem A. Kh. Translating New Words: The Effect of Neologism on Translation. // Al-Ustath Journal for Human and Social Sciences. 2021. Vol. 60. No. 2. Режим доступа: <https://www.iasj.net/iasj/download/443c754524a5d2a1> (дата обращения: 23.10.2021).

4. Sayadi F. The Translation of Neologisms. // Translation Journal. 2011. Vol. 16. No. 2. Режим доступа: <https://translationjournal.net/journal/56neologisms.htm> (дата обращения 22.10.2021).

Е.В. Креминская

Томский государственный педагогический университет

**Сопоставительный анализ фразеологических единиц,
отражающих личностные качества человека
(на материале китайского и русского языков)**

В статье проводится сопоставительный анализ китайско- и русскоязычных фразеологических единиц на тему «Личностные качества человека». Полученные результаты углубляют и дополняют существующие данные по изучению фразеологизмов в обоих языках, в том числе представляют актуальность для переводчиков, работающих с данной языковой парой.

Ключевые слова: фразеологизм; чэньюй; китайский язык; русский язык; личностные качества.

Область фразеологии, определяемая как совокупность устойчивых оборотов речи и выражений в рамках конкретного языка, имеет характерную особенность: значения фразеологизмов тесно связаны с культурным кодом и историей общества, в котором формировался язык. В связи с этим, понимание истинного значения фразеологизма часто проблематично для носителей других языков, не обладающих соответствующими знаниями и свойственным для другого общества образно-ассоциативным шаблоном. Перевод устойчивых оборотов речи без утраты дополнительных оттенков значения требует от переводчика глубоких культурологических и исторических знаний, полученных в результате тщательного изучения.

В условиях тесного политического и экономического взаимодействия между странами, в данном случае - между Россией и Китаем, переводчику необходимо понимать и правильно использовать фразеологию другого языка, которая зачастую используется как в политических заявлениях, так и в процессе деловых переговоров. Этим объясняется практическая значимость и актуальность данного исследования. Результаты исследования также могут быть использованы в процессе обучения китайскому языку для установления образно-ассоциативных связей, ознакомления с некоторыми историческими фактами Китая и привлечения внимания к китайской культуре в целом.

Цель исследования заключается в описании и сравнении фразеологических единиц, отражающих личностные качества человека на материале русского и китайского языков.

Основным методом исследования выступает сравнительно-сопоставительный анализ.

Объект исследования – фразеологизмы китайского языка чэньюй на тему «Личностные качества человека». Предмет исследования – лексические значения фразеологизмов китайского языка.

Исследование базируется на 1 части иллюстрированного сборника чэньюев под редакцией У Вэньчжи, которая охватывает 118 китайских чэньюев и истории их возникновения – мифы [2, с. 11-246]. Новизна исследования обуславливается выбором данного материала.

В китайском языке понятие чэньюй обозначает фразеологизм, состоящий, как правило, из четырех иероглифов. Большинство чэньюев берут начало из классических произведений китайской литературы [3, с. 130].

К сопоставительному анализу было привлечено 25 чэньюев, соответствующих тематике «Личностные качества человека». Далее приведён пример детального разбора дословного перевода чэньюя и указан соответствующий эквивалент на русском языке.

Семантика чэньюя 趾高气扬 *zhǐ gāo qì yáng* «стопы высоки и манеры возвышенны» [2, с. 237] передаётся с помощью следующих иероглифов:

- 趾 *zhǐ* «стопа, нога»;
- 高 *gāo* «высокий, возвышенный»;
- 气 *qì* «манера, стиль»;
- 扬 *yáng* «поднимать, возвышать» [1].

Данный дословный перевод, «стопы высоки и манеры возвышенны», не даёт полного представления об истинном значении чэньюя и не передаёт необходимые смысловые оттенки. Посредством изучения истории-мифа данного чэньюя [2, с. 237-238], был подобран наиболее близкий по значению русский фразеологизм – задирать нос [4]. Данный алгоритм работы был применён ко всем чэньюям на тему «Личностные качества человека».

Далее был произведён отбор чэньюев на основании их принадлежности к определенному личностному качеству человека или аспекту, тесно связанному с личностной характеристикой. Китайские чэньюи, описывающие как положительные, так и отрицательные личностные качества человека, были разделены на четыре подгруппы.

Количество чэньюев, описывающих превосходство на другими, составило 20%, мужественность - 36%, трусость – 24%, глупость – 12%. Был сделан вывод, что китайская культура чаще выделяет данные антонимичные качества человека, где мужественности противоположна трусость, превосходству на другими – глупость.

Помимо этого, только к 44% чэньюев на тему «Личностные качества человека» было возможно подобрать русский эквивалент-фразеологизм. В иных случаях подбирались прилагательные (8%), формировались словосочетания (8%) либо нераспространённые предложения, основанные на дословном переводе чэньюя (40%). Данная закономерность существует по причине сложности сохранения оттенков значения китайского чэньюя при подборе соответствующего фразеологизма на русском, что в очередной раз иллюстрирует влияние культуры на язык.

Кроме того, в русских фразеологизмах на тему «Личностные качества» большой процент составляют те, в которых каким-либо образом задействованы части тела (28%), когда в чэньюях подобные устойчивые выражения составляют меньшую часть (8%). Был сделан вывод, что методы и особенности восприятия окружающего мира и отражение этого на формировании языка у китайского и русского народов значительно отличались. Русский народ описывал мир, закладывая в основу себя, свои органы чувств и части тела, в то время как народ Китая отражал мир иначе.

Наконец, исследованные китайские фразеологизмы часто основаны на образе животного (16%), в русских фразеологизмах подобные встречаются реже (4%). Говоря об особенностях восприятия мира китайским народом и о том, как это отразилось на китайском языке, можно сделать вывод, что китайцы отражают мир больше посредством окружающих объектов – животных, меньшее внимание уделяя собственным органам и частям тела.

Литература

1. Большой китайско-русский словарь онлайн. Режим доступа: <https://bkrs.info/slovo.php?ch> 养虎为患 (дата обращения: 29.10.2021).
2. Вэньчжи У. Иллюстрированный сборник чэньюев, 1 часть. Шанхай. Изд. Вэнцы Чубаньшэ. 2010. 249 с.
3. Разина А. С. Происхождение чэньюй: взаимодействие культур в межъязыковой коммуникации. Молодой ученый. 2018. № 36 (222). С. 130-132. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/222/52536/> (дата обращения: 29.10.2021).
4. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. АСТ-Пресс Книга. 2010. Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/index.htm> (дата обращения: 29.10.2021).

Науч. рук.: И.О. Краевская, к-т. филол. н., ст. преп.

Л.А. Крюкова

Белорусский национальный технический университет

Специфика перевода описания архитектурного объекта

Описание архитектурного объекта – основной субкомпонент суперструктуры архитектурного текста. Основными маркерами описания выступают многокомпонентные атрибутивные словосочетания, а также экспрессивно-образные языковые средства. При переводе описаний архитектурного объекта следует соблюдать политкорректность и жанровую адекватность и использовать невербальные опоры.

Ключевые слова: архитектурный текст; описание; многокомпонентные атрибутивные словосочетания; переводческие трансформации; метафора.

Перевод любого профессионального текста имеет свою специфику, которая обусловлена содержанием той или иной профессиональной сферы и языковыми средствами ее выражения. Тексты архитектурной тематики (ТАТ) также имеют свои особенности. Их семантическим центром всегда является архитектурный объект (здание или комплекс зданий и их связи), описание которого составляет основной субкомпонент суперструктуры ТАТ. Основными языковыми маркерами данного компонента являются: большое количество имен собственных (имена архитекторов, названия архитектурных организаций, зданий и их географическое местоположение); архитектурно-строительные термины и терминологические словосочетания; аббревиатуры и акронимы; прилагательные с оценочной семантикой; допустимость экспрессивных средств выражения [1, с.13]. Еще одной особенностью ТАТ является его поликодовый характер, поскольку в ряде жанров вербальное описание архитектурного объекта не просто сопровождается визуальными средствами (фотографии, чертежи, планы), а является основным компонентом (напр. архитектурный проект).

Описание как тип текста и как функционально-смысловой тип речи представляет наибольшую трудность для всех участников коммуникации. Цель автора описания – дать адресату наиболее полное и адекватное представление об объекте описания при помощи определенного набора вербальных средств, который ограничен требованиями текстового жанра.

В объективном архитектурном (общенаучном или техническом) описании автор приводит бесспорные признаки описываемого архитектурного объекта (АО), не высказывая своего отношения. Например, *Three rectangular and almost parallel volumes of different lengths are linked by connecting corridors. Red brick has been used throughout for all load-bearing*

walls. Corrugated fibre cement sheets cover the pitched roofs, which are supported by laminated timber beams. – Три прямоугольных и почти параллельных объема разной длины соединяются коридорами. Все несущие стены выложены из красного кирпича. Скатные крыши, которые опираются на деревянные балки из клеёного бруса, покрыты гофрированными фиброцементными листами.

С точки зрения перевода, основную сложность при объективном описании может представлять архитектурная и строительная терминология (*load-bearing walls; corrugated fibre cement sheets; pitched roofs*) и требование точности перевода. В данном примере при переводе были использованы опущения (*connecting corridors*) и перестановки, обусловленные необходимостью сместить рему в конец предложения.

Для англоязычных описаний характерны многокомпонентные атрибутивные словосочетания, перевод которых требует значительных трансформаций структуры словосочетания: *the Georgian-style brick-and-limestone museum* – музей в георгианском стиле из кирпича и известняковых блоков; *a three-story skylighted atrium* – трехэтажный атриум со стеклянной крышей. В случае использования числительных переводчику придется их выразить в метрической системе: *a 55,000-square-foot performance and exhibition space* – театрально-выставочный зал площадью 5109,7 кв. метра; *825-foot apartment tower* – жилое многоквартирное здание высотой 251,46 метра.

Атрибутивные словосочетания в описаниях часто бывают очень громоздкими и содержат слишком много информации, так что при переводе иногда приходится прибегать к членению предложения: *Rick Mather Architects + SMBW's 165,000-square-foot James W. and Frances G. McGlothlin Wing for the Virginia Museum of Fine Arts (VMFA) in Richmond may have the de rigueur entrance and lobby/atrium, but it avoids the typical mistakes* – Новое крыло Музея изобразительных искусств Вирджинии в Ричмонде, названное в честь Джеймса У. и Фрэнсиса Г. МакГлотлина, было спроектировано бюро *Rick Mather Architects + SMBW*. Хотя пристройка площадью 15300 кв. метров (165000 кв. футов) имеет традиционный для музеев вход и вестибюль в виде атриума, архитекторы избежали типичных ошибок.

Особую сложность для перевода представляет субъективное описание, в котором автор отбирает факты, и средствами языка подчеркивает свое отношение к ним. Например, *In spite of this dramatic reversal of the roles of glass and masonry, the factory layout was highly conventional* – Несмотря на это дерзкое изменение роли стекла и камня, план фабрики был весьма традиционным. В данном случае автор использует антонимиче-

ские прилагательные *dramatic* и *conventional*, чтобы выразить свое в некоторой степени ироничное отношение к неудавшемуся стремлению архитектора создать нечто новое.

При переводе субъективных описаний, которые чаще выражают негативную критическую оценку архитектурных произведений, переводчику приходится иметь дело с экспрессивно-образными средствами вербального описания (эпитеты, метафоры, сравнения, фразеологизмы, инверсия и эмфатические конструкции), которые в меньшей степени свойственны техническому тексту в целом. В следующем примере автор выражает критическую оценку, сравнивая архитектора с неадекватным ребенком: *Это невероятное, невообразимое нагромождение случайных стеклянных объемов, пристроек и надстроек, эркеров и пирамидок, напоминающее игру в конструктор капризного ребенка с расстройством внимания.* – *This incredible, unimaginable jumble of random glass volumes and extensions, bay windows and pinnacles resembles a constructor game of a whimsical child with attention deficit disorder.*

В англоязычных описаниях также нередко встречаются сравнения и метафоры, которые в русском переводе могут показаться излишне экспрессивными. Сложность перевода таких эмоционально-оценочных описаний состоит в том, что переводчику необходимо сохранить авторский стиль и экспрессивность, но в то же время – соблюсти политкорректность и жанровую адекватность. Например, *This is the Rear Admiral of ugliness* – Это контр-адмирал уродства/предводитель безвкусицы; *Even the entrance is nauseating, unless you have a fetish for faecal-brown plastic* – Даже вход вызывает тошноту/головокружение, если только у вас нет фетиша на фекально-коричневый пластик/вы не любитель грязно-коричневого пластика.

Если описание АО не сопровождается визуальной поддержкой, при переводе может возникнуть недопонимание. В следующем примере автор описывает здание Школы искусств Глазго по проекту известного архитектора Ч. Макинтоша, однако из этого описание не совсем понятно, что происходит с фасадами: *The return east and west facades, steeply sloping down towards the rear of the site, were left partly blank so as to express the depth of the studio space.* Только после изучения боковых фасадов на рисунке становится понятно, что здание расположено на улице с уклоном, поэтому переводчик трансформировал эту часть предложения: *Восточный и западный фасады, высота которых увеличивается в направлении заднего фасада, были оставлены частично глухими, чтобы показать глубину помещений мастерских* [2, с. 114].

При описании сооружений с нетипичной конфигурацией практически невозможно обойтись без метафор и сравнений, однако их образность не всегда понятна только при вербальном описании, а представители разных культур могут воспринимать такие метафоры по-разному. Например, в англоязычных источниках для описания оболочки стадиона Борисов-Арена используется метафора: *a fragile stretched perforated textile pulled over the stadium skeleton* – нежная ткань, рвущаяся в момент натягивания её на каркас. В русскоязычных же текстах стадион сравнивают со змеей, инопланетным кораблем и даже эритроцитами.

Описание архитектурного объекта вербальными средствами – изначально сложная задача, требующая от автора определенного таланта. При переводе АО следует использовать все многообразие переводческих приемов, прибегая при необходимости к дополнительным визуальным опорам. Для достижения адекватного перевода часто требуется кардинальная трансформация структуры предложения, а для перевода метафор и других эмоционально-экспрессивных средств переводчику следует подбирать адекватный языковой и культурологический эквивалент, который вызовет такой же ассоциативный ряд.

Литература

1. Крюкова Л.А. Особенности перевода текстов архитектурной тематики // Языковая личность и перевод: материалы III Междунар. науч.-образоват. форума молодых переводчиков (15–16 ноября 2018 г.). Минск: БГУ, 2018. С.12-15.

2. Фремpton К. Современная архитектура: Критический взгляд на историю развития: пер. с англ. Е. А. Дубченко. М.: Стройиздат, 1990. 535 с.

И.Е. Мезенцев

Алтайский государственный педагогический университет

Теоретические аспекты алгоритма применения стратегии прагматической адаптации при переводе кинотекста

Настоящая статья посвящена проблеме перевода аудиовизуального текста с позиции кинематографического анализа. Кинотексту свойственна сложная семиотическая организация, что требует особого подхода к его переводу и созданию определенного переводческого алгоритма.

Ключевые слова: кинотекст; аудиовизуальный перевод; код; переводческий алгоритм; семиотическая организация кинотекста.

Теория и практика перевода на сегодняшний день имеет огромный потенциал для развития, несмотря на огромную историю переводческой деятельности. Аудиовизуальный перевод является одной из самых молодых областей переводоведения и определяется как процесс, при котором происходит трансформация одного аудиовизуального текста в другой и как готовый продукт (результат) такого процесса – переведенный аудиовизуальный текст, рассматриваемый с лингво-дискурсивной, кинематографической, идеологической, культурологической и других позиций [7, с. 5].

Выделение аудиовизуального перевода в отдельную область переводоведения является возможным благодаря специфическому характеру аудиовизуального текста, который по многим параметрам отличается от устных или письменных текстов. Одной из ключевых особенностей аудиовизуального текста является особый характер его семиотической организации, которая проявляется во множестве смысловых кодов, передаваемых реципиенту через разные каналы восприятия, создающих единое пространство аудиовизуального текста. Ф. Чауме, анализируя аудиовизуальный текст с кинематографической позиции, в пространстве аудиовизуального текста выделяет следующие смысловые коды: 1) лингвистический код; 2) экстралингвистический код; 3) музыкальный код и код спецэффектов; 4) код звукового сопровождения; 5) иконографический код; 6) цветовой код; 7) код кадра; 8) код движения; 9) графический код; 10) синтаксический код [5, с. 17–22].

Особая природа отношений, в которые включен перевод кинематографических произведений, приводит исследователей к вопросу адаптации – термину, который имеет много общего с переводом. Более того, понятие «адаптация», может быть использовано в качестве синонима понятий «перевод» и «локализация» [6, с. 98]. В контексте аудиовизуального перевода Х. Мартинес-Сиерра определяет адаптацию как технику, используемую в процессе аудиовизуального перевода, т. е. технику адаптации культурно-специфических единиц исходного текста к подобным единицам в тексте перевода [6, с. 99].

В отечественном переводоведении существует такое понятие, как «прагматическая адаптация», которую А.Д. Швейцер определяет как «внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателем оригинального и переводного текста» [4, с. 242]. Прагматический компонент коммуникативного акта определяется отношением между сообщением и его адресатом и адресантом. Учет прагматических отношений при переводе предполагает выбор единиц, способных вызвать у реципиента текста перевода реакцию, сходную с реакцией носителя языка на текст на исходном языке.

В.В. Сдобников определяет стратегию перевода, как программу осуществления переводческой деятельности, которая напрямую влияет на характер профессионального поведения переводчика. Стратегия перевода определяется в том числе целью перевода [3, с. 172].

Согласно данному определению, прагматическая адаптация является стратегией перевода, поскольку определяется целью перевода, то есть сохранением прагматического потенциала, исходного текста.

В свою очередь стратегия перевода реализуется через комплекс тактик, которые определяют приемы перевода определенных фрагментов текста [1, с. 157]. Среди основных тактик аудиовизуального перевода кинематографического произведения можно выделить сохранение фонетического образа исходного сообщения и стандартизацию перевода, обусловленную существованием определенной киновселенной. Определив тактическую задачу, переводчик должен использовать прием, который наилучшим способом обеспечит ее решение.

Успешное применение переводческой стратегии подразумевает следование определенному алгоритму. А.Г. Витренко в одной из своих работ говорит о необходимости создания алгоритма художественного перевода для рационализации переводческого процесса, отмечая, что характер переводческого алгоритма подразумевает меньшую строгость последовательности действий в сравнении с математическим алгоритмом [2, с. 122].

В основу переводческого алгоритма при работе с аудиовизуальным произведением положен мультимодальный семантический анализ кинотекста, принимающий во внимание его сложную семиотическую организацию.

Первым этапом переводческой стратегии, должен стать выбор техники аудиовизуального перевода с учётом страны проката конечного продукта аудиовизуального перевода. В России для проката в кинотеатрах традиционно используется дублирование. Выбор техники перевода является первостепенным, поскольку при переводе аудиовизуальных текстов именно техника перевода определяет дальнейший вектор развития переводческих действий.

Второй этап предполагает анализ исходного высказывания с учетом всех смысловых кодов аудиовизуального текста, с которыми связано анализируемое высказывание.

Лингвистический код аудиовизуального текста является основным для переводчика. При анализе фрагмента аудиовизуального текста на исходном языке необходимо учитывать следующие параметры: прагматический потенциал высказывания, узуальное использование лексики и грамматических конструкций на языке перевода, принимая во внимание

специфичную характеристику сериальных аудиовизуальных произведений, а именно создание «киновселенной» в рамках того или иного произведения. Данный фактор при этом является первостепенным, поскольку именно целостная языковая реальность внутри вселенной аудиовизуального произведения позволяет полностью раскрыть его художественный потенциал.

Экстралингвистический код особо важен при переводе аудиовизуального текста под полный дубляж, поскольку присутствие в пространстве кадра определённых жестов, тона и тембра голоса персонажа могут оказывать влияние на семантическую составляющую исходного высказывания.

Анализ исходного высказывания с позиции кода звукового сопровождения предполагает сохранение его фонетического образа. Таким образом, код звукового сопровождения непосредственно связан с лингвистическим кодом, поскольку переводчику требуется найти переводческое соответствие, которое не только передает прагматический потенциал исходного высказывания и вписывается в рамки киновселенной, но и синхронизируется с артикуляцией персонажа в кадре.

В целом код кадра, код движения, графический код и описанные выше лингвистический код и код звукового сопровождения обнаруживают между собой особую, комбинированную форму взаимодействия. Определяющими факторами для анализа исходных высказываний в данном случае является, прежде всего, его фонетический образ, включенный в код кадра, код движения, лингвистический код, код звукового сопровождения и графические объекты, показанные крупным планом (графический код, код кадра).

Третьим, техническим этапом данного алгоритма является поиск и использование приемов перевода, позволяющих полностью передать прагматический потенциал исходного высказывания для культуры-реципиента, с учетом проведенного ранее мультимодального анализа.

Заключительным этапом переводческого алгоритма является мультимодальный анализ текста перевода с позиции синтаксического кода. С позиции кинематографического анализа синтаксис определяется как особые отношения между единицами кинотекста (сценами и кадрами). По этой причине данный этап подразумевает поиск и устранение ошибок, неточностей и нарушений связи между единицами кинотекста, допущенных при переводе.

Таким образом, предлагаемый переводческий алгоритм основывается на совокупности мультимодального, семантического анализа исходного материала, с учетом информации, передаваемой посредством линг-

вистического и экстралингвистического кодов, кода звукового сопровождения, кода кадра, движения и графического кода, и приемов адаптации для целевой культуры.

Литература

1. Андриенко, Т.П. Стратегии перевода в системе переводческой деятельности. // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. Київ, 2014. Вип. 9. С. 156–158.

2. Витренко, А.Г. Возможен ли алгоритм художественного перевода? // Столпотворение: Научно-художественное приложение к журналу СПР «Мир перевода» / ред. М. Д. Литвинова. Вип. 6–7. Москва: Вагриус, 2001. С. 118–122.

3. Сдобников, В.В. Стратегия перевода: общее определение // Вестник ИГЛУ. 2011. №1 (13). С. 165–172.

4. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика. (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод.). Москва: Воениздат, 1973. 280 с.

5. Chaume, F. Film Studies and Translation Studies: Two disciplines at Stake in Audiovisual Translation // Meta. 2004. 49 (1). Pp. 12–24.

6. Chaume, F. Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? // The Journal of Specialised Translation. 2018. №30. Pp. 84–104.

7. Chaume, F. Models of Research in Audiovisual Translation // Babel. 2002. Vol. 48, № 1. Pp. 1–14.

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

Н.А. Новик

Белорусский государственный экономический университет

Различия в переводе американских реалий на русский и китайский языки (на примере реалий из романа М. Митчелл «Унесенные ветром»)

Выбор приемов передачи реалий в художественном тексте определяется значимостью реалии в контексте переводящего языка, характером самой реалии, ее местом в лексических системах переводящего и исходного языков, языковой традицией, а также близостью культуры автора текста и адресата перевода.

Ключевые слова: реалии; транслитерация; калькирования; замена функциональным или контекстуальным аналогом; транскрипции; родовидовая замена; опущение.

Вопрос поиска способов адекватного перевода реалий является одной из сложнейших проблем в теории и практике перевода. Передача национального культурного и исторического колорита языка, носителями которого и являются реалии, требует от переводчика творческого подхода и глубоких лингвострановедческих знаний. Реалии не имеют точных эквивалентов в других языках и часто не могут переводиться как обычные лексемы, требуя особого подхода, в том числе объяснения, добавления и опущения. В некоторых случаях правильнее даже говорить о передаче реалий при переводе, нежели об их переводе.

Перевод реалий в художественном тексте представляет особый интерес и сложность, так как переводчику необходимо не только как можно полнее передать содержательную, эмоционально экспрессивную и эстетическую ценность оригинала, но и приблизить воздействие текста перевода на читателей к воздействию оригинала на исходную аудиторию.

Также вызывает интерес перевод реалий на культурно отдаленные друг от друга языки. Чем самобытнее и несхожи сравниваемые языки, чем меньше в их истории было культурных контактов, тем меньше у них точек соприкосновения, тем более разнятся они в целом и поэлементно, в частности, при передаче реалий.

В статье нами делается попытка проанализировать художественный перевод американских реалий на такие культурно отдаленные друг от друга языки, как английский, русский и китайский языки путем сравнения способов и путей передачи и перевода 100 американских реалий из оригинала романа М. Митчелл «Унесенные ветром», которые были выполнены русскими переводчиками Т.А. Озерской, Т.А. Кудрявцевой и китайским переводчиком Ли Мейхуа [1, 2, 3].

Удалось обнаружить, что на русский язык большинство американских реалий из романа М. Митчелл были переданы приемами транслитерации (18%), калькирования (18%), описания (17%) и заменой функциональным аналогом (14%). В меньшей степени встречался прием полукальки и транскрипции.

1) *...you'd know there's a mighty rough bunch of Scallawags and Republicans and Carpetbaggers been runnin' things recently* – Да, конечно, она слышала про подлипал – южан, с выгодой для себя переметнувшихся на сторону республиканцев, и про «саквоаяжников» – этих янки, которые... Реалия передана путем описательного перевода.

2) *And she had had a few unpleasant experiences with the Freedmen's Bureau.* – Было у нее и несколько неприятных стычек с Бюро вольных людей. Реалия передана путем калькирования.

3) *No, Mr. O'Hara, you're mighty nice to want my horses, but you'd*

better go to Atlanta and buy some old plugs for your clodhoppers. – Нет, мистер О'Хара, я, конечно, польщена, что вам пришлось по вкусу мои лошадки, но придется вам поехать в Атланту и купить там каких-нибудь старых заглушек для ваших деревенских пахарей. Реалия передана функциональным аналогом.

4) *I know what I'm talking about because I had some cousins who married each other and I give you my word their children all turned out as popeyed as bullfrogs, poor things.* – Все как один пучеглазые, что твои лягушки, бедные крошки! Реалия передана способом родовидовой замены.

5) *Sometimes I think the Abolitionists have got the right idea.* – Иной раз мне кажется, что аболиционисты не так-то уж и плохо придумали. Реалия передана транслитерации.

Транслитерация и калька были необходимы переводчикам именно тогда, когда важно было соблюсти лексическую краткость обозначения, соответствующего его привычности в языке подлинника, и вместе с тем подчеркнуть специфичность называемой вещи или понятия. Если в названии реалий встречались части, имеющие эквивалент в русском языке, переводчики отдавали предпочтение кальке. В тех случаях, когда перевод был невозможен, передача реалии осуществлялась побуквенным или пофонемным приемом. Также часто использовался приблизительный перевод, объединяющий приемы описания и родовидовой замены. Применяя этот способ, переводчикам удалось, хотя и недостаточно точно, передать предметное содержание реалии, но колорит часто оставался утраченным, так как происходила замена ожидаемого коннотативного эквивалента на нейтральный по стилю, то есть на слово или словосочетание с нулевой коннотацией.

При передаче американских реалий романа на китайский язык основными приемами, который использовал переводчик Ли Мейхуа, были замена функциональным аналогом (33%), контекстуальным переводом (22%), калькированием (19%) и транскрипцией (7%). В меньшей степени встречался прием полукальки и родовидовой замены. Стоит отметить, что при передаче американских реалий переводчику много раз пришлось прибегнуть к опущению реалии, что привело к полной утрате культурного компонента.

– *But let my beauties be at the mercy of backwoodsmen and Crackers who are used to riding mules!* – 只让我的美女落入一些只懂马术的野蛮人或穷人的手中! – Пусть только мои красавцы попадут в руки каких-то дикарей или бедняков, которые умеют обращаться только с мулами (собственный перевод на русский). Реалия передана приемом функционального аналога.

– *Her new green flowered-muslin dress spread its twelve yards of billowing material over her hoops and exactly matched the flat-heeled green morocco slippers her father had recently brought her from Atlanta.* – 她穿一件新绿花布衣裳，长长的裙子在裙箍上舒展着，配上她父亲从亚特兰大给她带来的新绿羊皮便鞋，显得很相称。– Она была одета в зеленое платье с цветочным рисунком и длинной пышной юбкой, которое сочеталось с новыми зелеными сафьяновыми туфельками, которые отец привез ей из Атланты (собственный перевод на русский). Реалия передана приемом контекстуального перевода.

– *Things in Atlanta were in a dreadful pass, she said, due to the vile doings of the Republicans.* – 由于共和党人的卑鄙行为，她说亚特兰大的局势令人恐惧。– Атланта была в ужасном состоянии, как она сказала, из-за подлых действий республиканцев (собственный перевод отрывка на русский). Реалия передана приемом калькирования.

– *His breath in her face was strong with Bourbon whisky mingled with a faint fragrance of mint.* – 他扑面而来的呼吸让她嗅到了– 股强烈的混和薄荷香味的波旁威士忌酒味。– Он дышал ей в лицо крепким бурбоном со слабой примесью мяты (собственный перевод на русский). Реалия передана с помощью транскрипции.

Большая часть приемов, которые использовал Ли Мейхуа, относится к приблизительному переводу. Как подсказывает само название, такой перевод не является адекватным, поскольку передается содержание соответствующей единицы не полностью, при этом зачастую теряется национальный и исторический колорит.

Через функциональный аналог переводчик заменял незнакомые для китайских читателей реалии на более привычные для языковой картины мира Китая. Использование слов родного языка, обозначающих нечто близкое или функционально похожее, хотя бы и не абсолютно тождественное, как способ передачи реалий, полностью передаёт привычность соответствующего слова подлинника, но при этом ослабляет национально-специфические особенности, выраженные в нём. Утрата некоторой специфичности возмещалась полной понятностью перевода в контексте, что для китайского языка, известного своей полисемией, очень важно.

Также переводчик часто передавал содержание реалии с помощью трансформированного на китайский уклад контекста, особенно при переводе этнических объектов.

Имена собственные передавались на китайский язык исключительно путем транскрипции. Поскольку в китайском языке имеется множество

одинаково звучащих иероглифов, то правила транскрипции часто менялись. Так, например, имя главной героини романа при транскрипции на китайский язык приобрело дополнительный оттенок красоты и изящества, то есть из множества созвучных иероглифов был выбран тот, который подчёркивал красоту Скарлетт, 思嘉.

Переводчик также часто использовал кальку. Следует отметить, что калькирование — это общая тенденция среди китайских переводчиков, хотя в конце XIX века все иноязычные реалии передавались путем транскрипции. Причём транскрибировали не только имена собственные, но и обычные имена нарицательные, создавая фонетические заимствования. Большинство из подобных неологизмов быстро исчезли, а мода перешла на кальки, что можно объяснить расширением межкультурных связей Китая с другими странами. Однако основным недостатком такого перевода является полное исчезновение реалии как носителя определенного национального колорита.

В анализируемом переводе американских реалий переводчик также обращался к опущению реалий, что привело к полной утрате культурного компонента.

Сравнение перевода американских реалий на русский и китайский языки (см. таб. 1) подтверждает, что для китайского переводчика задача передать американские реалии оказалась труднее, ему чаще пришлось прибегать к трансформации контекста, к использованию слов родного языка, обозначающих нечто близкое или похожее по функциям, к описанию и толкованию, а также к полному опущению реалий.

Таблица 1.

Сравнение способов передачи реалий на разные языки

Прием передачи реалий	Передача реалий на русский язык	Передача реалий на китайский язык
Транслитерация	18	0
Родовидовая замена	9	3
Калька	18	19
Транскрипция	3	9
Полукалька	2	1
Функциональный аналог	14	33
Освоение	10	0
Описание	17	7
Контекстуальный перевод	9	22
Опущение	0	6

Таким образом, решение вопроса выбора между приёмами передачи реалий зависит от языка оригинала и языка перевода, от грамматических и словообразовательных особенностей этих языков, от близости культур, межкультурных и межязыковых контактов. Добиться идеального перевода реалий очень сложно, если отсутствует близость между двумя языками и культурами, иногда переводчику приходится прибегать к национально-культурной адаптации художественного текста.

Литература

1. Митчелл, М. Унесенные ветром: роман / М. Митчелл; пер. с англ. Т. Озерской. М.: Эксмо, 2018. 768 с.
2. Mitchell, M. *Gone with the Wind: Novel* M. Mitchell. New York City: Pocket Books, 2008. 1472 p.
3. 玛格丽特·米切尔. 乱世佳人. 北京: 黎明, 2011. 346 页.

Т.Б. Новикова

Волгоградский государственный университет

Когнитивный аспект деятельности переводчика

Концептуальное и лингвистическое несоответствие различных лингвокультурных систем предопределяет существование такой проблемы, как перенос концепта в процессе перевода. Переводчик вынужден заимствовать концепты языка оригинала для заполнения концептуальных и лингвокультурных лакун в языке перевода.

Ключевые слова: перевод; концепт; лингвокультура; концептуальное заимствование; когнитивная модель.

Перевод представляет собой сложный когнитивный процесс взаимодействия на семиотическом уровне между переводчиком, выполняющим функции посредника в процессе перевода, и интерпретируемым знаком, который происходит в сознании переводчика и направлен на распределение концепта в целях устранения возможного несоответствия намерений отправителя и их интерпретации получателем.

Успешная коммуникация возможна в том случае, если концептуальные системы участников коммуникации в значительной степени совпадают. В случае несовпадения концептуальных систем задача перевода состоит в определении оптимальных способов заполнения концептуальной лакуны в целях достижения адекватного перевода. Для решения данной задачи необходимо выбрать подходящий эквивалент имени концепта иной лингвокультуры.

Концептуальное заимствование представляет собой один из самых сложных процессов переводческой практики и значимую теоретическую проблему. Проблема концептуального заимствования может быть решена с помощью когнитивных моделей. Когнитивная модель концептуальной метафоры является наиболее продуктивной. Концептуальная метафора представляет собой образ, обеспечивающий концептуальное заимствование и заполнение лакуны.

В.И. Карасик предлагает рассматривать лингвокультурный концепт как многомерное ментальное образование с выделением понятийного, образного и ценностного элементов [1, с. 12]. Структуру концепта формируют когнитивные характеристики, которые различаются по степени яркости. Ядро концепта составляют ассоциации, которые наиболее актуальны для носителей языка, в то время как менее значимые образуют периферию.

Чтобы передать концепт, переводчик должен проанализировать его структуру, соотнести чувственные образы, информационное содержание и поля интерпретации схожих концептов двух лингвокультур и выбрать единицы целевого языка для достижения адекватного перевода. Структура концепта может быть раскрыта только тогда, когда его элементы представлены в речи, закреплены в системе языка и распредмечиваются в тексте.

Понятийная составляющая концепта обычно представлена в словарной дефиниции, в то время как образная и ценностная составляющие могут быть реализованы посредством речи, с помощью устного или письменного текста, автором которого является носитель языка или билингв, носитель лингвокультурной информации. Явления иной культурной реальности могут быть доступны посредством переведенного текста.

Внутренняя структура концепта включает чувственный образ, информационное наполнение и интерпретативное поле. Чувственный образ в структуре концепта формируется перцептивными когнитивными особенностями. Но будучи однажды закрепленными в языковых единицах, они перестают зависеть от чувственного восприятия. Поэтому люди, которые никогда не видели какое-либо явление, могут вообразить его, читая или слушая его описание.

Информационное содержание концепта состоит из когнитивных признаков, определяющих отличительные характеристики явления. Ученые пытаются дать наиболее четкую дефиницию какому-либо объекту, в то время как можно описать его, не пытаясь дать ему последовательное определение. Итак, существует интерпретативное поле концепта, которое включает не только познавательные признаки, но и образные, необходимые для метафорической интерпретации.

Образные концептуальные характеристики облегчают понимание явлений. Переводчик несет ответственность за адекватную интерпретацию концепта иной лингвокультуры в ситуации межкультурного общения. Кроме того, особая сложность заключается в согласовании концептов разных лингвокультур в процессе профессионального перевода. Перевод представляет собой своего рода культурный трансфер.

Лингвокультурные концепты кардинально отличаются от других ментальных единиц: они отличаются ценностными компонентами, которые можно интерпретировать на основе корпуса текстов на языке лингвокультуры. Концептосфера как система лингвокультурных концептов, ментальных образований, включающих ценностную составляющую, отражает систему ценностей, существующую в языковом и культурном сообществе.

Субъективная актуализация языковой личностью лингвокультурного концепта в процессе речевой коммуникации может служить не только средством реализации некоторого когнитивного содержания, но и средством создания переводчиком нового концептуального смысла в результате деятельности по порождению текста в ситуации межкультурного общения и в результате процесса перевода.

Заемствованный концепт создается на основе значения слова, выступающего в качестве имени концепта, и информации, полученной из текстов, которые включают имя концепта и раскрывают его содержание. Со временем концепт постепенно интегрируется в концептуальную систему заимствующей лингвокультуры. Более того, он начинает формировать ассоциативные отношения с другими концептами данной лингвокультуры.

Имя заимствованного концепта начинает ассоциироваться с отдельными элементами информационного пространства и постепенно становится полноправным членом некоторого концептуального кластера в рамках концептуальной системы языка. Если имя лингвокультурного концепта представляет собой слово, не имеющее прямых эквивалентов в других языках, например, *авось*, *интеллигенция*, *соборность*, это слово заимствуется с помощью транскрипции или транслитерации.

Перевод имён концептов с помощью калькирования также не является редкостью. Так, концептуальную систему русской лингвокультуры дополнили такие концепты, как *качество жизни*, *политкорректность*, *глобальные вызовы*. Имена концептов *толерантность* и *приватность* были заимствованы с помощью морфологического калькирования, когда слово транслитерируется частично и снабжается суффиксом заимствующего языка.

Лингвокультурная самобытность таких концептов, как например, *духовность, непротивление, пошлость, порядочность, смекалка, разговор по душам, выяснение отношений* может быть разъяснена только с помощью текста. Поэтому описательный перевод и переводческий комментарий являются распространенными приёмами перевода. Текст перевода позволяет интерпретировать основное содержание заимствованного концепта. Распредмечивание концепта иной лингвокультуры посредством текста стимулирует заимствование имени концепта и заполнение концептуальной лакуны через описание незнакомого концепта в тексте перевода.

Литература

1. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2001. С. 3–16.

М.В. Пащенко, А.Е. Матвеева

Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского

Передача средств речевой характеристики персонажей афроамериканской литературы при переводе с английского языка на русский (на примере романа К. Стокетт «Прислуга»)

В данной статье рассматриваются основные способы передачи средств речевой характеристики героев афроамериканской литературы при переводе с английского языка на русский. В ходе исследования выделяются также три группы лингвистических особенностей афроамериканского диалекта: грамматические, лексические и фонетические.

Ключевые слова: речевая характеристика; афроамериканский диалект; переводческие трансформации; контаминированная лексика; приемы перевода.

Для осуществления качественного перевода художественного произведения так называемой «афроамериканской литературы» переводчик вынужден преодолевать ряд трудностей. Среди них можно обнаружить проблему передачи языковых средств речи героев, изобилующей афроамериканскими диалектизмами. Правильный перевод данных языковых средств крайне необходим, так как зачастую существенную часть своего замысла автор раскрывает именно через литературных персонажей. Потребность в дополнительном изучении адекватной передачи особенностей передачи языковых средств подобной речи при переводе составляет актуальность данной статьи.

Цель статьи – рассмотрение основных способов передачи средств речевой характеристики героев при переводе с английского на русский язык на примере произведения К. Стокетт «Прислуга» [6], [8].

Речевая характеристика героя художественного произведения представляет собой, по определению Д.Э. Розенталя [5, с.238], подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей.

Речевая характеристика персонажей афроамериканской литературы характеризуется как правило использованием афроамериканского диалекта. Как утверждает Лаванда Льюис, сленг укореняется с детства в речи афроамериканских людей. Они знают, при каких условиях и в каком обществе использовать его, чтобы их смогли понять. Диалект чаще всего встречается среди рабочего класса и подростков, чем среди людей среднего класса и среднего возраста и больше всего в неформальных контекстах [7].

Прежде чем рассматривать специфику передачи средств речевой характеристики, следует обратиться к самому языку для выявления лингвистических особенностей речи.

Рассмотрим речевую характеристику двух чернокожих женщин, героинь исследуемого произведения Эйбелин и Минни. С помощью сплошной выборки было отобрано 338 языковых единиц для анализа [8]. В ходе изучения данных единиц были выделены грамматические, лексические и фонетические особенности.

К наиболее частотным грамматическим особенностям, выделенным на основе анализа 154 единиц (45%), относятся следующие:

– форма прошедшего времени без окончания –ed, замена глагола 3-й формы на инфинитив: *Miss Leefolt, she look terrified a her own child;*

– отсутствие согласования временной формы глагола единственного числа с подлежащим в простом настоящем времени: *It didn't take two minutes for a Baby Girl stopped her crying, got to smiling up at me like she do; But the help always know;*

– замена прошедшей формы глагола be инфинитивом данного глагола: *First day I walk in the door, there she be, red-hot and hollering with the colic, fighting that bottle like it's a rotten turnip;*

– опущение глагола to be: *She not just frowning all the time, she skinny; She lanky as a fourteen-year-old boy;*

– отсутствие вспомогательного глагола при построении различных временных форм: *I seen plenty a womens get the baby blues after they done birthing;*

– ненормативное использование форм множественного числа у некоторых существительных: *I seen plenty a womens get the baby blues after they done birthing*;

– использование двойного отрицания: *She ain't gone be no beauty queen; She don't eat no eggs*;

– замена конструкции *be going to* с инфинитивом основного глагола на укороченную форму *gone* с инфинитивом: *She ain't gone be no beauty queen*;

– использование в речи неопределенной формы глагола *be* со значением постоянного признака: *Her face be the same shape as that red devil on the redhot candy box*;

– использование неопределённого артикля *a* перед словами, начинающимися на гласный звук: *Mae Mobley was born on a early Sunday morning in August, 1960*;

– использование формы глагола *done* для обозначения завершённого действия: *I done raised seventeen kids in my lifetime*;

– использование формы глагола *done* в сочетании с отглагольным причастием настоящего времени для выражения завершённости действия: *I seen plenty a womens get the baby blues after they done birthing*;

– замена притяжательных местоимений личными: *I know how to get them babies to sleep*.

Лексические особенности речевой характеристики героинь произведения представлены наличием в речи слэнга, окказионализмов и вульгаризмов. В результате анализа выявлено 114 единиц (34%), например:

– слэнг: *Naw, never mind. It was just jabber; Her hair be yellow and cut short above her shoulders cause she get the frizz year round*;

– вульгаризмы: *Damn that Hilly Holbrook ; She's wearing a tight red sweater and a red skirt and enough makeup to scare a hooker; Shit. I knew it*;

– окказионализмы: *I jackhammer my finger on the Crisco can; And because of that ridiculousness, I have to leave at four-oh-ten and worry about Miss Hilly for the entire night*.

Среди фонетических особенностей (70 единиц (21%)) выделяются также три группы, например:

– стяжение звуков в служебных частях речи: *Miss Leefolt, she look terrified a (at) her own child; But Miss Leefolt, she don't pick up her own baby for the rest a the day*;

– редукция последнего согласного звука в конце слова: *Starting with ole Miss Walter first (old)*;

– редукция первого неударного слога: *She twenty-three or so, same as Miss Leefolt and the rest of em (them); It didn't take two minutes fore (before) Baby Girl stopped her crying; He was slow bout things like that*.

Таким образом, представленный анализ речи двух героинь показывает, что речевая характеристика персонажей афроамериканской литературы имеет особые языковые средства, которые могут вызвать определенные трудности у переводчика. В связи с тем, что системы, языковые нормы и узусы исходного и переводящего языков различны, передать прямым соответствием ту или иную особенность зачастую просто невозможно. Переводчику необходимо выработать определенную стратегию при передаче подобных особенностей речи.

По словам С.И. Влахова, жаргон и сленг при переводе передаются функциональными аналогами, которые существуют почти во всех языках. Единственным препятствием их передачи может стать отсутствие их в двуязычных словарях жаргонов [2, с. 55]. В свою очередь, Е.В. Бреус понимает под функциональным аналогом такой способ перевода, при котором языковая единица исходного языка передается такой единицей переводящего языка, которая вызывает сходную реакцию у носителя другого языка [1, с. 87].

С.И. Влахов указывает также и на такие трудности перевода, как передача умышленного и неумышленного словотворчества и неправильности в речи и произношения. Сюда же относится и ломаная речь иностранца, которая должна звучать естественно на переводящем языке, поэтому передавать ее следует также функционально [2, с. 56].

Я.И. Рецкер считает, что при выборе средств передачи контаминированной (отклоняющейся от норм языка) речи в переводе следует стремиться к сохранению естественности варианта переводящего языка. Переводчик должен использовать другие категории средств, отличные от автора оригинала, а наиболее подходящим приемом перевода является компенсация [4, с. 95].

Рассмотрим далее, как передана контаминированная речь при переводе романа К. Стокетт «Прислуга» на русский язык, осуществленном переводчицей М. Александровой [6]. Исследуемая выборка проанализирована в аспекте использования переводческих трансформаций при переводе. Существуют различные подходы к классификации переводческих трансформаций, в данном исследовании использована классификация В.Н. Комиссарова [3, с. 155].

Для передачи афроамериканского разговорного языка переводчик наиболее часто прибегает к лексико-грамматическим приемам перевода (205 единиц, 60,7%), а именно к компенсации (195 единиц, 57,7%): *She try to tease it up.* – «Она их пробует начесывать»; *Miss Leefolt, she like it fancy when she do a luncheon.* – «Мисс Лифолт, она любит, чтобы все

было изящно, когда устраивает прием»; *Rich folk don't try so hard.* – «Богатые-то так из кожи вон не лезут»; *She ain't my favorite.* – «Не больно-то она мне нравится».

В конструкциях оригинала произведения используются некорректные формы глаголов. Переводчик не сохраняет грамматические несоответствия в речи героинь по двум причинам. Во-первых, потому что не хочет создавать впечатление «ломаного английского». В первоначальном виде это звучало бы как, например, «она любить», «она устраивать», в результате чего у носителя русского языка создастся представление о героинях, являющихся иммигрантками с трудностями правильного использования иностранного языка, а не коренными американками. Во-вторых, чтобы не допустить потери смысла при переводе особых единиц оригинала, переводчик максимально адаптирует афроамериканский диалект с помощью разговорной лексики переводящего языка для более легкого восприятия текста: *I done raised seventeen kids in my lifetime.* – «За свою жизнь уже семнадцать деток вынянчила». *Here's something about Miss Leefolt.* – «Теперь насчет мисс Лифолт».

Следующей по частоте употребления группой трансформаций являются лексические трансформации (102 единицы, 30,2%), а именно модуляция (45 единиц, 13,3%), конкретизация (32 единиц, 9,5%) и генерализация (16 единиц, 4,7%). Данные преобразования также помогают передать сленговые слова и просторечие героинь: *I arrange the-this and the-that for her lady friends.* – «Я приготовила всякую всячину для ее подружек»; *Minnie near bout the best cook in Hinds County, maybe even all a Mississippi.* – «Минни, поди, лучшая стряпуха в округе Хиндс, а может, и во всем штате Миссисипи». *My mouth drop open.* – «У меня аж челюсть отвалилась».

Грамматические трансформации встречаются гораздо реже, несмотря на то, что грамматическое своеобразие афроамериканской речи представлено довольно широко. Но, если бы переводчик пытался сохранить несоответствие литературной форме, возможно это бы не нашло отклик у русского читателя. В результате грамматические трансформации при переводе выполняли в большинстве случаев свои второстепенные функции, например, упрощали непоследовательную речь героев (грамматические замены, членение предложений).

Таким образом, особенности афроамериканского английского языка требуют к себе более пристального внимания переводчика при переводе на русский язык. Адекватная передача афроамериканского диалекта достигается путём регулярного применения компенсации смысла из лек-

сико-грамматической группы переводческих приёмов, а также лексических приемов перевода, которые входят в состав содержательной группы трансформаций.

Литература

1. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский. М.: УРАО, 2002. 208 с.
2. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2009. 360 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: Высшая школа, 2002. 424 с.
4. Рецкер Я.И. Передача контаминированной речи в переводе и роль традиции. М.: Издательство «Международные отношения». Тетради переводчика, 1968 вып. №5. С. 92.
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
6. Стокетт К. Прислуга. М.: Фантом Пресс, 2012. 512 с.
7. Lewis L. African American Vernacular English. Режим доступа: <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/10100/Lewis,%20LaWanda.pdf?sequence=1> (дата обращения: 30.10.2021).
8. Stockett, K. The Help. United States: Penguin Books, 2009. 524 p.

Н.В. Полякова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Основные подходы к оценке качества письменного перевода

В статье представлен краткий обзор основных подходов к оценке качества письменного перевода в отечественной и зарубежной лингвистике. Проведён сопоставительный анализ различных систем оценки качества письменных переводов, выявлены их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: письменный перевод; оценка качества перевода; подход; количественные и неколичественные подходы.

Одним из актуальнейших аспектов теории и практики перевода был и остаётся вопрос об оценке качества устного и письменного перевода: какие критерии будут способствовать данной оценке, с каких позиций следует подходить к оценке качества перевода и др.

Дж. Хаус предлагает краткое описание существующих подходов к оценке перевода и осуществляет оценку данных подходов на основе трёх теоретических положений, которые должны лежать в основе оценки качества перевода:

- отношение между текстом оригинала и текстом перевода;
- отношения между текстом (текстами), его (их) особенностями и тем, как всё это воспринимают автор, переводчик и реципиент;
- следствие этого восприятия как основа для распознавания текстов перевода в массе других текстов, в том числе текстов, которые изначально создавались на нескольких языках [4, с. 241–264].

Первая группа подходов по Дж. Хаус – *психосоциальная*. В ней выделяются *менталистские взгляды*, отражающие интуитивную оценку на основе субъективного эмоционального восприятия текста. Они были популярны в прошлом столетии и получили второе рождение у неогерменевтиков, считающих, что перевод – это индивидуальный творческий акт, в котором воссоздаётся «значение», и его восприятие зависит от субъективных факторов. При этом три теоретических положения во внимание не принимаются, а оценка перевода превращается в оценку каждого отдельного перевода как акта творчества. Существует подгруппа психосоциальных подходов, которые *базируются на ответной реакции* и являются более надёжными по сравнению с менталистским.

Второй подход в этой подгруппе – *функционалистский* (скопос-теория), согласно которому «акт перевода = сравнение культур» [8, с. 50]. Качество оценивается по принципу «реализует ли текст перевода ту же функцию в новом контексте». Такой подход близок к герменевтическому, однако он полностью фокусируется на тексте перевода и главенствующей роли переводчика в создании нового текста, причём понятие «функции» остаётся неконкретным и, следовательно, оценка качества по-прежнему необъективна.

Следующие подходы ориентированы на *текст и дискурс*. Среди них – *описательно-исторический* [10, с. 112], в котором оригиналу отводится второстепенная роль, а перевод оценивается по степени соответствия жанру и культурному контексту, *постмодернистский и деконструкционистский* [11, с. 75], в котором оценка качества проводится с психофилософской, социо-политической и идеологической позиции, выводящей скрытые послылы текста оригинала в явные призывы в тексте перевода, и *лингвистически-ориентированный* [7, с. 80] – подход, который в оценке качества перевода впервые делает акцент на типологии текста, от которой зависят переводческие решения.

Дж. Хаус предлагает собственный подход, основанный на тесной взаимосвязи текста и контекста, постулируя неразрывную связь между

языком и реальным миром, который определяет значения и играет главенствующую роль в переводе. Такой подход рассматривает перевод как акт реконтекстуализации. Дж. Хаус была разработана авторская модель оценки качества перевода [3, с. 48–68]. В ней учтены три аспекта «значения»: *семантика*, *прагматика* и *текст*, – а перевод понимается как замещение текста оригинала семантически и прагматически эквивалентным текстом перевода, при этом адекватным считается прагматически семантически эквивалентный перевод. Прагматическая эквивалентность подразумевает функциональную эквивалентность перевода оригиналу, т.е. учитывается явное и скрытое; текст и контекст неразделимы. Дж. Хаус определяет контекст через ситуационные измерения. Так, автор выделяет три измерения в характеристике происхождения автора текста: временное, географическое и социальное, – и пять измерений использования языка: тематика текста, взаимодействие и взаимоотношения между автором и реципиентом с учётом их социальных ролей, социальных установок, степени вовлечения, а также тип текста (письменный/устный). Для оценки качества перевода для начала предлагается проанализировать текст оригинала с опорой на эти ситуационные измерения и установить лингвистические корреляты, т.е. средства, реализующие функцию текста, состоящую из двух компонентов для каждого измерения: репрезентативный и межличностный. Анализ текста по измерениям позволяет получить профиль текста, характеризующий его функцию, который затем используется в оценке перевода как индивидуальная текстуальная норма, своего рода эталон для сравнения. Сравнение выявляет несоответствия в измерениях (прагматические ошибки) и прочие несоответствия (ошибки в передаче денотативного значения).

В 1997 году модель была доработана концептами Регистра Халлидея [2, с. 28]: *field* (тема и предмет текста, характер его специальной направленности), *tenor* (характеристика автора и реципиента и их взаимодействия, социальные роли и социальная дистанция, «эмоциональный заряд»), и *mode* (канал восприятия текста, а также степень включения реципиента). Аналитическая схема сопоставления текстов оригинала и перевода, основанная на этих концептах, дополнена «жанром», установление которого относит индивидуальный текст к группе текстов, характеризующихся общей функцией. Регистр и жанр соотносятся как микро- и макроконтэкст. Жанр – это план содержания Регистра, а Регистр – план выражения жанра.

О.В. Альбукова подразделяет все подходы к оценке качества переводов на *количественные* и *неколичественные* [1, с. 65–69]. К количественным системам может быть отнесена система оценки качества пере-

вода Sical, разработанная Бюро переводов Правительства Канады, подробно описанная в статье об оценке профессионального перевода Малколма Уильямса [12, с. 13–33]. По состоянию на 1989 год у этого бюро уже был огромный опыт переводов (более 300 млн. слов в год), и система оценки качества родилась именно из этого опыта, а не из теоретических положений. Оценка качества перевода базировалась на двух основных критериях: надёжность (*reliability*) и достоверность (*validity*). Подчёркнута необходимость единой стандартной процедуры (системы) для обеспечения качества перевода как процесса на всех стадиях, так и результата. Учтены и внешние факторы, оказывающие влияние на перевод: цель и конечный пользователь, охват (количество предполагаемых реципиентов), клиент (может не совпадать с конечным пользователем), срок исполнения перевода, текст оригинала, приемлемость. Большое внимание уделено процедуре работы с переводом (работа в команде, выбор отрывка для оценки качества, отбор текстов для оценки, обратная связь). Данная система оценки качества перевода, применяемая в комплексе с процедурой оценки, разработанной канадским Бюро, представляется вполне надёжной, так как учитывает и морфосинтаксические, и «микротекстуальные», и средовые факторы, а также весь текст в целом.

Ещё один вариант количественной метрики был разработан компанией *SAE International*. Шкала *SAE* предназначается для оценки качества перевода технических текстов и работает с любыми парами языков текстов оригинала и перевода. По утверждению авторов этой шкалы, она не подойдет для текстов с функционально-стилистической окраской.

Система оценивания, разработанная *ATA* (американской ассоциацией переводчиков, англ. *American Translators Association*), по мнению О.В. Альбуковой, не вполне удобна, в связи с большим количеством критериев качественного перевода [1, с. 66].

Система *ITR BlackJack*, разработанная в Великобритании, может применяться к текстам любой тематики и учитывает как стилистические, так и смысловые аспекты переводимого текста. В настоящее время эта система успешно коммерциализирована, выпускается в виде программного обеспечения для персональных компьютеров.

Существует ещё одна система, выпускаемая в виде компьютерной программы, которая разработана *LISA* (*Localization Industry Standards Association*). Основу данной программы составляет классификация ошибок по их типам и степени серьёзности.

Подобные количественные системы успешно применяются на практике, однако стоит подчеркнуть, что они не могут быть в равной степени успешно использованы для текстов любых жанров. Ограничение связано,

как правило, с наличием средств художественной выразительности в переводных текстах, их жанрово-стилистическими особенностями.

Сторонники неколичественного подхода критикуют своих оппонентов за то, что при оценке качества перевода не рассматривается макроконтент.

Основными представителями неколичественного подхода являются К. Райс и К. Норд.

По мнению К. Райс, именно функционально-стилистические особенности текста являются основным критерием для оценки перевода. В зависимости от того, на что делается акцент, все тексты подразделяются на четыре категории: 1) в исходном тексте акцент делается на содержание, перевод должен быть направлен на передачу смысла сообщения; 2) в тексте оригинала акцент делается на форму, в переводе главную роль выполняет эстетическая функция; 3) исходный текст выполняет апеллятивную функцию, перевода должен сохранить производимый оригинальным текстом эффект на реципиента; 4) перевод медийных текстов требует особого подхода [9, с. 18].

В число сторонников неколичественного подхода входит и Кристиана Норд. В рамках скопос-теории наиболее важным является понятия *aim, purpose, function* и *intention* [6, с. 28]. Данные понятия позволяют выделить четыре функции текстов: фактическую, референтную, экспрессивную и апеллятивную. В зависимости от выполняемой функции следует выбирать и способы перевода тех или иных текстов [5, с. 131]. Однако однозначной шкалы, которую можно было бы использовать для оценки качества перевода, предложено не было.

Неколичественная модель оценки качества переводов применима для текстов с элементами выразительности. Однако отечественные исследователи в области теории перевода склоняются скорее к неколичественной модели оценки качества перевода, выстраивая её с опорой на адекватность и эквивалентность.

Литература

1. Альбукова О.В. Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58). Ч. 2. С. 65–69.
2. Halliday M.A.K. Spoken and Written Language. Oxford: Oxford University Press, 1989. 109 p.
3. House J. Translation. Oxford: Oxford University Press, 2009. 122 p.
4. House J. Chapter 13. Translation Quality Assessment: Past and Present // Translation: A Multidisciplinary Approach / J. House (ed.). London: Macmillan Publishers Limited, 2014. P. 241–264.

5. Nord Ch. Translating as a Purposeful Activity: a Prospective Approach // TEFLIN Journal. 2006. Vol. 17(2). P. 131–143.
6. Nord Ch. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. Florence, KY, USA: Routledge, 2014. 161 p.
7. Reiß K. Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen. München: Hueber, 1971. 124 p.
8. Reiß K., Vermeer H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie. Tübingen: Niemeyer, 1984. 256 p.
9. Reiß K. La critique des traductions. Ses possibilités et ses limites: catégories et critères pour une évaluation pertinente des traductions. Artois: Artois Presses Université, 2002. 162 p.
10. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam: John Benjamins, 1995. 311 p.
11. Venuti L. The Translator's Invisibility: a History of Translation. London: Routledge, 2008. 368 p.
12. Williams M. The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos // TTR: traduction, terminologie, redaction. 1989. Vol. 2(2). P. 13-33.

И.В. Слинченко

Белорусский национальный технический университет

Особенности преподавания переводческих дисциплин в техническом университете

Рассматриваются пути оптимизации процесса обучения техническому переводу. Анализируются факторы, препятствующие этому процессу. Представлены ключевые моменты курса перевода. На конкретных примерах показана специфика работы преподавателя по развитию интереса к предмету, переводческого мышления и его роль в достижении положительных результатов.

Ключевые слова: перевод; техническая литература; интерес; ответственность; технический вуз.

В Белорусском национальном техническом университете в учебные планы многих специальностей включены такие дисциплины, как «Научно-технический перевод», «Технический перевод», «Перевод технической литературы», цель которых – сформировать переводческие компетенции у будущих инженеров. Это свидетельствует об особом внимании, которое уделяется в нашем университете всесторонней подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих не только

знаниями в профессиональной сфере, но и способных участвовать в межкультурной коммуникации, получать информацию из самых современных зарубежных источников и предоставлять ее (уже на родном языке) коллегам, не владеющим иностранными языками в достаточной степени.

Конечно, в нашем университете мы готовим не профессиональных переводчиков, а специалистов технического профиля, владеющих основами переводоведения, базовыми понятиями теории перевода и практическими навыками адекватной передачи «мыслей, выраженных средствами одного языка, при помощи другого».

Основная трудность, с которой мы встречаемся уже на первых занятиях, – это отсутствие интереса к нашей дисциплине, основанное на отсутствии мотивации у студентов технического университета: они уделяют большое внимание изучению специальных дисциплин, считая, что гуманитарные науки, включая иностранные языки, нужны им только «для галочки», чтобы выполнить учебный план прохождения специальности. Нами была разработана методика преподавания переводческих дисциплин, основанная, прежде всего, на повышении интереса к процессу перевода, эффективность которой подтверждена практическими результатами, полученными на протяжении нескольких лет работы. Акцент делается на осуществлении осознанного подхода к работе переводчика, способствующего развитию переводческого мышления и лингвистической догадки. Курс основан на так называемых «формулах» – клишированных выражениях, основным из которых мы считаем следующее: переводчик никогда не должен говорить «я так думаю», он всегда должен говорить «я в этом уверен». Таким образом у студентов формируется чувство ответственности за результаты их труда [1].

Как правило, изучение переводческих дисциплин осуществляется на 3 – 4 курсах, когда студенты уже обладают профессиональными компетенциями в сфере своей будущей деятельности. Однако, они не всегда понимают, насколько важно сейчас для инженера умение работы с иностранной литературой, которое включает в себя не только поиск информации, но также и аннотирование, реферирование и, конечно же, адекватный перевод. Студенты чисто формально подходят к учебному процессу и часто в целях экономии времени пользуются электронными переводчиками, просто внося соответствующие коррективы в готовый перевод, не замечая при этом всех нюансов переводимого текста, поскольку редактируют русский текст, без опоры на вариант на иностранном языке.

Мы начинаем работу уже на первом курсе, чтобы на ранних этапах обучения познакомить студентов с азами переводческой деятельности. На самом простом материале (диалоги, небольшие учебные тексты и даже отдельные предложения из курса грамматики) мы показываем им

различия между двумя языками – в структуре предложений, в лексических единицах, в клишированной лексике и т.д. – именно в переводческом плане. На первое место здесь ставится групповая работа под руководством опытного преподавателя, который осуществляет индивидуальный подход и проявляет интерес к любым результатам каждого студента, пускай заведомо неверным. Это способствует активизации мыслительной деятельности самых немотивированных учащихся, которые осознают, что и они могут внести свою лепту в коллективное творчество [2].

Приведем несколько примеров. Так, студент-первокурсник перевел термин *workpieces* как *рабочие куски* (пока еще основываясь только на школьных фоновых знаниях, он ассоциирует слово *piece* только с *a piece of chalk*). Преподаватель акцентировал внимание группы на том, что перевод следует соотносить с ситуацией, описываемой в тексте – на производстве не может быть *рабочих кусков*, а есть (результат работы группы) *детали, заготовки*, а затем привел более профессиональный термин – *обрабатываемая деталь*. Впоследствии студенты стали более ответственно относиться к результатам своего труда, начиная понимать важность создания адекватного перевода, соответствующего тематике текста.

У студентов старших курсов – уже несколько другой менталитет. Они считают себя почти состоявшимися специалистами и пытаются показать свою эрудицию, оспаривая некоторые моменты переводимого текста. Так, при работе с текстом заявляется, что сейчас практически нет лодочных двигателей с двухтактным двигателем, а существуют только четырехтактные. Здесь следует объяснить, что переводчик – это лишь посредник между автором текста и его потенциальными читателями, и его данные не указываются (за редкими исключениями), в отличие от переводчика художественной литературы, в официальных версиях. Переводчик технической литературы должен строго соблюдать основные правила: передать все реалии текста (и, по возможности, нюансы), ничего не упустить, не исказить информацию и, что очень важно, не сказать ничего лишнего.

Важным фактором достижения положительных результатов мы считаем создание на занятиях активизирующей среды, что во многом зависит от преподавателя. Когда занятия проходят в непринужденной обстановке, у каждого студента есть стимул проявить себя, он чувствует доброжелательное отношение руководителя группы и его внимание к каждому варианту ответа. Таким образом у студентов развивается интерес к работе и повышается самооценка.

Можно сделать следующий вывод, что оптимизация процесса обучения научно-техническому переводу в техническом университете

должна быть основана, прежде всего, на развитии интереса к данной дисциплине, что достигается путем создания активизирующей среды, в которой под руководством опытного преподавателя у студентов развивается аналитическое мышление и появляются стимулы к творческой самостоятельной работе.

Литература

1. Васильева Т.И., Королько О.В., Слинченко И.В. Роль индивидуального подхода в преподавании переводческих дисциплин в техническом университете // *Инновационный дискурс развития современной науки и образования: материалы Международной научно-практической конференции*, (21 июня 2020 г.) / под. общ. ред. А.Б. Черемисина. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. С. 199–205.

2. Васильева Т.И. Творческий подход к преподаванию переводческих дисциплин в техническом университете // *Романия: языковое и культурное наследие: материалы I Международной научно-практической конференции* (16 мая 2019 г.) / ред.кол.: О. В. Лапунова (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 243–246.

Н.И. Трофимова-Коваленко

Новосибирский государственный технический университет

Особенности реализации переводческих трансформаций в речевых актах просьбы (на материале произведений Джона Гришэма)

В статье рассматриваются переводческие трансформации в речевых актах просьбы. Особое внимание уделяется не только доминирующим типам переводческих преобразований, но основным причинам их возникновения. Новизна исследования видится в том, что впервые переводческие преобразования рассматриваются в речевых актах просьбы в художественной прозе.

Ключевые слова: речевой акт; переводческие трансформации; речевые акты просьбы; реквестивы; теория перевода; современная американская художественная проза.

Переводческие трансформации (далее – ПТ) и особенности их реализации с точки зрения текстового подхода являются одной из актуальных проблем теории перевода. Переводческими преобразованиями лингвисты называют межъязыковые межуровневые изменения [2, с. 190; 15, с. 118; 1, с. 45]. Исследователями предложены разные классификации ПТ, но для изучения реализации переводческих преобразований в художественной прозе, необходимо принимать во внимание изменения на

уровне текста. Соответствующая таксономия была выделена Л. К. Латышевым и А. Л. Семёновым, согласно которой все ПТ можно разделить на структурно-уровневые преобразования и содержательные трансформации. Первый класс включает в себя категориально-морфологические, синтаксические, лексические и стилистические преобразования. Все они приводят к изменениям языкового статуса единиц и не подразумевают изменений в содержании текста [13, с. 133]. Во второй класс преобразований входят ситуативно-семантические трансформации, перераспределение содержания, экспликация, выпрямление, антонимический перевод [13, с. 138–141]. Данные типы ПТ напрямую связаны с изменениями в содержании текста [13, с. 138].

Перевод художественного текста предполагает учет различий в выражении речевых актов (далее – РА) английского и русского языков [15, с. 151]. Речевые акты просьбы подразумевают действия, выгодные адресанту, и относятся к группе регулирующих РА, к подгруппе реквестивов [12, с. 134–135; 3, с. 54; 4, с. 26].

Анализ РА просьбы показал, что в данной группе доминирует класс структурно-уровневых ПТ, а именно: 1. лексические трансформации, 2. синтаксические трансформации, 3. категориально-морфологические трансформации, 4. стилистические трансформации.

Основной причиной возникновения лексических ПТ в РА просьбы является эврисемия английских глаголов. В следующем фрагменте показано преобразование широкозначного глагола «*give*» в значении «выдавать» (ЛСВ № 5) [11, с. 192] в глагол «называть», который не является его ЛСВ, но больше соответствует данному контексту.

Just give me your price, please [18, p. 93].

Пожалуйста, просто назовите свою цену [8, с. 53].

Синтаксические ПТ, как правило, вызваны типологическими различиями английского и русского языков. В следующем примере показано преобразование прямого дополнения «*following*» в аспектный предикатив «следить».

Please, stop the following [19, p. 79].

Пожалуйста, перестаньте за мной следить [9, с. 89].

Наряду с синтаксическим преобразованием в данном случае происходит категориально-морфологическая трансформация отглагольного существительного «*following*» в глагол «следить», что объясняется стремлением к максимальной узуальности перевода.

Основной причиной возникновения стилистических преобразований в РА просьбы является усиление воздействия на адресата, например:

Give me something to work with here [18, p. 18].

Дай мне хоть что-нибудь, за что можно зацепиться [8, с. 11].

Приведенный фрагмент иллюстрирует английский нейтральный глагол «*work*» [22, p. 1656], которое при переводе преобразуется в разговорный глагол «зацепиться» [14, с. 224].

Значительно реже в РА просьбы появляется класс содержательных ПТ, которые распределяются следующим образом: 1. антонимический перевод, 2. выпрямление, 3. ситуативно-семантические ПТ, 4. экспликация.

Антонимический перевод является доминирующим типом ПТ в РА просьбы. Переводчик прибегает к общеязыковым антонимам для достижения максимальной узуальности перевода:

Please, shut the champagne for twenty-four hours [19, p. 139].

Пожалуйста, еще сутки не открывайте шампанское [9, с. 156].

I request the trial be continued on Saturday [20, p. 163].

Прошу не прерывать судебное заседание в субботу [10, с. 195].

Выпрямление косвенного высказывания в прямое обусловлено желанием усилить эмоциональное воздействие на адресата, например:

Mr. Robilio, that is uncalled for. Don't do it again [20, p. 120].

Мистер Робилио, это неуместное выражение. Прошу вас впредь воздерживаться от подобного [10, с. 144]

Ситуативно-семантические трансформации, как и лексические ПТ, вызваны широкостью английских глаголов. В следующем примере показано ситуативно-семантическое преобразование типа состояние → действие, которое сопровождается лексической трансформацией глагола состояния «*to be*» в значении «быть, являться» (ЛСВ №1) [11, с. 45] в глагол действия «проявлять», не являющийся его ЛСВ.

Please, be patient [21, p. 131].

Проявите терпение, пожалуйста [7, с. 155].

Кроме того, ситуативно-семантические преобразования могут быть обусловлены различиями в синтаксических моделях английского и русского языков. Так, английская вводная конструкция «*there are*», не характерная для русского языка, при переводе требует ситуативно-семантической трансформации типа состояние → действие, например:

If there are medical bills, please, call me [17, p. 104]

Если придет счет из больницы, пожалуйста, позвоните мне [6, с. 115].

Экспликация, заключающаяся в выборе соответствующей содержанию формы, встречается в РА просьбы значительно реже, например:

I ask you, the voters, to help send the message that a seat on the Mississippi Supreme Court cannot be bought by big business [16, p. 119].

Я прошу вас, уважаемые избиратели, помочь донести до сильных мира сего мысль о том, что место в Верховном суде Миссисипи не продается большому бизнесу [5, с. 148].

Необходимо отметить, что несмотря на многообразие переводческих преобразований в РА просьбы, в данной группе РА встречаются случаи полного отсутствия ПТ, например:

Please, just give me a pillow [17, p. 122].

Пожалуйста, просто дай мне подушку [6, с. 139].

Please, hold for Marco Lazzeri [17, p. 84]

Пожалуйста, сохраните для Марко Лаццери [6, с. 96].

Please, continue [17, p. 104].

Пожалуйста, продолжайте [6, с. 119].

Tell me what happened [18, p. 26].

Расскажите мне, что случилось [8, с.15].

На наш взгляд, случаи отсутствия ПТ в РА просьбы объясняется формой данного речевого акта – классическая просьба выражается повелительным наклонением в сопоставляемых языках, что не предполагает кардинальных переводческих преобразований.

В ходе изучения особенностей реализации переводческих преобразований в РА просьбы было установлено следующее:

1. Доминирующим классом ПТ в РА просьбы является класс структурно-уровневых трансформаций, представленный лексическими, синтаксическими, категориально-морфологическими и стилистическими преобразованиями

2. Основной причиной возникновения переводческих преобразований в данной группе РА является широкосмысленность английских глаголов

3. В речевых актах просьбы часто встречаются случаи полного отсутствия переводческих преобразований, что объясняется ее формой выражения, общей для сопоставляемых языков.

Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 368 с.

2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

3. Богданов В.В. Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты. Л.: ЛГУ, 1990. 86 с.

4. Бочкарёв А.И. Лингвистические механизмы образования косвенных речевых актов в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград: ВГУ, 2014. 194 с.

5. Гришэм Дж. Апелляция. М.: АСТ, 2016. 384 с.
6. Гришэм Дж. Брокер. М.: АСТ, 2013. 352 с.
7. Гришэм Дж. Завещание. М.: АСТ, 2019. 516 с.
8. Гришэм Дж. Король сделки. М.: АСТ, 2014. 415 с.
9. Гришэм Дж. Рэкетир. М.: АСТ, 2015. 384 с.
10. Гришэм Дж. Сбежавшее жюри (Вердикт). М.: АСТ, 1999. 480 с.
11. Дубровин М.И. Современный англо-русский и русско-английский словарь. Изд-е 2-е, доп. М.: Цитадель-трейд; Рипол Классик, 2004. 992 с.
12. Карасик В. И. Язык соц. статуса. М.: Гнозис, 2002. 333 с.
13. Латышев Л.К., Семёнов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М.: Академия, 2005. 192 с.
14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд-е, доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
15. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 216 с.
16. Grisham, J. The Appeal. N.Y.: A Division of Random House, Inc. 2008. 485 p.
17. Grisham, J. The Broker. N.Y.: Bantam Dell, A Division of Random House, Inc., 2005. 422 p.
18. Grisham, J. The King of Torts. N.Y.: A Dell Book, A Division of Random House, Inc., 2003. 472 p.
19. Grisham, J. The Racketeer. N.Y.: Belfry Holdings, 2012. 389 p.
20. Grisham, J. The Runaway Jury. N.Y.: A Dell Publishing, a Division of Random House, Inc. 1996. 550 p.
21. Grisham, J. The Testament. N.Y.: Random House, 2007. 475 p.
22. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. London: Macmillan Education, 2002. 1689 p.

Науч. рук.: Кокова А. В., д-р филол. н., проф.

Р.Р. Хасанова

Томский государственный педагогический университет

Способы перевода имён собственных с английского языка на русский язык (на материале романа Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец. Часть 1. Братство Кольца»)

Статья посвящена исследованию способов перевода имён собственных в книге Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец. Часть 1. Братство Кольца» на русский язык. В данной статье приводится классификация основных способов передачи имён собственных и осуществляется анализ трёх версий перевода романа на русский язык.

Ключевые слова: имя собственное; перевод; Дж. Р.Р. Толкиен; Властелин Колец; Часть 1. Братство Кольца.

Перевод литературы в жанре фэнтези представляет собой сложный процесс передачи авторского стиля, культурного фона, индивидуальных и стилистических особенностей произведения. Немаловажным моментом является и перевод имён собственных.

По этой причине является актуальным детальное рассмотрение способов перевода имён собственных, в которых отражена характеристика персонажа. Такой анализ позволяет выявить основные стратегии переводчиков, которые могут быть использованы в дальнейшем при переводе подобного рода текстов для сохранения смысловой нагрузки имени.

Источниками материала исследования послужил роман Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец. Часть 1. Братство Кольца» [8] и три его перевода на русский язык, выполненные В.С. Муравьёвым и А.А. Кистяковским [5]; Н. Григорьевой и В. Грушецким [4]; В. Карриком и М. Каменкович [6].

Трудно переоценить вклад Джона Рональда Руэла Толкиена в развитие массовой культуры XX века. Его произведения неоднократно адаптировались в кино, музыке, компьютерных играх. В литературе многие писатели использовали произведения данного автора в качестве основы для собственных произведений. В своей работе «Это не простое кольцо, а какой-то прибор!» известный филолог и исследователь творчества Толкиена, Н. Семенова подчеркивает, что «Властелин Колец» полон всевозможных языковых и литературных аллюзий, причем почерпнутых в основном не из современных, а из древних европейских языков и литератур, полное понимание которых доступно лишь хорошо подготовленному филологу и лингвисту [3, с. 142]. С одной стороны, – это уникальность, а с другой, – дополнительная ответственность для переводчика в том, чтобы сохранить и воспроизвести все элементы авторского стиля при переводе.

Опираясь на классификацию Л.М. Щетинина можно выделить 5 основных способов перевода имен собственных в романе Дж. Р.Р. Толкиена [7, с. 128]:

Транскрипция – перевод при помощи графической передачи фонетической формы слова и *транслитерация* – передача буквенной или графической формы слова без учёта транскрипции.

Калька – перевод слова или словосочетания путем замены морфем или слов в составе единицы лексическими соответствиями ПЯ.

Полукалька – перевод, при котором один из элементов слова переводится с помощью заимствования (транскрипции или транслитерации), а другой – с помощью буквального перевода (калька).

Создание неологизма – приём, который используется при создании нового имени собственного из-за отсутствия словарного соответствия в языке перевода, либо при желании переводчика выделить тот или иной персонаж [2, с. 243].

– *Уподобляющий перевод* – перевод при помощи функционального эквивалента в русском языке.

В Таблице «Варианты переводов имён собственных в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец. Часть 1. Братство Кольца» приводятся наиболее яркие примеры переводов имён собственных и способы их передачи на русский язык.

Таблица 1

Варианты переводов имён собственных в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец. Часть 1. Братство Кольца»

Оригинал	В. Муравьёв и А. Кистяковский	Н. Григорьева и В. Грушецкий	М. Каменкович и В. Каррик
Brandybuck	Брендизайк (полукалька)	Брендискок (полукалька)	Брэндибэк (транскрипция)
Baggins	Торбинс (уподобляющий перевод)	Сумникс (уподобляющий перевод)	Бэггинс (транскрипция)
Took	Крол (создание неологизма)	Тук (транскрипция)	Тукк (транскрипция)
Gaffer	Жихарь (уподобляющий перевод)	Старичина (калька)	Старикан (калька)
Grubbs	Ройлы (создание неологизма)	Рытлы (создание неологизма)	Груббы (транскрипция)
Burrowses	Глубокопы (уподобляющий перевод)	Кротты (создание неологизма)	Рытвинги (создание неологизма)

Bolgers	Бобберы (создание неологизма)	Пузиксы (уподобляющий перевод)	Булджеры (транскрипция)
Bracegirdles	Толстобрюхлы (уподобляющий перевод)	Помочь-Лямкинсы (уподобляющий перевод)	Перестегинсы (создание неологизма)
Proudfoots	Шерстопалы (создание неологизма)	Большеноги (калька)	Большеступы (калька)
Fatty	Толстик (калька)	Фэтти (транскрипция)	Пончик (уподобляющий перевод)
Butterbur	Наркисс (создание неологизма)	Маслютик (уподобляющий перевод)	Подсолнух (уподобляющий перевод)
Strider	Бродяжник (уподобляющий перевод)	Колоброд (создание неологизма)	Бродяга-Шире-Шаг (уподобляющий перевод)
Elrohir	Элроир (транскрипция)	Элрохир (транслитерация)	Элрохир (транслитерация)
Smaug	Смог (уподобляющий перевод)	Смауг (транслитерация)	Смауг (транслитерация)
Radagast the Brown	Радагаст Карий (полукалька)	Радагаст Бурый (полукалька)	Радагаст Бурый (полукалька)

Исходя из представленных в таблице вариантов перевода, можно сделать вывод, что у В. Муравьева и А. Кистяковского имена собственные переданы при помощи неологизмов – 33% и уподобляющего перевода – 40%. Переводчики использовали стратегию доместикации, адаптируя многие имена собственные для русскоязычного читателя.

В варианте перевода Н. Григорьевой и В. Грушецкого можно увидеть сбалансированное использование различных переводческих приёмов, которые отражают смысл исходного текста и импонируют российскому менталитету [1, с. 166]. По данным таблицы использование уподобляющего перевода составляет 27%, неологизмов – 21%, транскрипции, транслитерации, кальки и полукальки – 52%. Авторы опирались на примеры ранних переводов романа «Властелин Колец», что позволило им не допустить смысловых, стилистических и художественных потерь.

М. Каменкович и В. Каррик при переводе имён собственных в основном используют транскрипцию – 33%, другие 67% равномерно распределены по оставшимся четырём способам перевода. Авторы, в первую очередь, старались максимально сохранить стилистику текста оригинала, но забывали о передаче смысловой нагрузки имени.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие способы передачи имён собственных с английского языка на русский язык: транскрипция, транслитерация, калька, полукалька, создание неологизма и уподобляющий перевод. На примере переводов имён собственных в романе Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин Колец. Часть 1. Братство Кольца» была продемонстрирована важность выбора адекватного способа перевода имён собственных. Перед переводчиками стояла задача передать смысловую и художественно-эстетическую роль имени собственного, тем самым позволяя в полной мере представить персонажей романа.

Литература

1. Воробьёва А.В., Амирова О.Г. Особенности перевода безэквивалентной лексики с английского на русский язык на примере романа Дж. Р.Р. Толкина «Властелин Колец» // Педагогика, психология, общество: перспективы развития. 2020. С. 162–167.
2. Порфирьева В.А., Сидорова Л.А. Способы передачи английских фольклорных сказочных имен собственных на русский язык // Вопросы филологии и переводоведения. 2018. С. 242–246.
3. Семёнова Н.Г. «Это не простое кольцо, а какой-то прибор!» // Знание – сила. 1997. № 9. С. 142–148.
4. Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец. Том 1. Братство кольца: пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого М.: АСТ, 2014. 480 с.
5. Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец. Том первый. Хранители кольца: пер. с англ. В. Муравьёва, А. Кистяковского М.: АСТ, 2015. 448 с.
6. Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец: пер. с англ. В. Каррика, М. Каменкович М.: АСТ, 2015. 1696 с.
7. Щетинин Л.М. Слова, имена, вещи. Очерки об именах. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1966. С. 126–132.
8. Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings 1. Fellowship of the Ring. London: HarperCollins, 2012. 448 p.

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

И.В. Шарапова
*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Современные требования к преподавателям в области письменного перевода

Статья посвящена некоторым общим вопросам дидактики перевода как отдельной развивающейся науки в рамках педагогики, в частности, обучению письменному переводу, современным требованиям, предъявляемым отраслью к преподавателям, их компетенциям. В статье предложены некоторые способы решения возникающих задач.

Ключевые слова: дидактика; перевод; методика обучения переводу; профессиональный перевод; подготовка переводчика.

Примерно с 1990-х гг. в современном российском обществе растет спрос на квалифицированных письменных переводчиков. В связи с происходящими глобальными переменами, новыми профессиональными стандартами, а также увеличением объема переводов, индустрия перевода все острее нуждается в качественных кадрах. Выпускников с дипломом переводчика готовят не только лингвистические вузы, но и нелингвистические факультеты активно предлагают дополнительные программы по подготовке переводчиков, в том числе в сфере профессиональной коммуникации.

Дидактика перевода – достаточно новая область знаний, которой еще предстоит решение многих проблем. Она находится в процессе поиска собственной методологии, разработки целей, задач и принципов обучения и т.д. [1, с. 39]. Чтобы подготовить требуемое количество квалифицированных специалистов, необходимы профессиональные преподаватели перевода. Здесь возникают логичные вопросы: где у нас готовят преподавателей перевода, и какие к ним требования? По личному опыту, чаще всего это учителя иностранного языка или филологи, закончившие педагогические вузы или классические университеты. При этом не всегда у них имеется практический опыт работы переводчиком. Может ли учитель иностранного языка или филолог качественно подготовить переводчика? Ответ лежит в изучении программы их подготовки. Ведь преподавателя иностранного языка готовили в области методики обучения иностранному языку, как научить студента говорить, писать, читать, слушать речь на иностранном языке [6, с. 1077]. Филолог изучал многие теоретические лингвистические дисциплины, обладает глубоким знанием непосредственно языка перевода, но не технологиями и принципами перевода, что не делает его ближе к данной отрасли.

Н.К. Гарбовский определяет методiku обучения переводу как «отраслевую методiku», то есть разделяет с методикой обучения иностранным языкам и другими, хотя они тесно сопряжены [1, с. 39]. В этом тесном взаимодействии он видит не только пользу, но и опасность для развития дидактики перевода. Ведь перед преподавателем перевода стоят другие задачи и, соответственно, необходимы другие методы для достижения результата. Изучив мнение зарубежных исследователей, таких как Жан Делиль (*Delisle J.*), Мишель Балляр (*Ballard M.*) и пр., Д.Б. Королева также затрагивает важные аспекты этого процесса: междисциплинарность методики обучения переводу, отсутствие метаязыка и практические вопросы обучения [2, с. 96]. Практических вопросов ставится немало перед дидактикой перевода. В частности, перед подготовкой письменных переводчиков в современных условиях.

На рынке существует множество программ, разработанных в данное время для помощи в письменном переводе и увеличения выполняемых объемов за единицу времени. Иногда случается подмена понятий машинный перевод (*machine translation*), то есть полностью выполненный машиной, и память перевода (*translation memory*), инструмент в помощь переводчику, который помогает ему систематизировать базы терминов и меньше времени тратить на перевод однотипных документов. По сравнению с прошлыми десятилетиями, программное обеспечение играет большую роль в труде переводчика, создавая новые требования при обучении. В связи с активной разработкой и выходом все новых приложений и программ, которые мы сейчас наблюдаем, программы подготовки неизбежно будут корректироваться, причем гораздо с меньшими интервалами времени, чем ранее. Преподавателю практически нереально познакомиться со всеми инструментами или программами-переводчиками, но знать основной принцип их действия и опробовать некоторые, нужно обязательно. Это проще сделать, если преподаватель сам является действующим переводчиком. Рынок диктует свои условия, и, если вузы хотят готовить востребованных специалистов, они должны «держат руку на пульсе». По мнению пользователей, данные программы заметно «эволюционировали» и улучшили качество выдаваемого продукта. Не секрет, что сейчас многие переводческие агентства грешат тем, что пользуются программами-переводчиками, заменяя людей, чтобы увеличить объем выполненных переводов за короткий срок и, соответственно, получить большой доход, нередко в ущерб качеству перевода. В результате, заказчик получает некачественный продукт. Что могут изменить преподаватели перевода в данной ситуации? Прежде всего, донести до будущих переводчиков меру ответственности, ценность репутации, а также этические нормы, которых должен придерживаться письменный переводчик,

сохранять традиции профессии и уважение к этому высокоинтеллектуальному труду.

В качестве решения некоторых вопросов подготовки преподавателей и переводчиков, в том числе письменных, а также для помощи преподавателям, хочется отметить усилия, которые прилагает Союз переводчиков России (СПР), предлагающий тренинги для преподавателей, конференции, практические семинары, тем самым обеспечивая площадку обмена ценным практическим опытом и помогая разобраться в новых условиях работы [3].

Некоторые переводческие агентства, как будущие работодатели, ведут просветительскую работу и открывают школы подготовки переводчиков, предпочитая готовить для себя кадры с требуемой специализацией, так как не все вузы обеспечивают надлежащее качество обучения. Они предлагают вузам сотрудничество и практику для начинающих переводчиков, например, Школа отраслевых переводчиков «Альянс ПРО» [4].

Говоря о подготовке переводчиков, в том числе и письменных, нельзя не упомянуть знаменательное событие 2021 года – утверждение профессионального стандарта «Специалист в области перевода» Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода» [6]. Это важное событие в отрасли перевода определяет современный статус профессии переводчика, востребованные профессиональные компетенции, помогает урегулировать ожидания и требования работодателей. Теперь существует юридический документ, на который переводчики могут опираться в своей работе. Для преподавателей перевода он станет важной основой при разработке новых программ подготовки переводчиков.

Студентам надо передавать актуальный практический опыт перевода, а не просто знакомить их с техниками и навыками перевода. В условиях, предъявляемых к современным переводчикам, старые и неэффективные методы преподавания становятся неактуальными. В наше время возможны ситуации, когда работающий студент-переводчик знает больше преподавателя, например, в сфере применения ИТ-технологий. Круг проблем при подготовке письменных переводчиков, затронутых в данной статье, является далеко не полным. Дидактика перевода предлагает новые темы для исследования, потому что сфера деятельности переводчика усложняется: рынок требует от него новые компетенции, знания, умения и навыки, решение задач, с которыми предыдущие поколения переводчиков не сталкивались.

Литература

1. Гарбовский Н. К. Семь вопросов дидактики перевода или scopus-дидактика переводческой деятельности // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2012. № 4. С. 36–54.
2. Королева Д.Б. Методика обучения переводу на современном этапе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 9–1 (51). С. 96–99.
3. Официальный сайт Союза переводчиков России. Режим доступа: <https://rutrans.org/> (дата обращения: 29.09.2021).
4. Школа отраслевых переводчиков «Альянс ПРО». Режим доступа: <http://apschool.ru/> (дата обращения: 29.10.2021).
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода». Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104210026> (дата обращения: 29.10.2021).
6. Ivanov Andrey I., Petrova Olga V. (2020). Can Any Foreign Language Teacher Also Teach Translation? The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Volume LXXXVI. WUT 2020. pp. 1075–1084. DOI: 10.15405/epsbs.2020.08.125

Е.В. Швагрукова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Грамматический каламбур в автобиографической прозе В.В. Набокова (на материале книги «Speak, Memory!»): функциони- рование и особенности перевода

В исследовании анализируется бытование и функционирование грамматического каламбура в автобиографической прозе В.В. Набокова, а именно в англоязычной книге «*Speak, Memory!*», а также особенности его перевода на русский язык. В результате исследования в тексте выявлено 4 грамматических каламбура, которые используются автором с разными целями, как то: создание емкого образа, ирония и др.

Ключевые слова: грамматический каламбур; стилистический прием; перевод; Набоков; автобиографическая проза

Проза В.В. Набокова, известного мастера-стилиста, насыщена огромным количеством тропов и фигур и поражает читателя разнообразием стилистических приемов, не случайно В. Ходасевич в критической работе о творчестве писателя говорит: «Его произведения населены не только действующими лицами, но и бесчисленным множеством приемов, которые... производят огромную работу... Они строят мир произведения» [8, с. 247].

Наряду с такими распространёнными тропами и приемами, как метафора, метонимия, ирония, контраст и инверсия, Набоков в своих произведениях достаточно часто использует каламбур. И если бытование каламбура в художественной прозе не вызывает вопросов и является стилистически оправданным, то интересно проследить присутствие и функционирование каламбура в автобиографической прозе писателя, так как сам жанр автобиографии близок к документальным и не предполагает избыточной стилистической окрашенности. Таким образом, актуальность исследования обусловлена применением стилистического приема, являющегося нетипичным для документального жанра литературы.

Необходимо напомнить определение каламбура как стилистического приема: «Каламбур (фр. *calembour*) – игра слов, основанная на нарочитой или невольной двусмысленности, порожденной омонимией или сходством звучания, и вызывающая комический эффект» [7, с. 212]. В данном исследовании мы опираемся на работы таких русских и зарубежных специалистов по каламбуру, как В. Виноградов [1], А.Н. Зеленов [3], В.З. Санников [6], Б.Ю. Норман [5], С. Влахов [2], С. Флорин [2], В. Рэдферн [12], М. Гиоргадзе [10] и др.

На основе уже существующего исследования [9], посвященного бытованию каламбура в автобиографической прозе В.В. Набокова, нам удалось выявить наименее изученный тип каламбура, представленный в «*Speak, Memory!*». Это – грамматический каламбур.

Цель данной работы заключается в том, чтобы проанализировать функционирование грамматического каламбура, а также особенности его перевода на русский язык в книге «Память, говори!» (автор – В.В. Набоков, переводчик – составитель С.Б. Ильин).

Грамматический каламбур достаточно редко выделяется исследователями в отдельный вид каламбура. Тем не менее, существует ряд исследований, где можно найти определение подобного стилистического приема. Например, М. Гиоргадзе классифицирует данный вид как «*structural-syntactic pun*» [10, с. 274] («структурно-синтаксический каламбур» – здесь и далее перевод мой. Е.Ш.) и утверждает: «*It is possible for one and the same sentence with the same structure to be interpreted in different ways*» («Одно и то же предложение с одинаковой структурой

можно перевести по -разному»), то есть использовать при переводе разные части речи и т.д. Мы считаем возможным дать свое определение данному термину.

Грамматический каламбур – это разновидность языковой игры, реализация которой возможна лишь при определенной, специально созданной грамматической структуре предложения [9, с. 145].

Грамматический каламбур представляет собой сложный феномен и создается автором при помощи языковой игры с грамматикой и синтаксисом внутри предложения, он невозможен на уровне словосочетаний в отличие от фонетических или лексических каламбуров.

Проведя анализ англоязычного текста «*Speak, Memory!*»), нам удалось выявить 4 грамматических каламбура. Рассмотрим наиболее показательные из них.

Так, рассказывая о разноцветных стеклах веранды в своём имении, В.В. Набоков, описывая зеленое стекло, говорит: «*The green soaked greenery in a greener green*» [11, с. 106] («Зеленое сочилось зеленью зеленее, чем зеленый цвет»). Усиливая впечатление посредством употребления однокоренных слов, принадлежащих к разным частям речи, писатель создает яркий насыщенный образ зеленой аллеи, увиденной через зеленое стекло. Сравним с переводом С. Ильина: «В зеленом зелень была зеленее зеленого» [4, с. 403]. Переводчик опустил слово «soaked», заменив его нейтральным глаголом-связкой «был», что привело к утрате осязаемости данного образа.

Повествуя о своем увлечении лепидоптерологией, Набоков проводит любопытную параллель между собирателем бабочек и читателем: «*Their solicitude for the «average collector who should not be made to dissect» is comparable to the way nervous publishers of popular novels pamper the «average reader» – who should not be made to think*» [11, с. 124] («Их беспокойство об «обычном коллекционере, которого не следует заставлять препарировать» сравнимо с тем, как нервные издатели популярных романов лелеют «обычного читателя», которого не следует заставлять думать»). Сложная грамматическая структура предложения, включающая в себя сравнение, создает каламбур при помощи параллельной синтаксической конструкции «*should not be made to dissect*» – «*should not be made to think*», которая заканчивается неожиданным и ироничным выводом о том, что современная литература не требует от читателя интеллектуальных усилий. В переводе С. Ильина эта фраза приобрела следующий вид: «Их забота о «рядовом собирателе, которого не следует заставлять препарировать», отчасти похожа на то, как нервные издатели популярных романов пестуют «рядового читателя», которого не следует заставлять думать» [4, с. 420]. Переводчик сохранил параллельную конструкцию грамматического каламбура,

сделав предложение несколько более распространённым, нежели в оригинале.

Возможно, одну из наиболее важных мыслей о творчестве Набоков также облек в форму грамматического каламбура: ««... *At last, words are meant to mean what they mean*» [11, с. 81] («...*Наконец-то, словам предназначено обозначать то, что они значат*»)). Несколько раз используя слов «mean» – «обозначать» в пассивном залоге, неопределённой, а затем и в определённой форме глагола, писатель говорит о функции слова в тексте: оно должно максимально точно передавать суть описываемого явления, ведь именно тогда у читателя возникает «эффект присутствия» в произведении. Переводчик, в свою очередь, постарался сохранить глубину и изощренность этой фразы на русском языке: «Словам, наконец назначено значить то, что они означают» [4, с. 379].

В целом, следует отметить, что количество сложных грамматических каламбуров в автобиографии В.В. Набокова «*Speak, Memory!*» достаточно мало, и этот вид каламбура не является приоритетным для писателя, однако его использование позволяет автору достигнуть своей цели: нарисовать яркий осязаемый образ, неожиданно высмеять неудобные ему черты реальной действительности или, наоборот, привлечь внимание читателя к наиболее важным идеям произведения. Что касается перевода, то переводчик не всегда точно переводит оригинал, подчас пренебрегая нюансами значения в пользу общего смысла, но стремится сохранить грамматическую структуру предложения, содержащего каламбур.

Литература

1. Виноградов В.В. Формально-обусловленный перевод каламбуров-созвучий/Тетради переводчика. М., 1972. С.69–80.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимо в переводе. М., 1980. 343 с.
3. Зеленов А.Н. О каламбурном использовании фразеологизмов. // Вопросы семантики фразеологических единиц. Ч. 1. Новгород, 1971. С. 294-298.
4. Набоков В.В. Память, говори! / Собр. соч. в 5 томах. Т.5. С.-Пб.: Симпозиум, 1999. 704 с.
5. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. М., 2012. 344 с.
6. Санников В.З. Каламбур как семантический феномен//Вопросы языкознания. М., 1995. № 3. С. 56–69.
7. Словарь иностранных слов. 18 изд. М.: Рус.яз, 1989. 624 с.
8. Ходасевич В.Ф. О Сирине/В.В. Набоков: Pro et contra. С.Пб.: РХГИ, 1999. С. 244–250.

9. Швагрукова Е.В., Надеина Л.В., Поздеева Г.П. Англоязычный каламбур в автобиографии В.В. Набокова «Speak, Memory!» // *Russian Linguistic Bulletin*. 2021. Вып.1(25). С. 144–148.

10. Giorgadze M. Linguistic features of pun, its typology and classification//*European Scientific Journal*, 2014. Vol.2. P.271–275.

11. Nabokov V.V. *Speak, Memory!* Vintage International, 1967. 317 p.

12. Redfern W. *Puns*. Oxford, 1985. 234 p.

А.Ю. Юхта

Томский государственный педагогический университет

Особенности перевода междометий с английского на русский и французский языки на (материале игры *Disco Elysium*)

В статье даётся определение ключевому понятию исследования, представлены классификации междометий, проанализированы трудности перевода междометий, изучены стратегии их перевода с английского языка на русский и французский языки на материале компьютерной игры *Disco Elysium*.

Ключевые слова: междометие; перевод; английский язык; французский язык; русский язык; компьютерная игра *Disco Elysium*.

Междометием называют лексико-грамматический класс неизменяемых слов (часть речи), которые не относятся ни к служебным, ни к знаменательным словам. Данная часть речи служит для выражения чувств, экспрессивных оценок, волевых побуждений призыва [7, с. 73]. Важно отметить, что междометия являются элементом устной речи. Учитывая все эти параметры, учёные рассматривают междометия с принципиально разных позиций [1, с. 105].

Междометия изучались ещё римскими языковедами (Варрон, 1 в. до н.э.). В разные периоды истории к данной части речи относились по-разному: местоимения рассматривались как эмоциональные сигналы, не переходящие в слова (Ф.Ф. Фортунатов); как часть речи (Ф.И. Буслаев); не слова, а «нечто», выражающее эмоции и чувства (К.С. Аксатов); как внутренние проявления говорящего, которые выражают его побуждения, но не называют их (А.А. Шахматов) и др. [11, с. 3].

По семантическому признаку междометия подразделяют на: эмоциональные, императивные и этикетные; по составу – на основные и составные.

Эмоциональные междометия делятся на: междометия, передающие положительные эмоции (радость, восхищение, восторг и т.п.); междометия, передающие негативные эмоции (отвращение, презрение, злость и

т.п.); междометия, выражающие горе, тоску, печаль и т.п.; междометия, выражающие общую оценку ситуации или сказанного собеседником (одобрение/неодобрение, согласие/несогласие, насмешка, сомнение, удивление и т.п.) [9, с. 184-185].

Трудность передачи междометий с одного языка на другой заключается в том, что сфера эмоциональных реакций человека, обслуживаемая междометиями, неоднородна. Спектр эмоций очень широк: от наиболее простых эмоций, частично очень напоминающих эмоции животных до чувств, тесно связанных с умственной деятельностью, которые не могут существовать вне ее [4, с. 47; 6, с. 33].

При переводе междометий переводчику стоит отталкиваться от контекста, в котором оно употреблено. Это связано с тем, что говорящий закладывает в него особое значение, подходящее по контексту, а сторона, воспринимающая информацию в процессе коммуникации, интерпретирует её, опираясь на свой личный жизненный опыт. Это происходит на уровне подсознания [8, с. 86]. Междометия делают высказывание субъективным и могут воздействовать на адресата речи. Иными словами, по данным характеристикам междометие можно отнести к эмоционально-оценочной лексике [2, с. 2].

В научной литературе представлено несколько стратегий перевода междометий с одного языка на другой язык:

– первая стратегия состоит в поиске схожих по форме междометий в исходном и переводном языках. Данная стратегия используется достаточно часто, однако словарь не всегда может предложить однозначные эквиваленты, т.к. междометие характеризуется большой семантико-прагматической вариативностью [3, с. 123];

– вторая стратегия заключается в поиске словарных эквивалентных соответствий (это наиболее распространённая стратегия);

– третья стратегия – субституция;

– четвёртая стратегия предполагает замену междометия на эмоционально окрашенное восклицание;

– пятая стратегия – стратегия добавления (не приветствуется, но встречается в текстах);

– шестая стратегия – стратегия опущения междометия в переводном тексте [5, с. 91-93].

Материалом исследования послужила компьютерная игра *Disco Elysium*. Она была создана компанией *ZA/UM* в 2019 году и стала лучшей игрой года для ПК по версии *IGN 2019 Game of the Year Awards*, *Windows Central Game Awards*: Лучшая игра для ПК, *The Game Awards*: лучшее повествование, лучшая независимая игра, лучшая ролевая игра, лучший дебют инди-разработчика (*ZA/UM*), *PC Gamer Game of the Year Awards*:

игра года. *New York Game Awards*: лучшая инди-игра, лучшее повествование. В 2020 году: *Game Developers Choice Awards*: лучший сюжет, лучший дебют и т.д. [10].

Disco Elysium – изометрическая ролевая игра, в которой нужно играть за детектива. Персонаж просыпается в номере отеля, на заднем дворе которого произошло убийство. Данное убийство необходимо расследовать [10].

Перевод игры был начат её русскоязычными фанатами и доведён до конца командой *Testronic* в январе 2021. Перевод на французский был произведён компанией *Testronic Labs* в ноябре 2020 года [10].

Главный игровой персонаж, за которого предлагается сыграть – Гарри Дюбуа. Он является полицейским, детективом, офицером 41-го участка РГМ. Будучи заядлым алкоголиком, дебоширом, наплевательски относящимся к уставу, он обладает крайне внушительным списком раскрытых дел [10].

Речь главного игрового персонажа богата междометиями. Рассмотрим некоторые из них:

(1) Персонаж достаёт галстук с лопасти вентилятора, находящего в движении, и произносит: *Snap! It's released from the blade*. На русский язык это было переведено как Хоба! Он отцепился от лопасти, а на французский – *Vous tenez dans la main une cravat vraiment hideuse, arborant quatre ou cinq motifs différents*.

В данном случае используется междометие, передающее неожиданный и даже шокирующий самого персонажа момент, когда он совершает ловкое движение, будучи не в состоянии это сделать. Словарь сленговых выражений *Urban dictionary* указывает, что данная лексическая единица используется в ситуациях, когда действия или комментарии удивили, или даже шокировали участника коммуникации [13]. Следует отметить, что при переводе на французский язык междометие опустили.

(2) Во втором примере персонаж увидел себя в зеркале после длительного ночного распития спиртных напитков и воскликнул: *Dear lord help me, what is this?* В данном случае используется междометие, акцентирующее внимание на шоковом состоянии персонажа. На русский язык оно переведено как «Пресвятые угодники, что это?», в то время как на французский – *Dieu tout-puissant, aidez-moi. Qu'est que c'est que ça?*

(3) Следующий пример демонстрирует использование междометия для выражения сомнения, неуверенности: *It's...uhm...is it some kind of superstar?* На русский язык данное междометие передаётся при помощи звукоподражания: Это ... м-м-м... суперзвезда какая-то? На французский язык междометие не было переведено, оно было опущено: *Est-ce que c'est un genre de superstar?*

(4) В ходе исследования были выявлены примеры добавления междометия в переводе на русский язык, в то время как в оригинале междометие отсутствовало: *Not so fast* «Эй, куда?». Однако при переводе на французский язык междометие не было добавлено: *Pas si vite* [12].

(5) *God...* «Боже!». *Bon Dieu!*

В данном примере междометие переведено максимально близко к оригиналу на русский и на французский языки. Интересно, что у междометия нет оговорённого контекста. Лексическая единица произносится в момент, когда персонажу становится плохо и его тошнит, после чего единственное, что он может произнести – это именно это междометие.

(6) Следующее использование местоимения произошло тогда, когда персонаж задумался о том, насколько остроумно сложилась ситуация: *Hmm... pretty clever*. На русский и французский языки данное междометие было переведено максимально близко к оригиналу: Хм-м-м... умно. *Hmm... Tres malin*.

В результате проведенного исследования можно констатировать, что практически все стратегии передачи междометий с одного языка на другой язык, описанные в лингвистической литературе, используются при переводе монологов главного игрового персонажа на русский и французский языки.

Следует подчеркнуть, что встречаются примеры, когда в оригинале междометие отсутствует, однако оно есть в переводе на русский язык, или междометие может быть в оригинале, передано на русский язык, но опущено в тексте перевода на французский язык. Это позволяет сделать вывод о том, что перевод на французский язык в таком случае менее эмоционален и передаёт шарм и изюминку персонажа не в полной мере.

Литература

1. Белоус Т.В. Функции междометия «Oh» в дискурсе // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. Вып. 1. С. 105–111.
2. Джабраилова В.С. К вопросу о переводе междометий с английского языка на русский // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. Вып. 5-5. С. 1–3.
3. Парсиева Л.К. О лексикографической репрезентации междометий // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. Вып. 2. С. 121–123.
4. Роптанова Л.Ф. Методика современного грамматического анализа английского предложения. 2011. 112 с.

5. Сидорова О.Г., Лазухина Л.В. Анализ междометий в пьесе У. Шекспира «Отелло» и ее переводе на русский язык // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2018. Вып. 1. С. 88–95.
6. Стернин И.А., Цофина Ю. А. Методика описания семантики междометия (на материале описания междометия ах) // Мир русского слова. 2017. Вып.1. С. 33–36.
7. Темирбекова А.О. Из истории исследования междометий // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. №. 3. С. 73–76.
8. Шалунова М.Ю. О знаковой природе междометий // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. №. 3 (20). С. 83–86.
9. Шангараева Л.Ф., Депутатова Н.А., Халиуллина И.Х. Эмоциональные междометия в английском, русском и испанском языках (на материале книги Дж. Остин «Гордость и предубеждение») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. Вып. 12–1 (90). С. 184–187.
10. Disco Elysium. Режим доступа: <https://zaumstudio.com/> (дата обращения: 08.10.2021).
11. Masiola R. Interjections, Translation, and Translanguaging: Cross-cultural and Multimodal Perspectives. – Lexington Books, 2018. 266 p.
12. Multitran. Режим доступа: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 15.10.2021).
13. Urban dictionary. Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 15.10.2021).

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

Раздел 3.
Вопросы методики обучения иностранным языкам

Л.Г. Аверкиева
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Скэффолдинг в обучении иностранному языку

В статье рассматривается содержание понятия скэффолдинг в контексте обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется способам реализации скэффолдинга в процессе обучения. Описаны условия успешной интеграции данного метода в образовательный процесс. Приведены примеры форм организации учебной деятельности с включением скэффолдинга.

Ключевые слова: скэффолдинг; познавательная деятельность; метод обучения; самооценка; сотрудничество.

За последние несколько десятилетий скэффолдинг стал многообещающим методом в обучение иностранным языкам. Часто данный метод отождествляют с поддерживающим обучением. Изначально термин скэффолдинг использовался в строительстве и означал «строительные леса», т. е. временная конструкция для возведения нового здания или ремонта старого. Таким образом, метафора скэффолдинг ассоциируется с теоретической конструкцией определенных действий преподавателя для поддержки обучающегося в процессе овладения навыками и умениями. Это конструкция очень гибкая и подстраивается под обучающегося для достижения им успеха в обучении и мониторинге усвоения знаний.

До начала 1990-ых исследователи в области обучения иностранным языкам рассматривали скэффолдинг с точки зрения интеракции более компетентного участника (преподавателя) с менее компетентным участником (обучающимся). Однако, скэффолдинг может иметь место и в симметричных парах (обучающийся - обучающийся), роль эксперта в этом случае двусторонняя. Такой вид скэффолдинга получил название коллективного, который наиболее ярко проявляется в парной и групповой формах организации учебной деятельности. Студенты, работая в парах или группах над решением поставленной задачи, объединяют свои умственные способности, сформированные навыки и умения, свои пробелы в знаниях, и улучшают каждый свои результаты также как увеличивают зону ближайшего развития всей группы, т.е. расстояние между тем, что обучающиеся могут сделать без посторонней помощи, и тем, что они могут сделать при поддержке кого-то с большими знаниями или опытом, в данном случае при поддержке друг друга.

Однако, скэффолдинг нельзя определять только как привычную помощь со стороны преподавателя. Эта поддержка должна осуществляться в определенный момент выполнения задания, это такое педагогический

воздействие, которое помогает обучающимся продолжать работу над решением задачи на более высоком для них уровне.

Наиболее известными способами реализации скэффолдинга в процессе обучения иностранному языку являются: моделирование, перенос, контекстуализация, построение схемы, повторное представление текста и развитие метапознания [2]. Моделирование подразумевает предоставление обучающимся подробной инструкции к выполнению задания, которая может сопровождаться грамматическими структурами, лексикой и языковыми моделями, которые надо употребить. При переносе навыки формируются за счёт активизации знаний, полученных ранее, что в свою очередь способствует созданию положительной эмоциональной связи жизненного опыта обучающегося с предметом изучения. В процессе контекстуализации преподаватель использует вербальные и невербальные методы представления информации: картинки, графики, видео, синонимы, антонимы. Используя способ построения схемы, преподаватель помогает обучающимся связать новую информацию с уже существующими структурами. Например, в качестве предтекстовых заданий студентам предлагается сфокусироваться на заголовке, иллюстрациях, графиках, сделать предположения о содержании текста, проанализировать информацию в графиках. Таким образом активизируется когнитивная деятельность и студенты готовы к восприятию нового материала. Техника повторного представления текста предполагает трансформацию языковых структур, используемых в одном жанре в другой. Например, трансформация стихотворения в пересказ. Развитие метапознания происходит в процессе выполнения заданий на самооценку, рефлексию. таких заданий, как «думаем вслух» [1].

Сам факт использования вышеперечисленных техник не означает, что скэффолдинг был успешно интегрирован в процесс обучения иностранному языку. Для этого необходимо создать ряд условий, а именно: взаимодействие в сотрудничестве, ситауционность, постепенное уменьшение поддержки со стороны преподавателя и принятие ответственности. Первым и самым важным является взаимодействие в сотрудничестве. Однако, не все виды поддержки в сотрудничестве можно считать скэффолдингом. Последний проявляется в случаях, когда такая поддержка необходима обучающимся и оказывается в определенных ситуациях (второе условие – ситуационность) с учётом понимания обучающимися обсуждаемой проблемы и уровня сформированности языковых навыков и умений. Преподаватель не оказывает поддержку по первому требованию, но действует точно, чтобы стимулировать и направлять познавательную деятельность обучающихся на их уровне или на немного более высоком

уровне. Следующее важное условие, это постепенное снижение поддержки со стороны преподавателя по мере того, как обучающиеся овладевают навыками и умениями иноязычного общения. Параллельно, создаётся ещё одно условие – принятие ответственности. Постоянная самооценка сформированности навыков и умений, позволяет студентам осознавать свой уровень владения иностранным языком, что даёт им больше уверенности при выполнении последующих заданий и они осознанно берут ответственность за результат их деятельности.

Приведём примеры форм организации учебной деятельности с включением скэффолдинга. «Аквариум» - вид деятельности, когда часть группы студентов сидит в кругу в центре аудитории, остальные студенты («наблюдатели») стоят или сидят за малым кругом, образуя большой круг. «Наблюдатели» смотрят и слушают, как решают поставленную задачу студенты в малом кругу. «Наблюдателям» не разрешается говорить. Обсуждение проблемы в аквариуме происходит в течение 30 минут. Затем организовывается общая дискуссия, когда наблюдатели могут задать вопросы, касающиеся того, как было найдено решение поставленной проблемы.

«Думать вслух» - преподаватель просит студентов говорить о том, что они делают на каждом этапе выполнения поставленного задания. Это может быть организовано разными способами: обучающиеся записывают свои мысли на телефон в ходе выполнения задания; преподаватель сам задаёт вопросы, побуждая к рефлексии, или студенты задают вопросы друг другу. Вопросы могут быть следующие: что вы делаете на этом этапе работы? Почему вы приняли такое решение? Как то, что вы сейчас сделали, может помочь решить поставленную задачу?

Деление процесса выполнения сложной задачи на этапы. Сюда относятся «дорожные карты», представляющие поэтапное завершение задания, «обучающие станции», на которых выполняется только одна часть большого задания, «контрольно-пропускные пункты», на которых преподаватель предлагает студентам «пройти регистрацию» для проверки усвоения определённого объёма изученного материала.

Скэффолдинг сложный метод, который вбирает в себя коммуникативный, проблемно-поисковый, исследовательский методы. Он даёт возможность преподавателю осуществлять гибкую поддержку деятельности обучающихся, используя их потенциал к познавательным действиям.

Литература

1. Gonulal, T., Loewen, S. Scaffolding Technique. 2018. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/322751945_Scaffolding_Technique (date of access 1.11.2021).
2. Walqui, A. Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2006. Vol. 9. Issue 2. Pp. 159–180.

Т.Н. Ануфриева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Развитие гибких навыков при обучении английскому языку: миф или реальность

Статья посвящена вопросу поиска эффективных методик по развитию гибких навыков при обучении студентов английскому языку в техническом вузе. Рассматривается понятие «гибкие навыки» и приводится их классификация. Представлен перечень гибких навыков, актуальный для развития при обучении английскому языку. Раскрывается потенциал дисциплины «Английский язык» для развития гибких навыков.

Ключевые слова: гибкие навыки; обучение английскому языку; компетенции; технический университет; модель 4К.

Гибкие навыки являются важной составляющей паспорта компетенций современного специалиста вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности, потому как имеют универсальный характер. По причине универсальности данные навыки часто называют надпрофессиональными или мета компетенциями, важность которых все чаще приравнивается к компетенциям профессионального цикла. Доказанным фактом является то, что высокий уровень профессиональных знаний уже не способен обеспечить специалисту высокий уровень успешности в профессиональной деятельности, если специалист не имеет навыков для того, чтобы (1) работать в команде, (2) выстраивать коммуникацию внутри и вне рабочей группы, (3) быстро адаптироваться в изменяющихся условиях, (4) критически оценивать ситуацию, (5) брать личную ответственность и (6) принимать важные решения.

Попробуем на гипотетическом уровне ответить на вопрос – почему перечисленные навыки важны для всех сфер человеческой деятельности. Тенденции мирового развития, в первую очередь, экономические и технологические, свидетельствуют о том, что в мире ничего стабильного не

существует. Основной залог успешности – признать это и быть готовым к изменениям. Человеку трудно контролировать внешние процессы, те процессы, что находятся вне зоны его прямого влияния, однако управлять своей реакцией и состоянием адаптации к изменениям – задача вполне реальная [1].

Модель, существовавшая в концепции советского образования – концепция «эскалатора», подразумевающая, что выбор профессии является ключевым фактором успешности карьеры – выбрать, встать на ступеньку и спокойно поехать вверх – перестала работать еще 20 лет назад. Пришла новая экономическая система и «эскалаторы» поехали вниз. Чтобы не упасть, современному специалисту приходится энергично «перебирать ногами», что в современном академическом дискурсе называется – обучение через всю жизнь.

Отсюда, современный мировой рынок интеллектуального труда становится все более конкурентоспособным, что заставляет его участников постоянно поддерживать профессиональный уровень знаний, умений и навыков. Помимо общепрофессиональных знаний, квалифицированному специалисту, вне зависимости от его рода профессиональной деятельности, необходимо иметь определенный перечень компетенций, гарантирующих успешность и стабильность карьерного роста и социального благополучия. Характеризуя состояние современного мира, специалисты из разных областей всё чаще употребляют термин – *VUCA*. Это акроним английских слов *volatility, uncertainty, complexity and ambiguity*, что говорит о том, что стабильных ориентиров и правил в виде закономерностей практически не остается [2].

Условия пандемии оказались весьма показательными в отношении нестабильности современной жизни, что отразилось не только на сфере бизнеса как самого уязвимого звена в период экономических изменений, но и на остальных сферах жизнедеятельности, включая образование. Любой хаос требует от системы. В которой он существует, гибкости, умения вовремя адаптироваться, включить защитные механизмы. Таким образом, гибкость – это готовность к изменениям. Данная готовность рассматривается сегодня как гарант успешности и эффективности.

На основании обозначенных вызовов современного мирового развития, система высшего образования как механизм, призванный обеспечивать свое государство квалифицированными специалистами, применяет, так называемую, модель развития 4-х компетенций или «*4C model*». Данная модель является противопоставлением *VUCA* и соответствует матрице – *volatility* → *collaboration, uncertainty* → *creativity, complexity* → *critical thinking, ambiguity* → *communication*.

На сегодняшний день вопрос о методиках и технологиях развития гибких навыков в рамках любой дисциплины университетской подготовки остается открытым и как никогда актуальным. Будучи многоступенчатой и зарегламентированной, система подготовки специалистов на уровне университета является негибкой и не дружелюбной к любого рода изменениям. Это происходит в силу многих причин, среди которых основная – это ресурсы – материальные и человеческие. Изменение концепций, идеологий, подходов к преподаванию происходит достаточно болезненно и требует большого количества времени. Однако не реагировать на вызовы общества и требования работодателей университеты не имеют права.

Отсюда одной из важных методических задач мы видим создание возможностей интеграции предметных и надпредметных компетенций, разработку дидактических технологий по их успешному развитию. Одной из таких возможностей, на наш взгляд, может стать дисциплина «Английский язык». Для раскрытия потенциала дисциплины с целью включения практик по развитию гибких навыков нам необходимо иметь представление о том, какие гибкие навыки существуют, понимать какие из них имеют потенциал развития в рамках дисциплины и как интегрировать новые подходы и акценты в традиционный процесс обучения.

В настоящее время существует множество классификаций гибких навыков. При этом мы считаем, что все гибкие навыки можно условно поделить на три основные группы: социально-коммуникативные (коммуникация, этика общения, групповая работа, лидерство), когнитивные (критическое мышление, самообучение, решение проблем), эмоциональный интеллект и качества личности (эмпатия, креативность, гибкость) [3].

Чтобы выделить перечень гибких навыков актуальных к развитию при обучении английскому языку, мы обратились к модели «4К», в которой представлены ключевые компетенции, необходимые для обучения в современном мире:

К1 – *communication* (коммуникация)

К2 – *cooperation* (кооперация/сотрудничество)

К3 – *creativity* (креативность)

К4 – *critical thinking* (критическое мышление).

Таким образом, приоритетными гибкими навыками, которые мы предлагаем к развитию при обучении английскому языку – это коммуникация, командная работа, креативность, критическое мышление.

Дисциплина «Английский язык» – идеальная платформа для такого рода работы по нескольким причинам: во-первых, она беспредметна (не имеет профессиональной направленности), во-вторых процесс обучения

английскому языку – это всегда интерактивность и коммуникация, возможность индивидуальной и командной работы, в-третьих, возможность экспериментировать с новыми технологиями, потому как процесс обучения не имеет жесткой регламентации.

Для реализации идеи успешного развития гибких навыков мы разрабатываем конструктор заданий, который позволит иметь шаблоны, открытые для разного содержания (наполнения). Основным преимуществом шаблона является его универсальность и вариативность. Рассмотрим пример практического задания, которое входит в конструктор-заданий.

Предлагаем пример задания, который носит название «баттл» (от английского «*battle*» - битва). Тема представленного ниже баттла – *successful business*. Он проходил в рамках изучения дисциплины «*Business English*» со студентами 2 курса (программа *General English*). Описанные далее этапы носят шаблонный характер и предполагают использование любого наполнения. Каждый этап работы нацелен, на развитие того или иного (комплекса) гибкого навыка.

1 этап – дискуссия, для введения в тему, что такое успех, из чего он складывается и что для этого необходимо. Гибкий навык – коммуникация, креативность;

2 этап – ознакомление с критериями, указывающими на успешность компании и краткое обсуждение полученной информации. Гибкий навык – коммуникация;

В качестве задания на самостоятельную проработку: 1) ознакомиться с историей успеха компаний *3M* и *Colgate & Palmolive* (чтение предложенных текстов); 2) подготовить анализ успешности компаний по всем критериям, а также осуществить поиск недостающей информации в Интернете. Гибкий навык – критическое мышление, креативность;

3 этап – *Comparative analysis: compare, contrast, draw the conclusion*-сопоставительный анализ успешности двух компаний в формате общей дискуссии (обмен мнениями, собранной информацией, письменное фиксирование недостающих фактов): Гибкий навык – критическое мышление, креативность;

4 этап – *Battle «3M vs Colgate & Palmolive»* (группа делится на 2 команды, первые 5-10 минут каждая команда работает отдельно. Задача – собрать воедино все аргументы в защиту успешности своей компании и вычленить слабые места компании оппонентов. Далее начинается баттл, который проводится по определенным правилам. Преподаватель или назначенное лицо из студентов ведут статистику в целом по командам и их активности, а также по количеству контрибуций каждого участника). Гибкий навык – командная работа;

5 этап – *Conclusion* – определение победителя (побеждает команда, которая сумела представить больше аргументов в защиту своей компании, предоставить больше контраргументов, ответить на большее количество вызовов и вопросов). Гибкий навык – критическое мышление;

На примере описанного выше микросценария, можно сделать заключение, что развитие гибких навыков, соответствующих модели 4К, при обучении английскому языку видится, как вполне успешное мероприятие. Включение подобных видов деятельности на регулярной основе ведет к положительной динамике. На уровне гипотезы можно сделать вывод, о необходимости интенсификации развития гибких навыков, что определяет важность их включения в образовательные программы различного уровня подготовки не только в рамках гуманитарных дисциплин. Качество обучения и уровень общей подготовки по программам университета будет повышаться, если в процесс обучения внедрять методики и технологии, ориентированные на коллаборацию, коммуникацию, анализ, оценку и творческую реализацию, что в целом является отражением модели компетенций «4К».

Литература

1. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannaya-model-obrazovaniya-razvitie-gibkih-navykov> (дата обращения: 21.10.2021).

2. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 187–207. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207

3. Ananiadou K., Claro M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries // OECD Education Working Papers. 2009. No. 41. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/218525261154

Науч. рук.: Сидоренко Т.В., к-т пед. н., доц.

Преимущества использования ИКТ при формировании иноязычных лексических навыков

Интегрирование ИКТ в процесс формирования лексических навыков, представляется целесообразным и актуальным как в теоретическом, так и в практическом аспекте, способствуя увеличению объемов языковых тренировок, развитию творческого потенциала учащихся, являясь эффективным инструментом повышения качества обучения лексической стороне речи.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); обучение иностранному языку; лексические навыки; проектирование образовательного процесса; коммуникативная компетенция.

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) активно внедряются в образовательный процесс и являются эффективным педагогическим инструментом при формировании различных компетенций обучающихся. Данный факт подтверждается наличием значительного количества работ в отечественной и зарубежной педагогической науке, посвященных использованию ИКТ в образовательной деятельности [2, 3, 4, 5, с. 96–99.].

В контексте образовательной деятельности информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как некий инструмент организации и управления учебной деятельности путем внедрения различных компьютерных и электронных ресурсов. Использование рассматриваемых технологий способствует ускорению процесса обучения, стимулирует интерес обучающихся к определенной предметной области, позволяет индивидуализировать процесс обучения посредством выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, совершенствует систему контроля, предоставляя возможность избежать субъективности оценки.

Актуальность данной работы определяется растущей популярностью ИКТ в проектировании учебного процесса при обучении иностранному языку. Следует отметить, что подобное новшество не ограничивается только использованием новых технических средств, это и новые формы, методы, методики, технологии – новый подход к процессу обучения. Интегрирование компьютерных технологий в процесс обучения способствует стимулированию аналитической деятельности обучающихся, раскрытию их творческого потенциала, развитию мышления, восприятия и памяти, следовательно, делает процесс обучения мобильным, дифференцированным и индивидуальным. В данной статье рассмотрим

использование ИКТ в образовательном процессе при обучении иностранному языку, а именно – для формирования лексических навыков.

Лексические навыки представляют собой речевые операции, характеризующиеся автоматичностью, лингвистической корректностью, устойчивостью, соответствием языковым нормам, ассоциативностью, адекватностью коммуникативной ситуации и языковой задаче.

Формирование лексических навыков (лексической компетенции) является ключевым, фундаментальным аспектом обучения иностранному языку, поскольку в силу своей номинативной функции, лексика выступает средством передачи непосредственного предмета мысли. Таким образом, базовым условием успешной иноязычной коммуникации выступают качественно сформированные лексические навыки.

Процесс формирования лексической компетенции может быть в значительной степени интенсифицирован и модернизирован посредством применения информационно-коммуникационных технологий. Цифровые средства обучения открывают новые перспективы для преподавания иностранных языков, по сравнению с традиционным учебно-методическим инструментарием. Основными преимуществами использования ИКТ для овладения иноязычной лексикой являются:

Создание комфортной среды для самообучения и индивидуализация образовательного процесса.

Электронные образовательные ресурсы позволяют адаптировать изучаемый курс к индивидуальному формату пользования, предоставляя возможность каждому ученику выстраивать учебный маршрут самостоятельно (создание персональных онлайн словарей и картотек, отработка лексического материала при помощи тематических словарных тренажеров и т.д.).

Погружение в аутентичную языковую среду.

Дигитализация процесса обучения иностранному языку способствует созданию аутентичного языкового окружения за пределами территории функционирования изучаемого языка. Аутентичная языковая среда создается на основе информации культурного, этнического и социального характера, оказывая положительное влияние на формирование межкультурной коммуникативной компетенции [1, с. 721–725.]. Подобное погружение достигается путем внедрения социокультурных реалий аутентичной языковой среды в мультимедийный учебно-методический комплекс (аутентичные тексты, видео, аудио).

Обеспечение высокой степени интерактивности и наглядности образовательного процесса.

В электронной образовательной среде ученики получают возможность активно взаимодействовать с виртуальными моделями изучаемых

лингвистических объектов и формировать графический образ лексических единиц одновременно с их звуковым оформлением.

Повышение мотивации учащихся к обучению.

Данное положение может быть проиллюстрировано посредством различных мультимедийных образовательных платформ, в которых формирование лексической компетенции часто включает игровые элементы, что вызывает у учащихся положительные эмоции и способствует практическому закреплению материала.

Таким образом, являясь эффективным инструментом формирования коммуникативной компетенции, ИКТ широко используются для овладения иноязычной лексикой. Интегрирование компьютерных технологий в процесс формирования лексических навыков способствует увеличению объемов языковых тренировок, развитию творческого потенциала и образного мышления учащихся, формирует привлекающую студентов творческую образовательную среду и повышает интерес к образовательному процессу.

Литература

1. Аржановская А.В. Интеграция социокультурного подхода в проектирование образовательного процесса при обучении иностранному языку / Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, УО Полесский государственный университет, г. Пинск, март 2021 г. / Министерство образования Республики Беларусь [и др.]; редкол.: В.И. Дунай [и др.]. Пинск: ПолесГУ, 2021. 838 с.

2. Манак А.Ф., Воронкин А.С. ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации // ОТО. 2014. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ikt-v-obrazovanii-evolyutsiya-konvergensiya-i-innovatsii> (дата обращения: 10.10.2021).

3. Стариков С.А. Информационные и коммуникационные технологии в системе образования // Образование и наука. 2009. №10. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2021).

4. Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A., Generalova L.M. (2021) Convergence of Technologies in Education: New Determinant of the Society Development. In: Popkova E.G., Sergi B.S. (eds) Smart Technologies for Society, State and Economy. ISC 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 155. Springer, Cham. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-030-59126-7_69 (date of access: 10.10.2021).

5. Ghourchian N. Information and Communication Technology in Education // Tehran, Metacognitive. 2010. 234 p.

М.М. Бажутина¹, А.В. Цепилова²

¹Тольяттинский государственный университет

²Национальный исследовательский

Томский политехнический университет

Интегративное обучение иностранным языкам: планирование результатов (на примере инженерных специальностей и направлений подготовки)

Обсуждается необходимость планирования результатов обучения иностранному языку в вузе, в частности, на инженерных специальностях и направлениях подготовки. Обозначаются исходный и конечный уровни владения иностранным языком, выделяются факторы, обуславливающие содержание компонента «знать, уметь, владеть».

Ключевые слова: УК-4; инженерные УГСН; планируемые результаты обучения иностранным языкам; уровни владения; межкультурная коммуникация; интегрированная иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность-

Тема доклада продиктована необходимостью пересмотреть содержание дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с действующим ФГОС ВО 3++, в котором заявлена УК-4 как цель-результат иноязычного образования в вузе. На фоне обширных дискуссий и публикаций о средствах контроля и оценивания возникает закономерный вопрос: что должно быть на «входе» и на «выходе» в иноязычном образовании и что же нужно оценивать? То есть необходимо выяснить, от какого уровня владения иностранными языками (ИЯ) следует отталкиваться и какие результаты обучения в соответствии с действующим стандартом на уровнях бакалавриата и специалитета следует планировать с учётом преемственности уровней образования. Данный вопрос представляется актуальным по той причине, что в отечественной методике преподавания ИЯ в вузе он не разработан применительно к специфике неязыковых специальностей и направлений подготовки: естественно-научных, инженерных и социогуманитарных. Каждое направление, безусловно, характеризуется наличием универсальных и специфичных иноязычных потребностей выпускников вузов в профессиональной сфере.

Цель исследования – выявить инвариант(ы) в описании планируемых результатов обучения ИЯ в инженерных вузах и факультетах. В качестве примера рассматривается укрупнённая группа специальностей и направлений (УГСН) 230000, включающая специальность 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства и направления подготовки: 23.03.02 Наземные транспортно-технологические комплексы,

23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов. Сюда же отчасти мы относим УГСН 130000 Электро- и теплоэнергетика, в которой выделяется ряд направлений с профилями в области автомобиле- и двигателестроения. Доклад посвящён вопросам разработки содержания планируемых результатов обучения ИЯ на примере указанных УГСН.

Отвечая на вопрос об исходном уровне, вслед за профессором МАДИ Т.Ю. Поляковой [2, с. 283] и Примерной программой МГЛУ [3, с. 6] предлагается в качестве отправной точки взять уровень А1 у выпускников общеобразовательных школ как минимальный после обучения ИЯ с 5-го по 11-й класс. Промежуточные и целевой уровни владения ИЯ в течение двух лет обучения в вузе были обозначены ещё в примерных программах 2011-2016 гг. [1, с. 6; 3, с. 6]. Ниже, в таб. 1 представлены целевые уровни владения ИЯ в двух примерных программах согласно системе Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) [5].

Таблица 1

*Исходный и целевые уровни владения ИЯ
на неязыковых специальностях и направлениях подготовки*

Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров, 2011 год		«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, 2016	
Исходный уровень, 1-й курс: от А1 – А1+ до А2+		Исходный уровень – А 2+	Основной уровень – в диапазоне А2+ – В1; целевой уровень – В1
2-й курс: от А2+ до В1+	Целевой уровень – В1+		Повышенный уровень – в диапазоне В1+ – В2; целевой уровень – В2

Планирование целевого уровня требует учёта такого фактора, как типы организаций в плане интенсивности межкультурной коммуникации. Основываясь на классификации Т.Ю. Поляковой [2, с. 157], предлагается уточнить описание типов организаций. В результате получается следующая картина, как показано в таб. 2.

*Классификация организаций
по степени интенсивности межкультурной коммуникации*

Типы организаций в России			Организации, действующие за пределами Рос- сии
Организации с постоянными международными связями, т.е. присутствует эпизодическая межкультурная коммуникация	Организации с постоянными международными связями, т.е. присутствует периодическая межкультурная коммуникация	Транснациональные организации, в которых присутствует каждодневная межкультурная коммуникация	Зарубежные организации, в которых присутствует только межкультурная коммуникация

Предварительный эмпирический анализ типов организаций в автомобилестроении показывает, что доминирующими типами являются организации с постоянной межкультурной коммуникацией и транснациональные компании. Только по данным портала заводы.рф из 36 автомобилестроительных предприятий в России не менее 25 имеют постоянные международные связи или являются совместными компаниями, где требования к владению иностранным языком предъявляются на уровне не ниже В1 – В2. В это число не входят многочисленные небольшие инжиниринговые организации, имеющие постоянные партнёрские отношения с автопроизводителями за рубежом. Данные обстоятельства возможно потребуют установления целевого уровня В1+ – В2, что должно быть отражено в примерной программе в качестве рекомендации для вузов. В любом случае, для искомых инженерных направлений и специальностей целесообразен целевой уровень не ниже В1+, для которого разработаны дескрипторы профессионального владения ИЯ в системе *CEFR*.

Следующая задача наших изысканий – это формулировка промежуточных и конечных показателей в виде «знать, уметь, владеть» с учётом типов организаций и видов инженерной деятельности: проектно-конструкторской, производственно-технологической и научно-исследовательской. В докладе представлено детальное описание планируемых результатов обучения ИЯ в формате «знать, уметь, владеть», который сочетает традиционное выделение требований к владению ИЯ по видам речевой деятельности, включая перевод, соответствующие дескрипторы владения иностранным языком на уровне В1 (В1+) и базируется на достижениях отечественной методики преподавания ИЯ в инженерном вузе.

Кроме того, в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами инженерных направлений были описаны компоненты интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности: лингвистическая, социокультурная, дискурсивная, компенсаторная и профессиональная компетенции [4, с. 90]. В компетенциях выделяется профессиональная составляющая, и в докладе показана их связь с планируемыми результатами обучения. Данные, полученные в ходе исследования, являются предметом для обсуждения, и авторы рассчитывают на отклик и предложения от педагогических коллективов, работающих со студентами инженерных специальностей и направлений подготовки.

Литература

1. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: комплект программ для трёх ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) / Л.Г. Кузьмина, Е.Н. Соловова, М.А. Стернина; Воронежский государственный университет. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. 38 с.
2. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2011. 480 с.
3. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 32 с.
4. Цепилова А.В. Интегрированная иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность в структуре профессиональной компетентности современного инженера // Вестник ТГПУ. 2017. №.1 (178). С. 87–92.
5. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. 278 p. Retrieved from: www.coe.int/lang-cefr (date of access: 20.10.2021).

И.В. Барабашёва, М.П. Кириченко
Новосибирский государственный технический университет

Профессионально-ориентированные технологии в обучении иностранному языку в вузе

Данная статья посвящена изучению особенностей использования современных образовательных технологий в вузе с акцентом на профессионально-ориентированные технологии, которые находят применение при обучении иностранному языку. Представлены характеристики данного вида технологий, даны критерии их отбора для использования в учебном процессе в вузе.

Ключевые слова: образовательная технология; профессионально-ориентированные технологии; иностранные языки; вуз; контекстное обучение.

Актуальность проводимого исследования обусловлена изменениями, происходящими в современном обществе на уровне рыночной экономики: от выпускников вузов на сегодняшний день требуется не просто наличие знаний по выбранной специальности, но и владение на достаточно высоком уровне как минимум одним иностранным языком (ИЯ), чтобы быть востребованным на рынке труда. Умение общаться на ИЯ рассматривается как неотъемлемое условие современной образовательной парадигмы, реализация которого возможна через внедрение профессионально ориентированных технологий в обучение студентов, особенно в неязыковых вузах.

Целью исследования является изучение особенностей использования профессионально-ориентированных образовательных технологий в процессе обучения ИЯ в вузе.

Теоретическую основу исследования составили работы ученых и методистов, посвященных вопросам использования современных образовательных технологий: Э.Г. Азимова, Н.Д. Гальсковой, Т.А. Дмитриенко, Г.С. Жуковой, Г.К. Селевко, А.Н. Щукина и др.

Научно-методологическую основу работы составляет синтез двух парадигм: системно-структурной и коммуникативной. В качестве основного использован описательный метод, представленный приемами наблюдения, сопоставления, обобщения, интерпретации фактов.

Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания ИЯ, при разработке теоретических курсов, спецкурсов и элективных дисциплин профессиональной направленности на ИЯ в рамках вузовского образования.

Модернизация системы высшего образования и его вхождение в мировое образовательное пространство, а также переход на многоуровне-

вую подготовку кадров с целью обеспечения конкурентоспособности выпускаемых специалистов, приводит к актуализации пересмотра профессиональной подготовки студентов, в частности, ее иноязычного компонента. Многие исследователи, анализируя современные требования к обучению ИЯ в системе высшего образования, отмечают необходимость переосмысления использования принципов и методов обучения с обязательным применением новых моделей и технологий обучения для максимального раскрытия социально-развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» [3, с. 172; 4, с. 39]. Включение в учебный процесс современных образовательных технологий позволяет результативно решать проблему целеполагания при обучении ИЯ в профессиональных целях [8, с. 30], использование информационно-коммуникационных технологий и проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки призвано обеспечить результативность изучения ИЯ через вовлечение обучающихся в аутентичную языковую среду, повышение творческой активности в процессе аудиторной и внеаудиторной работы, обеспечения индивидуальной образовательной траектории студентов и их последующего профессионального развития [7, с. 265].

В справочно-энциклопедической литературе понятие «технология» толкуется по-разному, самое общее определение представлено как совокупность приемов, используемых в каком-то мастерстве, деле [5].

В сфере образования также не существует единого подхода к толкованию понятий «технология», «образовательная технология» или «педагогическая технология». В нашем исследовании за основу берется определение, предложенное академиком Г.К. Селевко, который уравнивает понятия «образовательная технология» и «педагогическая технология» в контексте единства их процессуально-действенного, научного и процессуально-описательного аспектов, и определяет их как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и приводящую к намеченным результатам [9, с. 15–16].

Применительно к методике преподавания ИЯ, *образовательные технологии* понимаются как совокупность приемов работы педагога и обучаемых, направленных на изучение ИЯ. В качестве разновидностей образовательных технологий рассматриваются различные тренинговые, игровые и компьютерные технологии, используемые для устойчивого овладения языком [1, с. 165].

К числу современных образовательных технологий, применяемых в учебном процессе вуза, относят деятельностные технологии обучения в виде моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, предметно-ориентированные технологии (технология полного

усвоения знаний, уровневой дифференциации, концентрированного обучения, создания «шпаргалки»), технологию «УниверСАМ» инноваций, технологию модульного и проблемно-модульного обучения, поисково-исследовательскую технологию и др. [10, с. 37–94]. Особая роль отводится технологиям профессионально-ориентированного обучения (технологии учебного диалога, технологии контекстного и витагенного обучения, игровые технологии, кейс-технологии, проектные технологии, эвристические технологии и др.) [4, с. 54–68; 6, с. 92–120].

В контексте настоящего исследования, посвященного обучению ИЯ в вузе, обратимся к *профессионально-ориентированным образовательным технологиям*, позволяющим организовывать учебный процесс с учетом профессиональной направленности будущего специалиста, а также с ориентацией на его личность, интересы, склонности и способности [3, с. 172].

Т.А. Дмитренко выделяет следующие ключевые характеристики профессионально-ориентированных технологий: *результативность* (достижение высоких результатов каждым обучающимся), *экономичность* (усвоение значительного объема учебного материала за небольшую единицу времени при сравнительно небольших трудо- и временных затратах со стороны участников образовательного процесса), *психогигиеничность* (обстановка сотрудничества, отсутствие перегрузок и переутомления, положительный эмоциональный микроклимат), *высокая мотивация* к изучению предмета [4, с. 5–7].

Как отмечают исследователи, критериями отбора технологий для их использования в учебном процессе вуза являются [6, с. 31–35]:

- тип технологии – частные технологии (для решения конкретной цели и задачи) и общие (используются в общем цикле образовательного процесса);

- назначение – конкретно целевое или комплексное (достижение нескольких целей одновременно);

- субъект и объект использования – социальная, возрастная, личностная и количественная, зависит от уровня профессионализма педагога, его специализации и индивидуальных возможностей;

- степень новизны – традиционные и инновационные технологии

- способ реализации – технологии с ведущим методом или совокупностью нескольких методов или авторских методик.

В качестве примера использования профессионально-ориентированных технологий в практике обучения рассмотрим более подробно технологию контекстного обучения, которая применяется при обучении ИЯ

студентов как языковых, так и неязыковых специальностей и имеет многоцелевую направленность с применением интенсивных методов обучения.

Технология контекстного обучения (*Context Approach*), представляет собой одну из форм активного обучения в высшей школе через системное постепенное включение в образовательный процесс профессионального контекста и элементов будущей профессиональной деятельности обучающихся. Контекстные технологии направлены на устранение противоречий между формами учебной деятельности и ожидаемой профессиональной деятельности обучающегося; между пассивной позицией студента в процессе обучения в вузе и инициативной позицией будущего специалиста в трудовой деятельности. Это становится возможным для обучающегося благодаря получению им опыта разрешения моделируемых ситуаций из реальной профессиональной деятельности, подаваемых в образовательном процессе в виде интеллектуальных проблемных, эмоционально-личностных и регулятивно-поведенческих ситуаций.

Технология реализуется посредством трех базовых форм деятельности: учебной деятельности академического типа (форма реализации – академическая лекция), квази-профессиональной деятельности (форма реализации – различные виды игровых форм обучения, деловые игры, имитационное моделирование), учебно-профессиональной деятельности (научно-исследовательская деятельность, стажировки, производственная практика, дипломное проектирование, анализ производственных ситуаций) [2, с. 210–215].

Использование контекстного обучения позволяет развивать творческий характер занятий, повышает заинтересованность и мотивацию студентов, помогает сформировать целостное представление о выбранной профессии, дает опыт творческой деятельности с элементами проблемного обучения и методов моделирования, социального проектирования различных ситуаций и индивидуализации обучения. Посредством деловых игр обучающиеся приобретают предметно-профессиональный и социальный опыт, а сочетание научной, учебной и профессионально-практической деятельности студентов позволяет рассматривать данную технологию как максимально подходящую при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт) / Настольная книга педагога-новатора. Казань: Изд-во Казанского университета, 2011. 456 с.
3. Барабашёва И.В. Современные образовательные технологии в формировании учебной мотивации студентов лингвистов // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сб. материалов 9 междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 24–26 марта 2021 г. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. С. 171–174.
4. Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2020. 164 с.
5. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. М.: Аванта, 2007. 1406 с.
6. Жукова Г.С., Технологии профессионально-ориентированного обучения: учебное пособие. М.: Издательство РГСУ, 2012. 165 с.
7. Игнатович А.А., Казачихина И.А. Обучение студентов - будущих переводчиков профессионально-ориентированному иностранному языку // Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр.: в 9 ч. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018. Ч. 8. С. 264–267.
8. Мелёхина Е.А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. № 109. С. 28–35.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
10. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / авт.-сост. Н.Э. Касаткина, Т.К. Градусова, Т.А. Жукова и др.; отв. ред. Н.Э. Касаткина. Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. 237 с.

Науч. рук.: Барабашёва И. В., к-т. пед. н., доцент

Т.Г. Бекишева, Н.А. Коваленко
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Из опыта использования технологической карты при обучении иностранному языку в вузе в условиях смешанного обучения

В статье рассматриваются преимущества использования технологий дистанционной формы обучения, а именно смешанной формы обучения. Разработка и внедрение технологической карты электронного курса помогает преподавателю в осуществлении учебного процесса в условиях частого перевода студентов на онлайн обучение, обусловленным ситуацией с пандемией в современном мире.

Ключевые слова: технологическая карта; электронное обучение; электронный курс; смешанное обучение; дистанционный формат.

В настоящее время технологии обучения играют более важную, чем когда-либо прежде, роль. Преподавание постепенно переходит в более широкое цифровое пространство и порой превосходит традиционную систему обучения в возможностях и разнообразии средств и методов обучения. Особенно в условиях пандемии *Covid-19* возросла популярность технологий дистанционного обучения. Увеличился спрос на электронное обучение (онлайн образование) и онлайн курсы как возможность его реализации. Многие учебные заведения, которые придерживались традиционного подхода в обучении, были вынуждены перейти на онлайн образование. Происходит постоянное внедрение синхронных и асинхронных смешанных методов электронного обучения для более эффективного использования возможностей электронной среды в учебном процессе.

Постоянные карантины и перевод обучающихся в дистанционный формат обучения требуют более пристального внимания к инструментам электронного обучения. В условиях, когда онлайн образование больше ни для кого не является новшеством, актуальным становится изучение имеющихся платформ и инструментов электронного обучения, для того, чтобы преподаватель мог оценить преимущества и недостатки и выбрать те, которые помогут ему в достижении лучших результатов обучения.

Среди наиболее популярных инструментов электронного обучения можно отметить следующие: *Google Classroom, Zoom, GrammarFlip, Quizlet, Padlet* и другие. Внедрение в учебный процесс нескольких инструментов позволяет студентам приобрести знания, которые способствуют развитию компетенций, необходимых для их профессиональной деятельности.

Существуют также виртуальные платформы, которые позволяют внедрять и комбинировать различные инструменты, схожие по функционалу с перечисленными выше, в рамках одного курса. В России нашла широкое применение платформа *Moodle*. Это система управления обучением, которая позволяет создавать высококачественные онлайн курсы и наполнять их инструментами, которые способствуют более эффективному достижению результатов обучения.

Целью данной работы является описание опыта использования электронных образовательных курсов на платформе *Moodle* с обязательной разработкой технологической карты к каждому электронному курсу, а также предложение комплексной технологической карты организации учебного процесса по смешанной модели обучения, чтобы помочь университетам эффективно и результативно реализовать свои синхронные и асинхронные программы обучения [3]. Нами была выбрана смешанная модель обучения при частичном замещении аудиторных занятий работой в электронном курсе, т.к. данная модель наиболее приближена к дистанционному обучению в период пандемии *Covid-19* и соответственно является актуальной. На рис.1 видно, как распределяется учебная деятельность при традиционном учебном процессе и учебном процессе по смешанной модели. Следует отметить, что количество аудиторных часов может варьироваться в зависимости от потребностей или при необходимости (см. рис. 1).

4. Объем учебной работы по модулю:

Традиционный учебный процесс

Ауд.			СРС	Всего
лк	пр	лб	100	
	80			180

Учебный процесс по смешанной модели

Аудиторная работа			СРС			Всего
Трал. форма			ЭС*	ЭС	трал. форма	
лк	пр	лб	24	30	70	180
	56					

5. Распределение аудиторной учебной деятельности, запланированной по модулю, по неделям:

Традиционный учебный процесс

№ недели	Вид УД		
	лк	пр	лб
Модуль 1			
1		ПР1	
1		ПР2	
1		ПР3	
2		ПР4	
2		ПР5	
2		ПР6	
3		ПР7	
3		ПР 8	
3		ПР9	
4		ПР10	
4		ПР11	
4		Пр12	
Модуль 2			
5		ПР13	
5		ПР14	
5		ПР15	
6		ПР16	
6		ПР17	

Учебный процесс по смешанной модели

№ недели	Вид УД		
	лк	пр	лб
Модуль 1			
1		ПР1	
1		-	
1		ПР3	
2		ПР4	
2		ПР5	
2		-	
3		ПР7	
3		-	
3		ПР9	
4		ПР10	
4		ПР11	
4		-	
Модуль 2			
5		ПР13	
5		ПР14	
5		-	
6		ПР16	
6		ПР17	

Акт
Чтоб

Рис. 1. Пример понедельного распределения аудиторной учебной деятельности по модулю

Внедрение в образовательный процесс электронных курсов подразумевает, что все субъекты группы будут участвовать в процесс обучения. Однако, как показывает опыт, обучающиеся и преподаватели не всегда достаточно готовы к эффективной организации учебного процесса, особенно в условиях смешанного обучения. Когда студент не понимает, что и в какой последовательности необходимо выполнить в структуре электронного курса, решением проблемы может стать технологическая карта курса [2].

На рис. 2 представлен фрагмент электронного курса «*Practical course supporting English language learning for academic mobility (CO)*», модуль «*Overcoming difficulties abroad. Cultural differences*». Мы видим условные обозначения, соответствующие определенным типам заданий из инструментов Moodle, а также краткие названия заданий [1, с. 80].

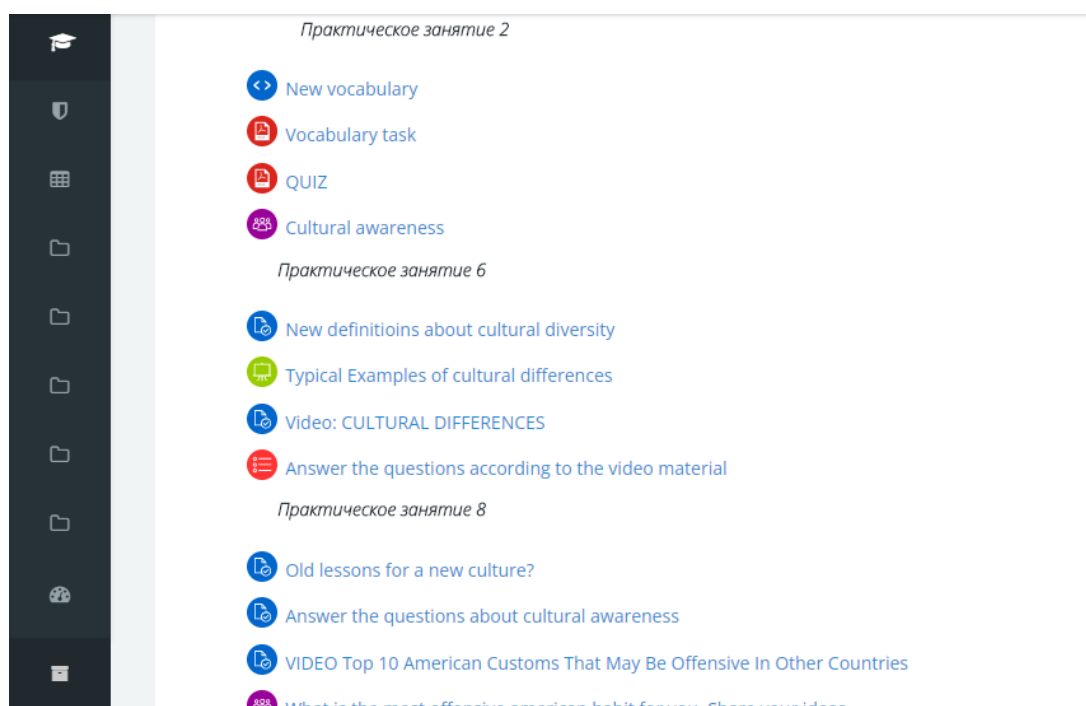


Рис.2. Фрагмент электронного курса на платформе Moodle

Информация о тех же заданиях, представленная в технологической карте организации учебного процесса того же курса (см. рис. 3), поясняет, дополняет и позволяет спрогнозировать время, которое будет затрачено на выполнение тех или иных заданий.

6. Виды учебной работы, замещающие аудиторные занятия взаимодействием в ЭС

Модуль 1 «Cultural Differences»

№	Форма работы (ЛК/ПР/ЛБ)	Соответствующая учебная деятельность в электронной среде	Часы*
1	Практика 2 Закрепление лексического материала по теме Cultural differences.	Изучить вокабуляр по теме Cultural differences.	20 мин
		Используя новый вокабуляр подготовьте свои ответы в задании «Vocabulary Task» ответы обсудить на аудиторном занятии	20 мин
		Задание ответить на вопросы в задании «Quiz» в форуме обсудить ответы друг друга.	30 мин
			30 мин
2	Практика 6 Изучение особенностей культуры других стран,	Тестирование материалами Лекции. (С помощью инструмента Лекция студенты изучают материалы по теме Cultural Differences, отвечают на вопросы)	40 мин
		Изучают видео материал CULTURAL DIFFERENCES, отвечают на вопросы в инструменте ТЕСТ	60 мин
			20 мин
3	Практика 8 Проведение дискуссии по теме Old lessons for a new culture? Повторение следующих грамматических форм: get used to, am used to, can't get used to	Изучить материал в задании Old lessons for a new culture? Подготовиться к дискуссии на аудиторном занятии,	60 мин
		Письменно ответить на вопросы в задании Cultural Biases Reflection (answer these questions in written form and bring them for the lesson)	30 мин
		Изучить видео материал по теме Top 10 American Customs That May Be Offensive In Other Countries В ФОРУМЕ обсудить свои ответы, оставить комментарии друг другу	40 мин 20 мин

АКТ
Чтоб
разд

Рис. 3. Фрагмент технологической карты

Технологическая карта является инструментом для реализации технологического подхода при проектировании электронного курса. Технологическая карта курса является своего рода педагогическим сценарием и разрабатывается на основе тематического планирования и рабочей программы учебной дисциплины. Содержание курса делится на темы (модули). Каждый модуль онлайн курса обязательно содержит четыре блока: теоретический, практический, контрольный и коммуникативный. Теоретический блок включает в себя видеоуроки и презентации, ссылки на электронные учебники и другие источники информации. В практическом блоке размещаются задания на отработку умений, интерактивные тренажёры, семинары. Контрольный блок содержит тесты на диагностику уровня знаний обучающихся. В коммуникативном блоке размещаются форумы, чаты и ссылки на видеоконференции для организации общения и рефлексии.

Помимо содержательных модулей в каждом курсе обязательно есть информационный блок. В данном блоке находится технологическая карта курса, представляющая собой подробное, детальное изложение всех этапов деятельности обучающихся и преподавателя. Технологиче-

ская карта – это современная форма планирования педагогического взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Задачей технологической карты является отображение деятельностного подхода в обучении, когда на каждом этапе преподаватель отслеживает свою работу и планирует ожидаемые действия обучающегося.

Технологическая карта предоставляет преподавателю следующие возможности:

- максимально подробно планировать этапы деятельности (предаудиторный, аудиторный и постаудиторный этап занятия);
- отображать всю последовательность действий и заданий, которые приведут к запланированному результату;
- координировать и синхронизировать действия всех участников процесса обучения;
- проводить оценивание на каждом этапе занятия.

Технологическая карта при проектировании онлайн курса позволяет не потерять в качестве дистанционного обучения при отсутствии контакта с обучающимися в аудитории.

Литература

1. Бекишева Т.Г. Обучение студентов технического вуза иноязычной монологической речи в условиях смешанного обучения. Научный журнал Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. № 3 (39). С. 79–88.

2. Пушкарева Т. П., Калитина В. В. Реализация смешанной модели обучения информатике // Открытое образование. 2020. №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-smeshannoy-modeli-obucheniya-informatike> (дата обращения: 03.11.2021).

3. Bokolo Jr. A. et al. A managerial perspective on institutions' administration readiness to diffuse blended learning in higher education: Concept and evidence //Journal of Research on Technology in Education. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2019.1675203> (дата обращения: 03.11.2021).

М.А. Бовтенко¹, Д.В. Шифман²

¹ Новосибирский государственный технический университет,

*² Новосибирский государственный университет архитектуры,
дизайна и искусств*

Развитие лингвистического компонента Цифровых компетенций в курсах иностранного языка

Статья посвящена лингвистическому компоненту цифровых компетенций студентов и преподавателей в современной полиязычной, мультимодальной и мультиресурсной среде обучения. На материале цифровых ресурсов для создания и проведения опросов показывается необходимость включения навыков переключения языковых кодов в структуру лингвистического компонента цифровых компетенций.

Ключевые слова: цифровые компетенции; цифровая среда обучения; онлайн-опрос; пользовательский интерфейс; язык интерфейса; иностранный язык; переключение языковых кодов

Активное развитие и массовое использование цифровых технологий в современном мире, в том числе и в системе образования, влечет за собой необходимость совершенствования цифровых компетенций участников образовательного процесса – студентов и преподавателей

Рассмотрение требований к компетенциям пользователей в историческом контексте – от компьютерной грамотности через компетенции в области информационно-коммуникационных технологий к цифровым компетенциям – позволяет выделить в качестве ключевых навыки работы с разнообразными цифровыми ресурсами, умение пользователей быть не только потребителями, но и создателями контента в полиязычной мультимодальной цифровой среде и эффективно развиваться в личностном и профессиональном плане [1, 2, 4, 5, 6].

Лингвистический компонент цифровых компетенций ориентирован на владение терминологией и лексико-грамматическими конструкциями, необходимыми для использования тех или иных цифровых ресурсов [1], владение нормами и языковыми средствами коммуникации в цифровой среде [4]. Принимая во внимание тот факт, что в обучении иностранному языку используется комплекс цифровых ресурсов, развитие иноязычных лингвистических цифровых компетенций будет в существенной степени зависеть от возможности включения в учебный процесс ресурсов на изучаемых иностранных языках и разработки системы заданий и учебных материалов для развития лингвистических цифровых компетенций.

Основные цифровые ресурсы, обеспечивающие учебный процесс в образовательном учреждении высшего образования, включают корпора-

тивные ресурсы, предназначенные для централизованного использования всеми участниками образовательного процесса: информационную систему, презентационные интернет-ресурсы, социальные сервисы, электронную библиотечную систему, систему электронного обучения, систему проектирования образовательных программ, средства внутрикорпоративной коммуникации и обратной связи, стандартные прикладные программы. Интерфейс этих ресурсов и их содержательное наполнение в максимальном объеме представлены на родном языке обучающихся. В таких ресурсах, как правило, не предусмотрена возможность выбора языка интерфейса, поскольку эти ресурсы не ориентированы исключительно на изучение иностранных языков. При этом данные ресурсы являются аутентичным образовательным материалом для иностранных студентов, обучающихся на государственном языке образовательного учреждения.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» связана с многообразием целевых аудиторий обучающихся, что делает необходимым и возможным привлечение дополнительных учебных и аутентичных ресурсов, в том числе цифровых ресурсов с интерфейсом на изучаемом иностранном языке. Одним из современных цифровых ресурсов, использование которых актуально как для студентов, так и для преподавателей, являются системы для создания онлайн-опросов и анкет. Применение этих систем в образовании варьируется от проведения разнообразных опросов студентов в рамках образовательного процесса до разработки студентами и преподавателями специализированных анкет и опросников в рамках исследовательской работы. Системы создания онлайн-анкет и опросов представлены как самостоятельными ресурсами, так и модулями, интегрированными в информационные ресурсы вузов.

Примерами наиболее известных систем онлайн-опросов могут служить такие российские и зарубежные ресурсы, как *Anketolog*, *Examinare*, *Google Forms*, *Mentimeter*, *Questionstar*, *Simpoll*, *Survey Monkey*, *Survey planet*, *Survio*, *Testograf*, *Webanketa*, Яндекс.Взгляд и др. [3]. В некоторых системах предусмотрены возможности использования двух и более языков, интеграции в корпоративные информационные ресурсы; ряд систем включает специализированные модули для сферы образования. Кроме того, наличие общих функциональных возможностей у систем проведения опросов и систем тестирования позволяет разработчикам некоторых систем предоставить возможность создания в рамках одной системы и опросов, и тестов. Примерами интегрированного модуля опросов в корпоративных информационных ресурсах могут служить модуль «Анкетирование» в системе управления обучением *Moodle*, которая широко ис-

пользуется в российском и зарубежном образовании, и модули информационных систем для создания опросов, которые разрабатываются вузами самостоятельно.

Анализ структуры модулей респондента и разработчика онлайн-опросов позволяет выявить следующие базовые тематические блоки представления языка интерфейса, графических элементов интерфейса, текстовых и графических компонентов представления результатов опроса, системных сообщений и редактируемых сообщений обратной связи: опросник, создание/редактирование опроса, результаты опроса. Для разработчика опроса доступны все модули, для респондента – опросник и – при соответствующих настройках – результаты опроса (персональные или общие). Общий для респондентов и разработчиков языковой и графический материал опросников включает: информацию об опросе (сведения о теме, целях, сроках проведения опроса), навигацию по опроснику, формулировки вопросов в соответствии с предложенными типами вопросов, обратную связь и др. Языковой и графический материал разделов, предназначенных для разработчиков опроса, дополнен навигацией по опросу в режиме редактирования, названиями, графическим представлением, редактированием различных типов вопросов, материалами разделов, связанных с настройками опроса и представления результатов опроса в различных вариантах в текстовом и графическом форматах (диаграммы, графики).

Лингвистическая реализация данных блоков основана на использовании типичных для описания человеко-машинного взаимодействия терминов и лексико-грамматических конструкций, – номинативных, повелительных и описательных структур. Несмотря на то, что базовые функциональные возможности в цифровых ресурсах одного типа сходны, термины, определяющие сами системы и их возможности, могут варьироваться или существенно отличаться как на родном языке разработчиков, так и при их переводе на иностранный язык. В таб. 1 показаны примеры варьирования терминов, которые используются в системах опросов на русском и английском языках, и их перевода при локализации систем.

На примере систем создания онлайн-опросов можно увидеть, что включение в образовательный процесс современных цифровых ресурсов, позволяющих не только использовать, но и создавать и публиковать в интернете собственный контент, усиливает значимость лингвистического компонента цифровых компетенций студентов и преподавателей. Развитие данного компонента обеспечивает понимание возможностей и ограничений цифровых ресурсов, адекватную оценку качества перевода терминов, а также владение навыками создания материалов в цифровой среде на родном и иностранном языках.

Таблица 1

Варианты терминов и их перевода в системах онлайн-опросов

Google Forms		Moodle		Webanketa	
Form	Формы	Questionnaire	Анкетный опрос	Form	Анкета
Short answer	Текст (строка)	Text Box	Текстовое поле	String field	Строковое поле
Paragraph	Текст (абзац)	Essay Box	Поле/эссе	Text field	Текстовое поле
Multiple choice	Один из списка	Radio Buttons	Переключатель	One from many	Один из множества
Checkboxes	Несколько из списка	-	Флажки	Some from many	Несколько из множества

Необходимо отметить, что для формирования иноязычных лингвистических цифровых компетенций в курсах иностранного языка в современных условиях есть и дополнительные сложности, и открывающиеся новые возможности. С одной стороны, обязательное использование в учебном процессе корпоративных ресурсов и систем электронного обучения с интерфейсом на родном языке ограничивает время аудиторного и внеаудиторного использования изучаемого языка в процессе выполнения учебных заданий и академической коммуникации в электронной образовательной среде университета. С другой стороны, это требует от преподавателя и студента включения в процесс обучения иностранному языку аналогичных ресурсов (или их модулей) с интерфейсом на изучаемом языке; и, кроме того, целенаправленное развитие навыков быстрого переключения языковых кодов в процессе обучения с использованием комплекса цифровых ресурсов на родном и иностранном языках. Для решения этих задач представляется важным не только продолжение создания учебных материалов и пособий для развития лингвистического компонента цифровых компетенций студентов и преподавателей, которые уже разработаны для различных иностранных языков, но и включение в структуру этого компонента навыков переключения языковых кодов, а в разрабатываемые учебные материалы – системы специальных заданий для их развития.

Литература

1. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005. 243 с.

2. Есмурзаева Ж.Б. Развитие информационно-коммуникационной компетенции магистрантов в процессе обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № V3. С. 38–43. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2018/186025.htm> (дата обращения: 27.10.2021).

3. Онлайн-опросы / Startpack (Рекомендательная система по облачным сервисам). Режим доступа: <https://startpack.ru/category/online-survey> (дата обращения 27.10.2021).

4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr. Retrieved from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (date of access: 27.10.2021).

5. Hockly N., Dudeney G., Pegrum M. Digital Literacies. 1st ed. 2013. Routledge. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9781315832913> (date of access: 27.10.2021).

6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu // JRC Publications Repository. Luxembourg, 2017. Retrieved from: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (date of access: 27.10.2021).

А.Л. Буран

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

How to Develop Listening Skills for Technical Students

This paper deals with the problem how to develop listening skills for technical students through listening. We refer to top-down and bottom-up competences, different sub-skills involved in the process of listening. We focus on the exercises associated with teaching listening in EFL classroom that help undergraduates develop their listening skills in an effective way.

Key words: listening skills; bottom-up competence; top-down competence; sub-skills; background knowledge; discourse organization; sociolinguistic knowledge.

Listening is one of the most difficult types of activities for students who learn English as a second language. The aim of teaching listening is to develop top-down and bottom-up competences. Bottom-up competence implies teaching vocabulary, tending to focus on pronunciation of new vocabulary. We also need to draw students' attention to intonation, stress, pauses, reductions. Top-down competences include developing background and discourse knowledge,

strategies and sociolinguistic competence. According to Goodith White sub-skills involved in listening are the following:

Perception skills which provide recognizing sounds; identifying reductions (e.g. elision and assimilation); identifying stressed syllables; identifying stressed words in utterances; understanding intonation.

Language skills such as: identifying separate words and understanding their meanings as well as identifying discourse markers that help learners in the process of listening.

Using knowledge of the world implies connecting groups of words to non-linguistic features such as expressions, gestures in order to get clues to meaning; being aware of a topic of the conversation to guess what the speaker is saying about.

Skills necessary to deal with information involve understanding the gist, the main facts and the details.

Interacting with a speaker. This skill requires recognizing the speaker's intention, predicting what the speaker will say next [2, p. 8].

Students need to use different sub-skills while listening, so they should know how to cope with difficult texts effectively. Learners must deal with a variety of strategies, such as predicting content, guessing, recognizing redundancies.

The following exercises can help develop bottom-up competence: distinguishing sounds, stress; pauses, reductions, grammatical forms.

Here are some examples of exercises to make students more aware of pauses and stressed words. It's necessary for a teacher to choose a short excerpt of a recording from a course book and make a transcript of the listening without punctuation. Then a student is asked to insert punctuation, listen and check. One more task here is to mark stressed words in the sentence and where each word is stressed.

To recognize weak forms in connected speech the following exercise can be done: students are asked to listen to a short phrase from the audio and count the number of words they hear after the word *but*, e.g. «*Yeah with my sister. She loves it but...*». Then the teacher plays the audio and checks in class the correct answer: «*I'm not as keen as she is*». The right answers are seven or eight words because of the contractions. One more task here is to type this phrase on the board: «*I'm not as keen as she is*» and discuss which words are stressed. They are: *not, keen, she*. These words are stressed because they carry the meaning. Micro listening can help the learners raise their awareness of strong and weak sounds, stressed and unstressed words; develop noticing skills, become better listeners.

Top-down competence is based on background knowledge, discourse organization, sociolinguistic knowledge and coping strategies that are very important for a listener. The learner uses the knowledge of the world to understand the meaning of the text. Top-down listening skills include: listening for the main ideas, for specific information, prediction and inferencing.

Discourse organization implies knowing what type of text the listeners are going to hear (a lecture, a meeting, an interview and etc.); main and subsidiary points; organizing devices.

According to Larry Vandergrift & C. M. Goh Christine «discourse knowledge is very important in interactive listening. Listeners use discourse knowledge to facilitate the processing of what they hear and how they may be asked to respond» [1, p. 26].

Using their background knowledge, students can predict the correct answers easily. Before listening and filling the missing words in the text the teacher asks the learners to guess the answers. While listening for the first time students complete the missing information, after listening for the second time the learners check their answers and the teacher should give the learners time after the recording has finished before checking the answers in the class. Lack of time doesn't let the teacher give a lot of time, but students need this time and ask the teacher not to interrupt them in order to concentrate, to reflect and to choose the correct answers.

Strategic knowledge can help students cope with what they haven't understood. It is necessary to explain to students that they should go on to the next part if they did not understand some words.

To sum up, a person who is good at listening should be motivated and interested in what the speaker is talking about. Before listening he should plan in his head what and how he is going to listen. While listening a successful learner uses the words he knows to understand the words and the topic he does not know. He also does not translate word by word, uses the general idea of the topic to predict the meaning of new words.

Teachers should pay more attention to pre-listening tasks as more context leads to more successful listening.

References

1. Vandergrift L., Goh C.C.M. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. London: Routledge, 2012. 315 p.
2. White G. Listening. Oxford: Oxford University Press, 1998. 142 p.

О.В. Веремейчик, Т.В. Пужель

Белорусский национальный технический университет

Субъект-субъектное взаимодействие как основа профессиональной деятельности преподавателя вуза

Высшее учебное заведение представляет собой социально-педагогическую систему, в которой ведущим принципом построения взаимоотношений между ее основными компонентами (преподаватель и студент) выступает субъект-субъектное взаимодействие. Именно на его основе приобретаются не только знания, специальные умения и навыки, но и жизненные ценности, практический опыт.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие; совместная учебная деятельность; сотрудничество; мотивация; педагогическая поддержка; активные методы.

В динамично меняющихся социально-экономических условиях подготовка специалиста-инноватора, а также обеспечение возможностей для его постоянного саморазвития на основе требований научно-технического прогресса зависит не только от организованного в вузе образовательного пространства, в котором непосредственно осуществляется педагогический процесс, но и от качества профессиональной подготовки человека, который передает от поколения к поколению аккумулированные человечеством культуру и опыт, стимулирует у обучающихся желание к самостоятельному приобретению знаний, воспитывает у них стремление к самовыражению, применению своих способностей в быстроменяющейся конкурентной среде. Другими словами – от того насколько грамотно преподаватель вуза выстраивает свое взаимодействие со студентами, не в форме воздействия (субъект-объектные отношения), а в форме совместного, согласованного и созидательного сотрудничества (субъект-субъектные отношения).

В педагогической литературе [3, 4, 7 и др.] под взаимодействием понимают спонтанный или сознательный, индивидуальный или публичный, мгновенный или длительный, вербальный или невербальный личностный контакт, вследствие которого возникают общие отношения, преобразования в поведении, деятельности, установках; результатом состоявшегося взаимодействия можно считать: взаимопознание, взаимопонимание, взаимные действия, взаимоотношения.

Взаимодействие преподавателя и студента в образовательном пространстве вуза представляет собой суммированный комплекс поочередных взаимных воздействий участников данного процесса, направляющих свои усилия на достижение общей цели. Наиболее благоприятный характер протекающего взаимодействия определяется педагогом посредством

моделирования образовательного пространства, наполнения его образцами для подражания, направления и поддержания личностного развития обучающихся.

Считается, что главной характеристикой вовлеченных в процесс любого взаимодействия сторон является их активность. При этом воздействие или, другими словами, акт педагога, рассматривается как наипростейший элемент для построения взаимодействия субъектов (зрительное, словесное, пластическое, мимическое, практически-действенное, предметное). Акт педагога обращен на обучающегося в едином ключе осуществляемого взаимодействия. Без воздействия, не происходит взаимодействия [7, с. 324–333].

В ходе субъект-субъектного взаимодействия осуществляются акты: общения в единстве коммуникативной, перцептивной и интерактивной его сторон; построения отношений, имеющих свое проявление в когнитивном, аффективном и поведенческом аспектах; обучения и воспитания, касающиеся преобразований всех сфер личности [5, с. 11].

Отметим, что не любого рода взаимодействие может привести к личностным изменениям преобразованиям: важным условием является длительность его протекания, либо его достаточная интенсивность; преобразования могут касаться только одного из субъектов взаимодействия; в случае неблагоприятных условий такие преобразования могут носить отрицательный характер.

Сущностью субъект-субъектного взаимодействия выступает прямое или опосредованное воздействие субъектов данного процесса друг на друга, приводящее к их взаимной связи. В качестве параметра личностной стороны такого взаимодействия является возможность производить влияние друг на друга и генерировать конкретные трансформации не только в познавательной, эмоциональной, но и в личностной сфере.

В нашем понимании субъект-субъектное взаимодействие – это паритетный обмен разноплановыми воздействиями между его субъектами в ходе совместной учебной деятельности, в результате которого происходит развитие познавательной активности, интеллекта, эмоций, воображения, формирование и совершенствование социально значимых качеств личности его участников.

Проведенный анализ научной литературы [1, 4, 6 и др.] позволяет утверждать, что субъект-субъектное взаимодействие возникает только в ходе таких отношений, при которых преподаватель и студенты рассматривают друг друга как равноправные партнёры по коммуникации. Благодаря этому участники взаимодействия получают возможность раскрыть и продемонстрировать свое индивидуальное «Я» партнёру. Следует отметить, что паритетные отношения педагога и обучающихся вовсе не

означают тождества их мнений, а дают возможность каждому выразить свою точку зрения, аргументированно отстаивая и защищая ее в конструктивном диалоге. Они повышают эффективность организации и реализации совместной учебной деятельности.

В данном контексте в своей профессиональной деятельности преподаватель должен уважать уникальность и своеобразие каждого индивида, признавая личность человека высшей социальной ценностью; опираться в образовательной деятельности на всю совокупность знаний о человеке; на принцип сотрудничества и сотворчества; ориентироваться на личность студента в целом.

Опишем краткий обобщенный опыт организации субъект-субъектного взаимодействия на кафедре «Иностранные языки» БНТУ.

Многолетняя практика преподавания иностранного языка позволяет утверждать, что у будущих инженеров доминирует низкая мотивация к освоению иностранного языка в силу наличия изначально более низкого уровня знаний по данному предмету, восприятия его как сложной дисциплины, неверия в собственные силы, нежелания форсировать трудности, с которыми они сталкиваются при его изучении и т.п.

Мы полагаем, что неотъемлемой частью в ходе взаимодействия являются: демонстрация педагогической поддержки; ориентация на способность студента самостоятельно, без чьей-либо помощи справляться с преградами; опора на потенциальные возможности личности и вера в них; доброжелательность; содействие; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату учебной деятельности [2, с. 93–94].

Общеизвестно, что для раскрепощенности обучающихся, преодоления языкового барьера и чувства растерянности, возникновения желания осуществлять коммуникацию необходима благоприятная в эмоциональном плане атмосфера.

Создание комфортных условий на учебном занятии и включение студентов в совместную деятельность достигается за счет варьирования таких интерактивных методов обучения как «Заверши фразу», «Комплимент» и др. Принцип работы первого метода заключается в том, что общение педагога с обучающимися начинается с фразы (например, «Сегодня мы собрались здесь, чтобы ...», «А Вы слышали, что ...», «Иностранный язык мне необходим для того, чтобы ...» и т.п.), а затем студентам предлагается спонтанно завершить ее. Метод «Комплимент» состоит в том, что все участники учебной группы по примеру преподавателя обмениваются комплиментами. Реализация этих методов занимает 5–7 минут, в зависимости от численности учебной группы.

На первых занятиях студенты, как правило, демонстрируют волнение, неловкость и растерянность при формулировке своих высказываний. Однако, с течением времени планомерное использование интерактивных методов обучения улучшает адаптацию обучающихся к процессу обучения в вузе в целом, а также к изучаемой дисциплине, меняется характер их высказываний. Доброжелательные межличностные отношения в группе способствуют более инициативному включению студентов в совместную деятельность, успешному установлению контакта с преподавателем, а также товарищами по студенческой группе.

Превалирующими формами организации деятельности студентов на учебных занятиях выступают работа в парах и мини группах; фронтально-коллективная деятельность при динамичной вовлеченности всех обучающихся. Групповая работа способствует достижению диалогичности, коммуникабельности, конструктивности, развитию умения работать в команде, слушать и слышать своего партнера.

Немаловажная роль в ходе взаимодействия отводится процедуре оценивания результатов учебной деятельности студентов на учебном занятии. Преподаватели кафедры используют безоценочные приемы и способы. Например, сравнение результатов выполненного задания, с образцом. В данном случае студент имеет возможность самостоятельно определить свой собственный темп обучения, глубину усвоения пройденного материала. Важно, чтобы он сам стремился к заранее запланированному результату образовательного процесса.

Следует отметить, что отличительной чертой всех учебных занятий выступает: доверительные корректные отношения между всеми субъектами учебного взаимодействия, демонстрация эмпатии, учет индивидуальных особенностей студентов, целенаправленное конструирование ситуаций, содействующих самоутверждению и самореализации обучающихся, превалирование одобрения и комплимента, регулярная рефлексия учебных занятий, практико-ориентированные учебные задания, вопросы проблемного характера.

Таким образом, преподаватель, осуществляющий свою ключевую функцию воспитания конкурентоспособной и уверенной в себе личности, готовой к инновационной деятельности, должен обладать фундаментальными предметными знаниями, коммуникативными умениями, опытом, без которого невозможно достичь целей профессиональной деятельности, а также быть способным грамотно выстроить сотрудничество, совместную деятельность с обучающимися, мотивированно управлять их поведением, педагогическими ситуациями, процессом социализации, учебно-познавательным процессом, что в последующем обеспечит защищенность и адаптивность будущего специалиста, качественно изменит его поведение в профессиональной сфере.

Литература

1. Ахмерова Д.Ф. Субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателей в воспитательно-образовательном процессе вуза // Начальная школа плюс до и после. 2011. №8. С. 14–17.
2. Веремейчик О.В., Пужель Т.В. Особенности иноязычной подготовки будущих инженеров // Языки и культуры: материалы международной научно-методической конференции (23–24 мая 2019 г.) / науч. ред. Н. С. Ганцовская; отв. ред. и сост. Г.Д. Неганова. Кострома: Изд-во Костром. ун-та, 2019. С. 90–99.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «Март», 2005. 448 с.
4. Линник, Е.О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 4 (36). С. 48–54.
5. Маралов В.Г., Бучилова И.А., Клепцова Е.Ю. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / под ред. В.Г. Маралова. М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. 288 с.
6. Щербакова И.А. Субъект-субъектное взаимодействие как средство повышения эффективности профессиональной подготовки студентов колледжа // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8 (часть 1). С. 168–173. Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36125> (дата обращения: 20.10.2021).
7. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб: Питер, 2005. 366 с.

А.В. Выбойщик

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Использование межъязыковых аналогий «китайский-английский» при преподавании отдельных разделов грамматики китайского языка

Изучена практика преподавания китайского языка как второго иностранного языка; проведено сопоставление отдельных частей речи и членов предложения в китайском и английском языках, приведены примеры сопоставления отдельных грамматических правил китайского языка с переводом на английский и русский языки.

Ключевые слова: китайский язык; английский язык; грамматика; счётные слова; глагольно-объектные сочетания; части речи; члены предложения.

В процессе преподавания изучение китайского языка в сравнении с изучением английского языка сталкивается с большим количеством трудностей. Учебники, являющиеся рекомендованными для студентов первого, второго и частично третьего годов обучения [3, 4] являются, по сути, переводными изданиями соответствующих учебных пособий для англоязычной аудитории, но используют правила русского языка, порой не очень грамотно сформулированные, для объяснения соответствующих правил китайского языка.

Самое первое, с чем встречаются школьники, студенты или слушатели, изучающий грамматику китайского языка, – это несоответствие частей речи в китайском и русском языках. Например, китайский язык трактует слова 不, 非, 无, 别, 都 как наречия, хотя в русском языке первые четыре слова соответствуют отрицательной частице «не», а последнее – обобщающему местоимению «всё, все». Кроме того, в китайском языке существуют вопросительные частицы 吗, 呢, 吧, обладающие разной степенью модальности, употребляемые для придания предложению вопросительного характера, которым достаточно условно можно поставить в соответствие частицы «ли», «же», используемые носителями русского гораздо реже в связи с тем, что вопросительный характер предложению придаёт восходящая интонация. В китайском языке существует отдельная часть речи – счётное слово, используемое для исчисляемых существительных, напр., 个, 张, 把, и для описания многократных действий, т.е. используемое для глаголов, напр., 次, 遍, 场. Счётные слова для существительных также достаточно условно можно перевести словом «штука», что делается очень редко, а счётные слова для глаголов имеют в русском языке аналог «раз». Перечисленные выше различия в языках являются лишь частью трудностей, с которыми сталкиваются изучающие китайский язык. Но несмотря на кажущуюся сложность, решение этой проблемы достигается выполнением упражнений и запоминанием правил.

Второе, с чем сталкиваются изучающие грамматику китайского языка, – это несоответствие членов предложения в двух языках. И если подлежащее, сказуемое и определение в китайском предложении чаще всего имеют полные соответствия аналогичным частям речи в русском предложении, то обстоятельство и дополнение в зависимости от положения в китайском предложении могут переводиться разными членами предложения. Например, в китайском предложении 你好久没有来 [1, с. 147] обстоятельство степени 好久 переводится на русский язык обстоятельством времени «давно». Часть речи, которая в некоторых учебниках

называется модальным членом [3], в других – комплементом [2], на русский язык переводится обстоятельством образа действия; напр., в предложении *我们来得很早* комплемент *很早* переводится обстоятельством времени «рано», а в предложении *他写得很慢* комплемент *很慢* переводится обстоятельством образа действия «медленно». Кроме того, широко распространённые в китайском языке глагольно-объектные сочетания (*游泳, 睡觉, 吃饭*), которые являются сказуемым с дополнением, на русский язык в некоторых случаях могут быть переведены только глаголом, выполняющим роль сказуемого в предложении («плавать», «спать», «есть, кушать» соответственно), что усложняет процесс запоминания и усвоения грамматического материала. Таким образом, в китайском языке есть особенности грамматики, которые не могут быть объяснены средствами русского языка русскоязычным школьникам, студентам и слушателям.

В то же время, как известно из практики, китайский язык чаще всего преподаётся в паре с английским языком в качестве второго иностранного. В Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ЮУрГГПУ) и Челябинском государственном университете (ЧелГУ) китайский язык преподаётся на направлениях бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование (английский язык/иностраный язык)», 45.05.01 «Перевод и переводоведение (английский язык/иностраный язык)», т.е. студенты изучают китайский язык параллельно с английским или со второго, или с третьего семестра. Так как грамматически китайский язык схож с английским наличием фиксированного порядка слов в предложении и малым количеством, а для большинства частей речи – отсутствием флексий, то в большинстве случаев представляется методически правильным при изучении правил грамматики китайского языка проводить аналогию в первую очередь с правилами грамматики не русского, а английского языка.

Например, с нашей точки зрения, при использовании местоимения *多* в вопросительных предложениях *中国面积多大 (平方公里)?, 珠穆朗玛峰多高 (米)?, 这些苹果多重 (斤)?* для знающего английский язык намного понятнее будет объяснение *多大 (平方公里), 多高 (米), 多重 (斤)* через перевод на английский соответственно как *how big?, how high?, how heavy?*, чем непосредственный перевод на русский «какая площадь?», «какая высота?», «какой вес?» без предварительного объяснения того, почему местоимение *多* придаёт предложению вопросительный характер, не являясь вопросительным словом. Использование указа-

тельных местоимений 这么, 那么 для усиления соответственно в предложениях 我没想到风景这么漂亮, 我们都知道吐鲁番盆地夏天那么热 намного понятнее будет перевести сначала на английский как *this beautiful, that hot*, чем на русский «так/настолько красиво», «так/настолько жарко» соответственно, поскольку в данных примерах разные указательные местоимения в китайском языке переводятся разными указательными местоимениями на английский язык. И, например, объяснение разницы между глагольными формами в предложениях 他小时候踢过足球, 他昨天踢了两个小时的足球, 他提了全天的足球了 проще объяснить путём перевода 踢过足球 на английский язык как *used to play football*, 踢了两个小时的足球 – перевода на английский язык как *played football for two hours*, 踢了两个小时的足球 – перевода на английский язык как *has been playing football the whole day*. Существуют и другие правила грамматики, в которых прослеживается прямая аналогия между китайским и английским языком.

Таким образом, как видно из вышеприведённых примеров, использование правил грамматики английского языка при объяснении аналогичных правил грамматики китайского языка должно, во-первых, помочь в изучении более сложного китайского языка с опорой на более простой английский, во-вторых, научиться понимать логику построения предложений путём выполнения упражнений и, возможно, составления собственных примеров, и, в-третьих, продвинуться к этапу перевода с одного изучаемого иностранного языка на другой.

Литература

1. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» М.: Просвещение, 1989. 318 с.

2. Готлиб О.М. Практическая грамматика современного китайского языка: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. М.: Восточная книга, 2012. 287 с.

3. Новый практический курс китайского языка: в 4 т. Т. 3. Пекин: Beijing Language and Culture University Press, 2007. 252 с.

4. Практический курс китайского языка: в 2 т. Т 1. / отв. ред. А.Ф. Кондрашевский. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Восточная книга, 2009. 768 с.

О.В. Гасова

Белорусский национальный технический университет

Использование виртуальной доски *Padlet* на занятиях иностранного языка

В публикации затрагивается вопрос использования цифровых средств обучения, а именно сервиса *padlet*. Автор делится опытом обращения с виртуальной доской на занятиях по иностранному языку. Также описываются некоторые варианты применения данного ресурса в дистанционном и очном формате обучения.

Ключевые слова: цифровые средства обучения; веб-инструмент «*Padlet*»; иностранный язык; английский язык; возможности виртуальной доски.

Современный этап развития информационных технологий, необходимость проведения занятий дистанционно, потребность в поиске новых путей и методов обучения способствует расширению набора средств обучения. Цифровизация системы образования является необходимым этапом в условиях быстрого развития техники и технологий во всех сферах общества. Материально-техническое оснащение вузов совершенствуется и не ограничивается только возможностями лингафонного кабинета. В арсенале преподавателя находится программное обеспечение, позволяющее руководить и управлять работой студентов удаленно, в режиме реального времени. Перманентное обновление программного мультимедийного контента предполагает приобретение преподавателями соответствующего опыта, повышение профессионального уровня владения современными цифровыми средствами обучения. Преподавателю необходимо иметь представление о цифровых средствах обучения, которых существует огромное количество, владеть умением выбирать из многообразия и использовать в зависимости от целей и задач предмета.

Под цифровыми средствами обучения понимаются интерактивные системы, позволяющие одновременно работать с анимированной компьютерной графикой, со звуком, видеокадрами, статическими текстами и изображениями. На пользователя, обучающегося, идет одновременно воздействие по различным информационным каналам, где ему отводится активная роль [1].

В данной публикации хотелось бы остановиться на использовании такого сервиса как виртуальная доска «*Padlet*» и поделиться опытом использования на занятиях по иностранному языку.

«*Padlet*» – это виртуальная доска, на которой можно работать коллективно с использованием компьютера или смартфона. В меню сервиса можно выбрать один из необходимых шаблонов для работы: стена, холст,

лента, раскладка, колонки, беседа, карта, хронология. Данные шаблоны позволяют различно структурировать загружаемый материал, в зависимости от поставленного задания (фотоколлаж, презентация, файловый документ и прочее). Преподаватель оформляет доску, формулирует задание или размещает необходимую информацию. Можно выбирать дизайн, настраивать формат доступа (приватный, защищенный, скрытая ссылка, доступен всем), определять категорию пользователя (администратор, модератор, пользователь). В бесплатном (свободном) доступе имеется три стены. Стены можно очищать.

Каждый прикрепленный ресурс называется постом. Студенты добавляют свой пост путем двойного щелчка по пустому пространству доски и могут загрузить из своего компьютера требуемое выполненное задание.

На занятиях по иностранному языку виртуальная доска использовалась с целью закрепления навыков письма по теме «Моя биография (составление резюме)» и стимулирования межличностного общения. Для этого была создана модерируемая стена с группой студентов, которые заполняют ее собственной информацией. Работать каждый участник может в любое удобное для него время, ограниченное определенным интервалом (например, в течении двух недель). После создания стены можно отредактировать адрес, сократить, переименовать и сделать QR-код.

Помимо подготовленной письменной работы предлагалось задать несколько вопросов, ответить на поставленные другими участниками, а также прокомментировать и/или отреагировать на комментарий как минимум три раза. Виртуальная среда общения, а именно форма чата, является привычной для обучающихся в повседневной жизни, поэтому было решено использовать её и в учебных целях. Основная тема задает импульс для постановки и ответов на вопросы, однако, не ограничивается ею. Необходимость задать вопрос, ответить и прокомментировать стимулируют межличностное общение. Если на начальном этапе это может вызывать некоторые трудности, то по мере участия разворачиваются дискуссии, вызывающие интерес, и у многих студентов оказывается больше вопросов, комментариев, чем требовалось в задании. Происходит более тесное знакомство среди участников, узнавание детальной информации. По письменным ответам преподаватель может оценить степень усвоения лексического и грамматического материала.

Кроме названных возможностей виртуальной доски существуют также такие как:

– организация, хранение и структурирование материала по темам, учебным пособиям и прочее. Эту функцию можно использовать вместо

составления планов занятий, лекций (для преподавателя), конспектирования лекций (для студентов);

- размещение дополнительного материала как педагогом, так и обучаемыми;

- совместное использование на аудиторном занятии в режиме онлайн, поскольку можно делиться изображениями, текстами, ссылками и обсуждать их между собой и с преподавателем, при этом собираются идеи, решения, а модератор не отвлекается на запись и не тратит время;

- визуализация информации при удаленном формате обучения. При использовании шаблона «лента событий» наглядно показывается хронологическая последовательность события, явления либо алгоритм процесса;

- проведение консультаций, размещение интересующих вопросов. Такой вид консультации исключает повторные вопросы, информация не исчезает и доступна для отсутствовавших;

- планирование различных мероприятий, с размещением всей необходимой информации о содержании, времени проведения, сроках;

- самостоятельное создание отдельной доски студентами, для совместного сбора информации, подготовки доклада, создания плаката, логической схемы;

- создание обратной связи при сборе мнений, впечатлений, оценке какого-либо события, проведения анкетирования [1, 2].

Называя лишь некоторые возможности данного ресурса, подчеркнем его многофункциональность и многозадачность. Виртуальная доска *padlet* легка в усвоении и использовании, способствует развитию информационной компетентности участников образовательного процесса, оживляет и делает наглядным дистанционное занятие, позволяет каждому быть полноценным и активным участником.

Литература

1. Захарова М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка // Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovyey-instrumenty-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka.html> (дата обращения: 11.10.2021).

2. Фрик О.В. О дидактических возможностях использования виртуальной доски *padlet* в образовательном процессе вуза // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-didakticheskikh-vozmozhnostyah-ispolzovaniya-virtualnoy-doski-padlet-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza/> viewer (дата обращения: 22.10.2021).

Л.А. Гончарова, М.С. Ревякин
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Adaptation of foreign students in Russian universities: problems and solutions

The article highlights the issues that overseas students meet studying in Russia. The relevance of the work is determined by the fact that foreign students are a crucial factor in the development of the education system not only in Russia but worldwide. The paper specifies the current state of the gap in adaptation of foreign students in Russian universities. In conclusion, some ways to optimize the learning and adaptation process are illustrated.

Key words: adaptation; overseas students; education; Russia; universities.

The growing number of foreign students in the Russian Federation is a significant factor in the development of the higher education system, which contributes to the improvement of our image world-wide and replenishment of the educational potential lost over the years. This process cannot take place in isolation from the social and cultural environment of the hosting country [1, p. 125]. Therefore, the issue of adaptation is a significant factor affecting the quality and effectiveness of educational program. From the first days of their stay at a Russian university, foreign students find themselves in an unusual environment, in which they will have to adapt as soon as possible. Effective adaptation increases the quality and level of education of foreign students, provides high motivation for mastering knowledge, skills and abilities.

Thereafter, administration of Russian universities faces the problem of organizing the social and everyday environment of foreign students in such a way that it does not distract them from their main objective – their studies.

In order to avoid misunderstanding and various kinds of conflicts, it is necessary to have a deep knowledge of the specifics of the national psychological characteristics of various regional groups, and also take into account the fact, that people come to study in Russia from countries with different political systems, levels of economic development and different level of integration into the world community.

Analysis of the common problems that foreign students face during their training in the Russian Federation allows us to identify areas that need improvement. Most researchers identify the following problems of student adaptation in the educational space of a Russian university:

– Communicative problems – the inability to communicate with people puts foreign students in an extremely difficult position. They struggle to solve everyday problems like choosing the right bus, grocery store, or asking for help. Difficulties arise when buying things or food. At first, foreign students are able

to communicate with Russian people only with the help of gestures, facial expressions and a few memorized phrases. Aside from that, they face the difficulty of studying the Russian language, processing special terminology in the chosen major and understanding of the speech of teachers [2, p. 150].

– Academical problems – overcoming the difference in education systems; adaptation to new requirements and knowledge monitoring; the organization of the educational process that should be based on the principles of personal self-development, "cultivation" of knowledge, fostering skills of working independently. The difference in the forms and methods of constructing the educational process itself interferes with self-realization and self-expression of foreign students. The lack of special educational and methodological materials and the forced reading of unadapted texts in Russian is a great difficulty for foreigners [3, p. 129].

– Adaptive problems – an unusual social and cultural environment is present throughout the entire period of study, and the success of adapting to it highly depends on the individual characteristics and character of the student, as well as on the professional and human qualities of teachers. This is where the senior students of the same nationality come to the rescue, helping out their fellow countrymen in the same way they were once helped. Such interaction, well-established in the student environment, is an important component of accelerated adaptation and smooth entry into an unfamiliar environment. Involving foreigners who have already gone through the adaptation process in cultural events with local students can not only accelerate the adaptation process of future students, but also develop a tolerant attitude in the general student environment.

The outlined problems of adaptation are due to the inclusion of the individual in a new socio-cultural and cognitive environment, where the formation of personal relationships with all participants in the educational process takes place [4, p. 227]. The main burden associated with the educational process rests on the shoulders of universities that accept foreigners for training. The approach to organizing adaptation of foreign students to the educational environment of the university should be organized, purposeful, and complex.

To speed up the solution of the problems of adaptation of foreign students to Russian universities, it is necessary to ensure high efficiency of professional training in a foreign language and to form benevolent attitude towards Russia.

Considering the above, the following proposals for optimizing the adaptation process may be suggested:

- Create language situations, that are as close to reality as possible.
- Raise questions and topics that are relevant to a given student audience.
- Age, religious, social and other characteristics of the student should be accounted for.

- Stimulate the motivational sphere of foreign students.
- Give students opportunity to study independently.
- Objectively evaluate the results of their independent actions.
- Try to interest a foreign student and form a cognitive need in them.
- Try to introduce foreign students to Russian national and cultural traditions by means of extracurricular activities, to ensure their assimilation of elements of Russian culture through socio-cultural activities.

In the process of teaching foreign students, one should take into account the strengths of national and cultural characteristics and traditions. This will help to facilitate the adaptation period, master the necessary skills and make classes more efficient and interesting [5, p. 191].

The adaptation process should be built as a comprehensive pedagogical program, the success of which is determined by multiple parameters and criteria, that improves the quality of education for foreign students and achieve the best academic results with the least negative consequences.

References

1. Grigor'evskaya I.V. Faktory adaptacii studentov v obrazovatel'noj srede kolledzha // Vestnik TGPU. 2013. №11 (139). P. 124–127.
2. Guruleva T.L. Pedagogicheskie tekhnologii integracii inostrannyh studentov v obrazovatel'noe prostranstvo vuza (na primere studentov iz KNR) // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2016. №3. P. 144–153.
3. Kapezina T.T. Problemy obucheniya inostrannyh studentov v rossijskom vuze // Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo. 2014. № 1(5). P. 129–138.
4. Kuznecova T.E. Perfilova I.L., Sokolova T.V., Perfilova S.V., YUmasheva L.V. Osobennosti obucheniya kitajskih studentov v vuzah RF // Podgotovka inostrannyh abiturientov v vuzy Rossijskoj Fedaracii. SPb.: Izd. Politeknicheskogo Universiteta, 2010. P. 226–238.
5. Merenkov A.V., Antonova N.L., Dorozhinskaya N.S. Problemy social'noj adaptacii inostrannyh studentov v Ural'skom federal'nom universitete // Izv. Ural. federal. un-ta. Ser. 3 «Obshchestvennye nauki». 2013. № 4 (121). P. 185–192.

С.В. Гричин, А.А. Аксенова

Новосибирский государственный технический университет

Зарубежный опыт использования метафоры при обучении иностранному языку

В настоящей статье анализируется опыт зарубежных исследователей в области использования метафоры при обучении иностранному языку. Особое внимание уделяется разработанным на основе метафоры комплексам упражнений, способствующим развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: троп; метафора; иноязычная коммуникативная компетенция; родной язык; иностранный язык.

В настоящее время все чаще обсуждается вопрос об использовании новых подходов, методик и технологий при обучении иностранным языкам в работах Г. В. Глухова, А. Г. Еремеевой и многих других [1, 2]. Это обусловлено возрастающей потребностью в подготовке высококвалифицированного специалиста, способного эффективно взаимодействовать в современном поликультурном и мультилингвальном мире.

В соответствии с ФГОС, основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов в неразрывной связи с культурно-нравственными ценностями страны изучаемого языка [3]. Недостаточно изученным, на наш взгляд, остается вопрос об использовании тропов в процессе обучения иностранному языку.

Целью данной работы является анализ опыта зарубежных исследователей в области использования тропов, в частности, метафоры, как средства обучения иностранному языку.

Интерес к использованию метафоры в обучении иностранному языку обусловлен природой данного вида тропа. Согласно Дж. Лакоффу, метафора является одним из проявлений естественного языка, и так как она присутствует в нашей повседневной жизни, метафора относится и к сфере слов, и к сфере действий и мышления [6, с. 4–5]. Формируясь на разных уровнях человеческого сознания, метафора играет важную роль в установлении связей между используемым языком и информацией, которую необходимо донести до адресата. М. Данези высказывает мнение о том, что речь студентов, изучающих иностранный язык, часто звучит не аутентично из-за ее буквальности и, в частности, из-за отсутствия в ней метафор, существующих в изучаемом языке [4, с. 454–455].

Однако возможности использования метафоры в обучении иностранному языку не ограничиваются лишь вопросом аутентичности речи.

Так, например, Д. Литлмор обращает внимание на тенденцию изучающих язык использовать стратегии метафорического расширения для определения значения незнакомой лексики [7, с. 7]. Более того, ряд исследований в данной области определяет метафору как центральную проблему в контексте изучения английского для специальных целей (*English for Specific Purposes* или *ESP*) и указывает на то, что обучение данному виду тропов должно быть включено в специальные языковые программы [8, с. 117].

В качестве примера использования метафоры при обучении иностранному языку по специальным языковым программам, рассмотрим работу испанского исследователя М. Веласко-Сакристан, разработавшего комплекс упражнений, основанных на использовании метафор, для специальной языковой программы «Деловой Английский I» (*Business English I*). Этот курс реализуется в настоящее время в бизнес-школе при университете Вальядолида в Испании [8, с. 117].

Автор сосредоточился на трех основных направлениях использования метафоры в преподавании данного курса: изучение деловой лексики, специализированное деловое чтение и перевод деловых текстов на испанский язык. Разработанный комплекс упражнений базируется на учебной программе, включающей следующие аспекты: письмо (коммерческая переписка); аудирование (деловые телефонные звонки); техническая и политехническая лексика; чтение; перевод; разговорная речь. В основе данного комплекса упражнений лежит коммуникативная методика с использованием заданий, направленных на вовлечение студентов в ситуации, предполагающие отыгрыш конкретных ролей (*role plays, simulations*). Предложенный М. Веласко-Сакристан комплекс упражнений предполагает две основные стадии реализации – активизация понимания студентами метафоры и выполнение разработанных автором упражнений для расширения знаний студентов о технической и политехнической деловой лексике, для улучшения беглости специализированного делового чтения и для улучшения перевода деловых текстов на испанский язык [8, с. 117–119].

На стадии активизации понимания студентами метафоры разработчик сначала предлагает задать студентам следующие вопросы: *What do you understand by metaphor? What type of metaphors do you know? What other figures of speech (e.g. metonymy, simile, etc.) do you know? What is the difference between them and metaphor? Can you provide examples of metaphors used in literary texts, general English language texts, specific language texts or spoken discourse? What is metaphor used for (e.g. identification, classification, comparison, etc.)* [8, с. 121]?

Затем студенты изучают новую терминологию, связанную со структурой метафоры (например, цель и источник) и выполняют упражнения на закрепление теоретических знаний. На этапе изучения деловой лексики М. Веласко-Сакристан в основном предлагает использовать упражнения на установление соответствий (например, между метафорами и их значениями) и на заполнение пропусков в тексте, используя новую лексику. Для развития специализированного делового чтения используются тексты, в которых нужно найти и выделить метафоры, связанные с областью экономики, а также после прочтения текста студенты в группах или парах обсуждают метафоры и сверяют понимание заложенного в них смысла. На этапе перевода деловых текстов на испанский язык обучающиеся выполняют следующие виды заданий: перевод отдельных метафорических словосочетаний на испанский язык и редактирование предложений на испанском языке с учетом метафорических словосочетаний [8, с. 121–128].

Польские исследователи А. Дейньян, Д. Габрис [5] также подчеркивают важность использования метафоры при обучении иностранному языку и предлагают комплекс упражнений, направленный на развитие у обучающихся в первую очередь умений выделять метафору в тексте, критически анализировать ее и сравнивать разные виды метафор в родном и изучаемом языке [5, с. 352]. Они считают, что метафора является особенностью всех естественных языков, и иногда когнитивные (концептуальные) метафоры являются общими для нескольких культур. Однако не все языковые (лингвистические) и когнитивные метафоры отражают один и тот же смысл в двух разных языках. Соответственно, для того, чтобы определить, в какой степени англоязычные метафорические выражения имеет эквиваленты в польском языке, и могут ли они создавать трудности для студентов, в польском педагогическом колледже было проведено исследование с целью проверки понимания английских метафор студентами. Группе из 143 польских студентов, изучающих английский язык было предложено перевести 68 английских предложений, содержащих метафоры, на польский язык и обсудить свои мысли в группах и с исследователями. Стоит отметить, что метафоры не были обозначены и студентам нужно было самостоятельно найти метафорические обороты в предложениях. Тем не менее, сравнение переводов студентов и последующее обсуждение с исследователями показало, что далеко не все изученные английские метафоры используются аналогичным образом в других языках, в частности, в польском языке. Так, например, были замечены следующие типы вариаций функционирования метафоры в английском и польском языках: одинаковая когнитивная метафора и наличие эквива-

лентного лингвистического выражения; одинаковая когнитивная метафора, но разные лингвистические выражения; абсолютно разные когнитивные метафоры в исследуемых языках; слова и выражения со схожими буквальными значениями, но разными метафорическими наполнениями [5, с. 353–355].

Ориентируясь на результаты проведенного исследования, А. Дейнъян и Д. Габрис разработали комплекс упражнений, сложность которых возрастает от осведомленности студентов о метафорах, использующихся в том или ином задании, то есть от наиболее распространенных и известных до разновидностей метафор, не имеющих аналога, эквивалента в родном языке или же обладающих определенной эмоционально-оценочной окраской, существующей в изучаемом языке. Авторами было разработано четыре типа заданий.

Цель первого упражнения состоит в том, чтобы обучающиеся критически проанализировали наиболее часто используемые метафоры в своем родном языке и осознали, что, хотя некоторые выражения функционируют аналогичным образом в изучаемом языке, существование подобных метафор в иностранном языке нельзя считать само собой разумеющимся. Во второй части предложенного задания используется английский текст для привлечения внимания студентов к существованию английских метафор. Студенты рассматривают, какие из них имеют соответствующие выражения в родном языке, и используются ли точные или только приблизительные эквиваленты перевода. Во втором и третьем типах упражнений студенты обсуждают метафоры из определенных семантических полей (например, метафоры, связанные с растениями «*ideas are plants*»). Обучающиеся сопоставляют и анализируют предлагаемые метафорические выражения со схожими выражениями в их родном языке. Последнее упражнение обращает внимание студентов на ограничения в словосочетании определенных метафорических высказываний и на коннотации, которые имеют некоторые из них [5, с. 356–358].

Таким образом, в проанализированных нами работах авторами были предприняты попытки показать, что метафора может играть важную роль в обучении иностранному языку, помогая повысить осведомленность обучающихся о технической и политехнической лексике, улучшить специализированное чтение и перевод специализированных текстов на родной язык. Включение метафоры в конкретную языковую программу также способствует развитию у студентов концептуальной и коммуникативной компетенции в изучаемом языке. Проанализированные нами два комплекса упражнений позволяют обучающимся научиться выделять метафору в тексте, критически анализировать ее и сравнивать разные виды

метафор в родном и изучаемом языке. Кроме того, предложенные авторами комплексы упражнений могут способствовать развитию и совершенствованию таких умений обучающихся, как говорение, аудирование и письмо, и вполне могут быть использованы не только в преподавании специальных языковых программ, но и как часть любого процесса обучения иностранному языку.

Литература

1. Глухов Г.В, Ермакова Ю.Д., Капустина Л.В. Новые тенденции в преподавании иностранных языков // Вестник СамГТУ. 2018. Вып. 2 (38). С. 37–51.
2. Еремеева А. Г. К вопросу о методиках преподавания английского языка // Вестник КАСУ. 2011. Вып. 1. С. 104–110.
3. ФГОС основного общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты: официальный сайт // Национальная ассоциация развития образования и науки. 2016-2018. Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 09.10.2021).
4. Danesi, M. Recent research on metaphor and the teaching of Italian // *Italica*. 1994. Vol. 71. Pp. 454–464.
5. Deignan A., Gabrys, D., Solska A. Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities // *ELT Journal*. 1997. Vol. 51 (4). Pp. 352–360.
6. Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 276 p.
7. Littlemore J. Item-based and cognitive-style based-variation in students' abilities to use metaphoric extension strategies // *Ibérica*. 2004. Vol. 7. Pp. 5–32.
8. Velasco-Sacristán M. Metaphor and ESP: metaphor as a useful device for teaching L2 Business English learners // *Iberica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. 2014. Vol. 10. Pp. 115–131.

О.М. Демидова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Обучение академическому письму студентов неязыковых специальностей: аспект содержания курса

В данной статье рассматривается содержание обучения студентов неязыковых специальностей академическому письму на основе Интернет-технологий. Выделяются такие компоненты как лингвистический, психологический и методологический. Каждый из представленных компонентов включает в свой состав несколько элементов. Данные элементы представлены и подробно описаны в данной статье.

Ключевые слова: академическое письмо; содержание обучения; неязыковые специальности; иностранный язык; Интернет-технологии.

Г.В. Рогова включает в содержание обучения три компонента лингвистический, психологический и методологический [4, с. 21]. Опираясь на мнение Г.В. Роговой, мы считаем, что лингвистический компонент содержания обучения академическому письму включает лексико-грамматический и речевой материалы, которые, по мнению А.Н. Щукина, охватывает «клише, тексты, сферы общения, темы, филологические и технические знания» [7, с. 311].

Психологический компонент включает пользовательские навыки, технические знания и речевые умения. Методологический компонент связан с «овладением обучающимися рациональными приемами учения и познания нового для них языка» [4, с. 22].

Рассмотрим лингвистический компонент обучения. Умение написать аннотацию как малый жанр академического письма является актуальным и необходимым. Мы выделили типы аннотаций, которым целесообразно обучать магистрантов, обучающихся по техническим специальностям – это информативная и структурированная аннотации, т.к. именно эти виды аннотации чаще других используются в журналах, публикующих исследования в области технических наук. Однако данные нашего исследования могут быть экстраполированы на любой жанр академического письма. Изучив структурные и лингвистические особенности данных видов аннотаций можно выделить лексический, грамматический материал, знание композиционных, пунктуационных особенностей данного жанра академического письма, которые необходимо включить в содержание обучения. Следует отметить, в целом, все виды аннотаций имеют одну цель – кратко передать содержание основного документа.

Так же, они имеют схожую структуру, и включают: фоновую информацию (предпосылки), цели исследования, методы исследования, результаты и заключение.

В состав лингвистического компонента обучения входят также филологические знания. Мы полагаем, что филологические знания для письменного жанра «аннотация» могут быть представлены в следующем составе: особенности письменного жанра «аннотация»; его типы; части текста-аннотация; его компонентный состав: фоновая информация (предпосылки), цель исследования, методы исследования, результаты, заключение; средства связи (союзы и предлоги).

Следующий блок содержания обучения – это психологический компонент. Он включает речевые умения, пользовательские навыки и технические знания.

Стоит отметить, что использование виртуальной учебной группы в формате «Беседа» в социальной сети «ВКонтакте» в процессе обучения не закреплено на административном уровне, тем не менее, по нашему мнению, использование данного ресурса «не представляет для магистрантов в возрасте от 20–30 лет сложностей организационного плана» [2, с. 94], поскольку определенные навыки пользователя, а именно гипертекстовое представление информации, приемы клавиатурного набора текста, защита информации при помощи паролей, написание сообщения и комментариев; регистрация, уже сформированы у них в процессе жизненного опыта и опыта общения в социальных сетях. Для формирования навыков работы с ранее неиспользуемыми программами и интернет-технологиями были созданы пользовательские инструкции с примерами работы в новых программах, такие как программа-конкорданс, программа-синонимайзер, программа-самопроверки письменных продуктов и разработаны задания для тренировки навыка работы с данными программами.

По определению С.Ф. Шатилова речевое умение это «автоматизированное, правильное и творческое употребление языковых явлений во всех формах и видах речи в естественной связи друг с другом в соответствии с целями и условиями коммуникации» [5, с. 25]. Мы придерживаемся мнения исследователя А.Н. Щукина и под речевыми умениями понимаем «способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний» [7, с. 254].

Таким образом, неотъемлемым компонентом речевого умения является «комплекс навыков, который превращает речевое умение в качественно новый уровень владения материалом» [4, с. 100]. Анализ объекта исследования по единицам позволяет сделать вывод, что комплексное

умение создавать аннотации основано на ряде отдельных умений, отражающих этапы работы с письменным текстом, начиная от анализа информации, через создание письменного текста к проверке и корректировке собственного текста. Таким образом, для того чтобы обучающийся смог создать письменный текст любого жанра академического письма, он должен овладеть отдельными умениями, сначала на уровне анализа источников, затем изложения текста в соответствии с замыслом, лексическими, грамматическими, стилистическими особенностями указанного жанра, а затем умения самостоятельно проверить и исправить недочеты в тексте.

В раздел технических знаний войдут не только теоретические сведения, но технические знания необходимые для пользования новыми компьютерными программами. Мы полагаем, что технические знания следует представить сведениями о функционировании используемых в процессе обучения Интернет-технологий, таких как программа *Complete lexical tutor*, программа работы с синонимами, базой перифразов, антонимов.

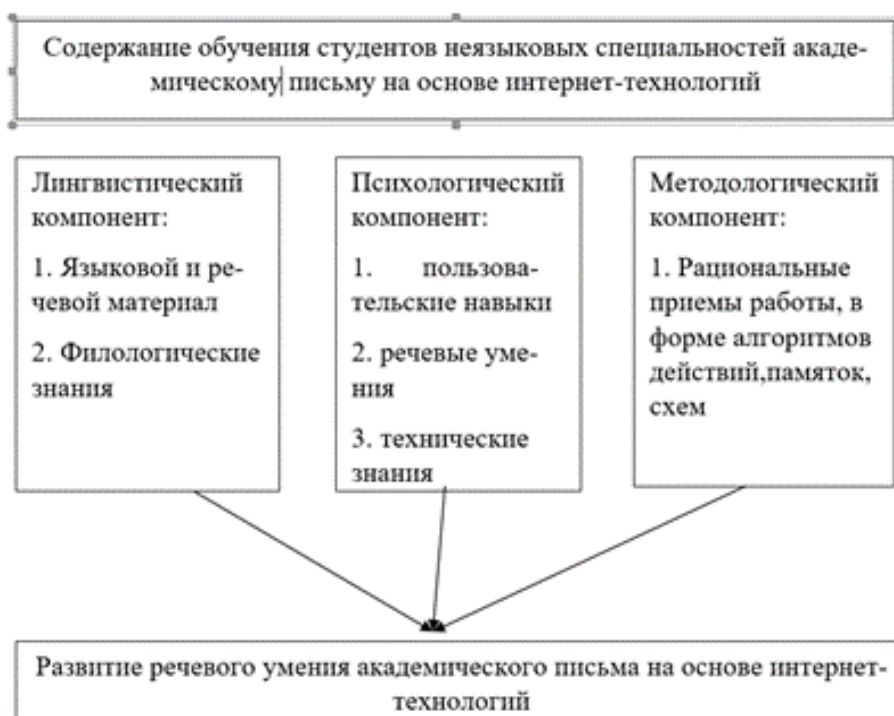


Рис. 1. Содержание обучения студентов неязыковых специальностей академическому письму на основе интернет-технологий

Методологический компонент содержания обучения позволяет достичь наилучших результатов при наименьших усилиях при помощи рациональных приемов и путей. Мы согласны с позицией А.В. Щепиловой, которая указывает что «в овладении иностранным языком важна правильная организация не только коммуникативной практики, но и познавательной активности обучающихся» [6, с. 120]. Познавательная активность магистрантов проявляется в активной переработке литературных источников, усовершенствовании стратегий изучения языка, рекомендаций по доработке алгоритмов и памяток, которые были разработаны. С нашей точки зрения, методологический компонент содержания обучения магистрантов академическому письму включает инструкции, памятки, алгоритмы.

Рассмотренный состав компонентов содержания обучения можно представить в виде схемы, данной на рис. 1.

Таким образом, содержание обучения академическому письму студентов неязыковых специальностей на основе Интернет-технологий включает три компонента – лингвистический, психологический и методологический. Каждый из представленных компонентов может быть реализован с помощью разработанного автором статьи комплекса упражнений.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бородин М.Н. Информатика. Программы для общеобразовательных учреждений. 2–11 классы: методическое пособие. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 578 с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Ин. яз.». М.: Просвещение, 1986. 223 с.
6. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245с.
7. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.

Н.В. Денисова, Н.В. Полякова

Томский государственный педагогический университет

Развитие образного мышления обучающихся на занятиях по иностранному языку в вузе (на материале поэтических текстов)

В статье раскрывается понятие образного мышления как неотъемлемого компонента творческого познания. Изучается связь образного мышления со способностью к запоминанию и рассуждению, а также его значимость в изучении иностранного языка. Рассматривается, как поэзия на занятиях по английскому языку способствует формированию образного мышления и успешному обучению.

Ключевые слова: образ слова; мнемотехника; творческое мышление; правополушарное мышление; английская поэзия; ритмика стиха

Возраст 17 лет знаменует собой переход от детства к юности и обычно совпадает с поступлением в высшее учебное заведение. В отечественной психологии считается, что это этап активного становления личности, когда в поисках своего места в мире, перестраиваются прежние отношения человека к самому себе и миру в целом. По определению И.А. Зимней, студенческий возраст характеризуется целенаправленным, систематическим овладением знаниями и профессиональными умениями, высоким уровнем познавательной мотивации, активным потреблением культуры [2, с. 163].

В этой связи наиболее важным представляется организовать учебный процесс с учётом возрастных особенностей обучающихся таким образом, чтобы познавательный, творческий, морально-этический и культурный компоненты, дополняя друг друга, стали той основой, на которой строится фундамент знания.

Освоение разных языковых аспектов на занятиях по иностранному языку не должно являться самоцелью. Так, лексика, грамматика и фонетика, в качестве объекта изучения, должны быть естественным образом вплетены в историческую и ценностно-культурную канву жизни народа, которому язык принадлежит, «ведь за каждым словом стоит часть картины иного мира, иноязычного и инокультурного» [7, с. 13]. При этом обучение какому-либо одному аспекту не должно идти в абсолютном отрыве от остальных – «соподчинённость структурных уровней системы языка, образование ими единого целого требуют постоянной комплексной отработки языковых явлений, неперемного внимания к целостности языка» [5, с. 180]. Кроме того, важно, чтобы учебно-познавательная деятельность обучающихся была сопряжена с развитием творческого мышления, как актуального качества, помогающего в познании себя и окружающей действительности.

Изучение иностранных языков способствует развитию эрудиции, мышления, воображения и памяти. Однако верно и обратное. Развитое воображение, которое напрямую связано с образным мышлением, может стать верным помощником в овладении новым языком. Цель данной статьи заключается в рассмотрении роли образного мышления в обучении иностранному языку на материале поэзии в высшем учебном заведении.

Экспериментально доказано, что с образным, а также творческим мышлением, связано правое полушарие головного мозга. Пока ребенок растёт, приблизительно до десятилетнего возраста, деятельность правого полушария преобладает над левым. «Мышление детей является наглядно образным, спонтанным, интуитивным, эмоциональным и трёхмерным (пространственным). Правое полушарие схватывает картину мира целостно, синтезируя единый образ во всей совокупности проявлений, улавливая множество деталей и связей между ними» [1, с. 34].

По мере взросления левое полушарие, в большинстве случаев, становится ведущим. «Левополушарное мышление как бы дробит картину мира на детали, поэтому спецификой левого полушария является аналитическая функция восприятия мира, способность к логическому, последовательному, ступенчатому познанию» [1, с. 34].

Исходя из вышеизложенного, становится ясно, насколько важно в процессе освоения новой для человека символической (языковой) системы, привести интуитивно-образное и логическое мышление к гармоничному и взаимодополняющему «сотрудничеству». Важно вспомнить, развить и укрепить нашу природную способность мыслить творчески, действуя, в том числе, собственные чувства и ощущения.

Слово – это не просто языковая единица, форма, выражающая определенное значение, оно способно пробуждать наши чувства, вызывая в сознании некий образ, основанный на зрительных, слуховых и тактильных ощущениях.

Однако каждое из этих слов «проживается» нами абсолютно индивидуально. И чем тоньше настроен человек на мир, тем более сложны и самобытны образы, облаченные в слова. В этом богатство языка – инструмента, «оживающего» в умах и на устах людей.

На способности слова вызывать разного рода ассоциации базируется одна из мнемотехник, именуемая методом взаимодействия всех ощущений [3]. Суть техники проста. Например, при запоминании английского слова *tree* «дерево», представьте визуальный образ дерева, и произнесите слово несколько раз (можно также прописать его); ощутите прикосновение к коре или веточкам, услышьте шёпот листьев на ветру. Какое оно, ваше дерево? Условие здесь только одно – образ должен быть ярким и, насколько позволяет коннотация слова, как можно более позитивным.

А теперь попробуем представить образы, навеянные строками английской классической поэзии – в оригинале и/или русском переводе:

*...Farewell to the mountains high
covered with snow;*

*Farewell to the straths and green
valleys below;*

*Farewell to the forests and wild-
hanging woods;*

*Farewell to the torrents and loud-
pouring floods...*

R. Burns

*...Прощайте, вершины под
кровлей снегов,*

*Прощайте, долины и скаты лу-
гов,*

*Прощайте, поникшие в бездну
леса,*

*Прощайте, потоков лесных го-
лоса...*

Перевод С.М. Маршака

*...O no! it is an ever-fixed mark
That looks on tempests and is never
shaken;*

*It is the star to every wandering
bark,*

*Whose worth's unknown, alt-
hough his height be taken...*

W. Shakespeare

*Любовь – над бурей поднятый
маяк,*

*Не меркнувший во мраке и ту-
мане.*

*Любовь – звезда, которую мо-
ряк*

Определяет место в океане

Перевод С.М. Маршака

*...If you can fill the unforgiving
minute*

*With sixty seconds' worth of dis-
tance run –*

*Yours is the Earth and everything
that's in it,*

*And – which is more – you'll be a
Man, my son!*

R. Kipling

*Наполни смыслом каждое
мгновенье,*

*Часов и дней неуловимый бег, –
Тогда весь мир ты примешь во*

владенье,

*Тогда, мой сын, ты будешь Че-
ловек!*

перевод М.Л. Лозинского

Слог стихотворения – «поэтическая музыка», делает образы живыми, наполненными. Воображение связывает отдельные образные фрагменты в целые смысловые картины. Эти «картины» неповторимы, в них отражена уникальность личности и опыта читателя. Зрительные образы при этом не всегда могут быть яркими и четкими, и всё же ритм и символизм поэзии, если она вызывает резонанс, всегда настраивают человека на его собственные чувства и ощущения, помогают ему войти в контакт с ними. Д.Е. Скворцов отмечает, что «образ определяется как чувственно воспринимаемый объект культуры, изменяющий сознание человека с помощью

специфической организации его пространства» [9, с. 204]. Вместе с тем В.А. Маслова в своем исследовании «Аудиальная поэзия: фонетика стиха» подчёркивает: «Богатая звуковая организация стихотворения вкупе с оригинальным содержанием, ритмом, интонаций и рифмой, синтаксическими особенностями (повторами, «рваным» синтаксисом, порядком слов и др.) способны производить мощное эстетико-психологическое воздействие на читателя» [6, с. 193].

Значимым является момент приобщения к культуре через знакомство с классиками английской поэзии, а также сама по себе позитивность такого опыта в освоении иностранного языка. Всё это формирует положительную мотивацию и вместе с тем облегчает процесс обучения (в частности, запоминания новых слов методом взаимодействия всех ощущений), делая его увлекательным.

Знакомство с английской поэзией для изучающего язык всегда творческий процесс, активно задействующий работу правого полушария мозга. Если творчество – это процесс создания новых форм, то оно по определению должно быть развивающим.

Д.Е. Скворцов в исследовании роли образного мышления отмечает: «Феноменологически понятый образ знаменует дистанцию между сознанием и миром, что обеспечивает возможность мышления. Дистанция создаёт предмет, представление, объект, возможность движения. В таком случае, активность воображения предполагает свободу для мышления, а его пассивность означает захваченность реальностью и невозможность мысли. Сознание человека свободно настолько, насколько оно может «выдвинуться» за пределы реального мира в воображаемый мир мышления» [9, с. 205]. Таким образом, в поэзии заключено некое знание о мире, но изложено оно не в виде фактов, а символически, тогда как «символ неисчерпаем по своей природе» [4].

Поэзия – это искусство, многоликое и сложное с художественной точки зрения. Она содержит в себе множество смыслов, раскрывающихся через образ. Созданию этого образа помогает и фонетическая (звуковая) организация стиха.

Филолог, переводчик, прозаик и поэт О.А. Седакова подчёркивает, что: «У прозы, несомненно, есть свой ритм, и тот, кто пишет прозу, подчиняется этому ритму. Но это не ритм звуков, не ритм слогов, не ритм слабых и сильных долей, звуковых повторов и контрастов. Во всей своей полноте звук слова, слово как звук является только в стихе. Для этого, может быть, и существует вся машина стихотворной техники, чтобы слово *звучало*» [8]. Очевидно, что поэтические тексты являются превосходным инструментом для обучающихся в овладении фонетикой английского языка – звуковой и ритмической организацией речи.

Итак, можно заключить, что поэзия, обладающая сама по себе исключительной культурной ценностью, может послужить эффективным средством обучения, способствующим развитию образного и творческого мышления студентов, без формирования которого, всестороннее познание, в том числе полноценное овладение иностранным языком, как символической системой, вряд ли представляется возможным.

Литература

1. Акименко В.М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 34–37.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Феникс, 1997. 163 с.
3. Калыгина Е.А. Использование ассоциативно-образного мышления как наиболее эффективного метода в изучении иностранного языка. Режим доступа: <https://infourok.ru/ispolzovanie-associativno-obraznogo-mishleniya-kak-naibolee-effektivnogo-metoda-v-izuchenii-inostrannogo-yazika-2496875.html> (дата обращения: 16.10.2021).
4. Кошелева И.Н. Теория символа: проблемы и перспективы. Режим доступа: <https://infourok.ru/teoriya-simvola-problemi-i-perspektivi-2086452.html> (дата обращения: 16.10.2021).
5. Липатова М.В. Аспектно-комплексный подход в преподавании иностранного языка // Наукові записки. 2017. № 21. С. 178–182.
6. Маслова В.А. Аудиальная поэзия: фонетика стиха // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. № 13. С. 185–194.
7. Никитина К.В. Взаимодействие языка и культуры на уроках иностранного языка // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 2. С. 13–17.
8. Седакова О.А. О слове. Звук и смысл. Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/olga-sedakova-o-slove-zvuk-i-smisl/> (дата обращения: 14.10.2021).
9. Скворцов Д.Е. Роль образного мышления в процессах осмысления культуры // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 7. 2015. № 6-1. С. 204–206.

И.Н. Дерман

Белорусский национальный технический университет

Отбор предметного содержания обучения как компонент профессиональной культуры преподавателя технического вуза

Рассматриваются особенности отбора предметного содержания обучения в техническом университете. Предметное содержание обучения анализируется в связи с основными компонентами профессиональной культуры преподавателя. Говорится о необходимости постоянного мониторинга учебного материала с целью повышения качества подготовки инженерных кадров.

Ключевые слова: подготовка инженерных кадров; предметное содержание обучения; иноязычные компетенции; профессиональная культура преподавателя; аутентичный языковой материал.

Постоянное развитие науки и техники, быстрая смена технологий – всему этому следует уделять особое внимание при подготовке высококвалифицированных инженерных кадров. Поддержание стабильности и развития экономики страны возможно только на основе развитой фундаментальной и прикладной науки, применения высоких технологий, построения общества знаний. Кардинальное усложнение технологий и инструментов человеческой деятельности требует наличия специалистов высокого класса, подготовить которых могут только преподаватели с высокой культурой профессиональной деятельности.

Преподаватель иностранных языков технического вуза готовит студентов к естественной иноязычной коммуникации, учит применять иностранный язык для расширения и углубления профессиональных знаний. Успешность достижения высоких результатов профессиональной подготовки во многом зависит от предметного содержания обучения. Если проанализировать учебные издания для инженерной подготовки по иностранному языку, то можно обнаружить, что всё ещё издаются общие учебники иностранного языка для технических специальностей. Учитывая, что в Белорусском национальном техническом университете готовят инженеров по более восьмидесяти специальностям, то вряд ли такие учебники смогут обеспечить качественную иноязычную подготовку студентов по изучаемой специальности. Несомненно, есть общие лексические темы для многих технических специальностей, но для каждой отдельной специальности нужно своё учебное пособие. Над этим работают четыре языковые кафедры университета на протяжении многих лет.

Подбор предметного содержания обучения входит в состав иноязычной информационной компетенции преподавателя наряду с умениями ка-

чественно взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование и последующее использование в образовательной практике информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Целевая направленность образовательного процесса на формирование профессиональных иноязычных компетенций обуславливает критерии отбора и принципы организации учебного материала в процессе обучения иностранному языку. Использование разнообразных источников информации в образовательном процессе необходимо, поскольку в ходе реального общения в информационном обществе навыки и умения работы с различными информационными ресурсами является фактором, определяющим профессиональную успешность личности [3, с. 319].

Предлагаемая информация должна соответствовать уровню обученности студентов. Перед предъявлением учебного материала необходимо проводить работу по снятию различных видов трудностей. Аутентичность учебного материала, используемого в профессиональном обучении, реализуется посредством использования методически обработанной аутентичной информации, которая отражает особенности функционирования иностранного языка в ситуациях реального общения. Это способствует развитию мотивации к процессу изучения иностранного языка [2, с. 11].

Профессиональная культура преподавателя рассматривается исследователями как всеобщая характеристика разнообразных видов деятельности педагога и педагогического общения, раскрывая и обеспечивая развитие потребностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей личности относительно педагогической деятельности и педагогического общения. Профессиональная культура преподавателя имеет аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты [1, с. 80]

Предметное содержание обучения можно соотнести со всеми компонентами профессиональной культуры преподавателя. По нашему мнению, актуальные знания для студентов, современный учебный материал являются такой же ценностью, как и инновационные педагогические идеи и концепции, составляющие *аксиологический компонент*. *Технологический компонент* профессиональной культуры преподавателя включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя. Гуманистическая направленность педагогической деятельности, которая по природе своей технологична, дает возможность исследовать механизм удовлетворения духовных потребностей личности: как и каким образом удовлетворяется потребность в получении новой информации, в передаче накопленного индивидуального опыта и др. [1, с. 82]. *Техноло-*

гический компонент, с точки зрения профессиональной культуры, должен описывать, каким образом преподаватель отбирает, синтезирует и конструирует учебно-воспитательный материал в соответствии с целями обучения и воспитания, с учетом уровня обученности студентов.

Личностно-творческий компонент профессиональной культуры выражается в процессе присвоения преподавателем выработанных педагогических ценностей. Личностный смысл профессиональной деятельности требует от педагога активность, способность управлять, регулировать свою деятельность в соответствии с возникающими педагогическими задачами. Что касается содержания иноязычного обучения по конкретной специальности, основными задачами здесь выступают: подбор актуальных тематических аутентичных текстов, составление упражнений для развития у студентов коммуникативных умений и возможности решения профессиональных вопросов, подбор языкового материала для тренировки грамматических и синтаксических структур с целью правильного оформления высказывания и понимания речи собеседника и др. В подготовке учебного материала для профессионального иноязычного обучения преподавателю понадобятся творческие способности, умения работы с новой информацией, консультации преподавателей профилирующей кафедры, большая работа с языковыми материалами по специальности.

Одной из проблем в такой работе является то, что дисциплина «Иностранный язык» изучается в основном на первом курсе, а профессиональные знания по специальности студенты ещё не получили. И нужно обладать настоящим дидактическим искусством, чтобы составить учебный материал так, чтобы он был понятен для обучающихся и был достаточно информативным относительно изучаемой специальности.

Приведем пример подбора содержания обучения студентов по специальности «Энергоэффективные технологии и энергетический менеджмент» по английскому языку. Сейчас студенты занимаются по учебнику «Английский язык для инженеров энергетических специальностей». Они изучают такие темы, как «Техника для энергетики», «Традиционные источники энергии», «Гидроэнергетика», «Использование природного газа», «Альтернативные источники энергии», «Атомные электростанции». Если внимательно прочитать название специальности и проанализировать изучаемые темы, то можно сделать вывод, что изучаемые темы касаются энергоэффективных технологий, а энергетический менеджмент не рассматривается. Следовательно, преподавателю необходимо включить в свою работу учебный материал по энергетическому менеджменту: управление энергопотреблением промышленных компаний, концепции

для оптимального использования энергии, энергоаудит на предприятии и др.

В обучении иностранному языку студентов технических специальностей предметное содержание обучения, выражающееся в печатных текстах, аудиотекстах, видеосюжетах и ресурсах глобальной сети, должно отражать основные аспекты конкретного направления подготовки. Развитая профессиональная культура преподавателя будет способствовать осуществлению качественного отбора предметного содержания. Постоянно оценивая актуальность учебного материала, расширяя свои знания в конкретной технической области знаний и осуществляя рефлексию всего педагогического процесса с целью его совершенствования, преподаватель сможет повысить качество подготовки инженерных кадров. Такое обучение позволит студентам в максимальной степени овладеть профессиональной лексикой, освоить специфику их будущей профессиональной деятельности, тем самым в полной мере подготовиться к иноязычному профессиональному общению.

Литература

1. Бахвалова Л.В. Педагогическое мастерство: учебно-методическое пособие. Минск: РИПО. 2019. 182с.

2. Сысоев П. В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. №5. С. 10–18.

3. Храмова Р.К. Критерии отбора учебного материала при обучении иностранному языку // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы международной науч.-практ. конференция (28 января 2016 г.). Минск: БГЭУ, 2017. С. 317–320.

Информационные технологии при изучении иностранных языков

В настоящее время изменился подход к обучению иностранного языка. Современная система обучения иностранному языку требует качественного изменения в методике преподавания, применения инновационных технологий в обучении. В данной работе рассматриваются ключевые параметры использования технологий, в частности системы *Moodle* для обучения иностранному языку *on-line*.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; образовательные технологии; *on-line* обучение; платформа *Moodle*.

Технологии при обучении иностранному языку – это настоящее образования. Использование новых технологий стало идеальным дополнением к достижению уровня владения языком, а занятия, сопровождаемые технологической поддержкой, являются наиболее эффективными и привлекательными для студентов, которые хотят добиться успеха в своем обучении.

Какие преимущества открываются перед преподавателями и студентами, при использовании новых образовательных технологий?

1. Лучший дополнительный инструмент для учителей в классе.

Образовательные технологии сегодня выгодны учителям во многих отношениях. Традиционное образование уже не так эффективно, и учителям необходимо мотивировать своих учеников больше, чем когда-либо, когда они преподносят какой-либо материал. Книжки уходят на второй план, а технологии означают, что занятия могут быть намного богаче по содержанию и более активными, чем раньше. Предоставление учителям полного руководства по проведению очных уроков английского языка с неограниченным количеством упражнений и заданий для всех уровней и уроков, с целью сделать учеников более активными и вовлеченными в учебу

2. Технологии мотивируют и стимулируют студентов.

Использование технологий как в классе, так и за его пределами заставляет учащихся чувствовать себя гораздо более мотивированными, используя устройства, с помощью которых они могут практиковать язык с помощью таких функций, как распознавание голоса, интерактивные мультимедийные упражнения и т.д. Для студентов учиться намного интереснее с уроком на планшете или смартфоне, чем с традиционным учебником и компакт-диском с практическими упражнениями. Технологии превращают студентов из пассивных реципиентов в активных учеников и позволяют более глубокое и обогащающее языковое погружение.

Студенты изучают свой курс английского языка с помощью комплексных приложений, которые синхронизируются даже без Интернета [1].

3. Простота управления и контроля успеваемости студентов

Составление и ведение списков групп студентов, управление курсами, оценка студентов с помощью тестов и экзаменов – многие задачи административного характера в наши дни решаются благодаря образовательным онлайн-платформам, которые предлагают бесчисленные функциональные возможности, адаптированные к потребностям образовательных центров.

В Минском государственном экономическом университете создана платформа *Moodle* для работы в режиме *on-line*. Система позволяет наилучшим образом и наиболее эффективно контролировать такие действия, как активация учетных записей учащихся, создание групп, рассылка сообщений и автоматических уведомлений и т.д. С другой стороны, такие важные задачи, как контроль успеваемости студентов с помощью программного обеспечения, теперь тоже стали возможными. *Moodle* разработал функцию «Создание тестов», которая позволяет преподавателям частично или полностью создавать свои тесты из меню вопросов в базе данных так же, как он или она может создать их сам. Впоследствии, после того как студенты пройдут эти тесты, их можно прогнать через *Moodle*, чтобы получить отчеты в реальном времени о результатах каждого курса, урока или цели. Таким образом, можно увидеть, были ли достигнуты цели и задачи, чтобы предложить мероприятия или упражнения для объяснения или пересмотра в классе.

Изучение английского языка в классе становится намного эффективнее, если дополнить его образовательными технологиями.

4. Создает уникальный опыт как для учителя, так и для учеников

Метод перевернутого класса в курсах английского языка, а также технологии, дополняющие его, превращают английские классы в среду, где происходит обмен мнениями, дебаты, творчество и формирование мнений, пространство, которое является более творческим. Уроки английского языка перестают быть скучными и безвкусными, когда учитель просто объясняет что-то у доски, и становятся гораздо более активными во всех смыслах. Обучение лучше проходит с виртуальными досками, студенты гораздо больше вовлечены в процесс, а онлайн-упражнения и интерактивный мультимедийный контент мотивируют их [2, с. 5].

5. Способствуют интерактивности и сотрудничеству в процессе обучения

Использование новых технологий позволяет студентам быть гораздо более творческими и активными в классе. Они готовят базу знаний вне класса, изучая все материалы курса, а когда приходят в класс, делятся

этими знаниями с остальными студентами и преподавателем, чтобы продемонстрировать полученные знания и закрепить их согласованным образом. Образовательные технологии позволяют студентам гораздо лучше подготовиться к занятиям, а преподавателям предоставляют привлекательные ресурсы для того, чтобы сделать их занятия более человечными и общительными, где все студенты имеют возможность участвовать, независимо от их уровня.

При использовании наряду с традиционным обучением новые технологии позволяют дифференцировать образовательные центры, делая преподавание английского языка еще одним шагом вперед, уделяя внимание разнообразию в классе и обогащая процесс изучения языка [2, с. 7].

6. Виртуальные классы, интегрированные с веб-доступом

Обеспечение постоянной среды обучения почти так же важно, как и обеспечение гибкости. Студенты теряют мотивацию, когда электронные учебные курсы становятся сложными и содержат слишком много имен пользователей и паролей или веб-сайтов для входа в систему. Вот почему для обучения важно, чтобы виртуальные классы были встроены в ту же платформу, с помощью которой они получают доступ к своим курсам. Студенты могут переходить от своих онлайн-курсов к виртуальным классам одним нажатием кнопки на одном сайте. Администраторы могут управлять виртуальными классами, регистрацией студентов, живыми занятиями, записями, оценкой студентов и т.д., и все это с единого входа, что упрощает административные задачи.

7. Доступ к преподавателям-носителям языка в других географических зонах

Если вы когда-нибудь разговаривали с изучающим язык, вы знаете, что самое важное для них – учиться у носителя языка. Никто не хочет учить испанский у американского преподавателя. Но некоторые языковые школы находятся в таких географических районах, что нанять преподавателей-носителей языка для обучения затруднительно. Виртуальные классы могут помочь им предоставить своим студентам обучение на родном языке, к которому они иначе не имели бы доступа. В результате учащиеся чувствуют себя более уверенно при обучении языку и, как следствие, имеют больше шансов развить сильные языковые навыки [3, с. 10].

Каждая организация должна стремиться предоставить своим сотрудникам, студентам и преподавателям наилучшие условия для обучения. Успешный студент – это довольный студент, а довольные студенты впоследствии всегда становятся хорошими специалистами. Виртуальные

классы дают организациям возможность предоставить учащимся высококачественную языковую подготовку с помощью комплексного метода электронного обучения.

Таким образом, следуя в ногу со временем, наша задача, как преподавателей – внедрить новые технологии в процесс обучения, адаптировать их к существующим образовательным программам, обеспечить плодотворную работу студентов с использованием всех доступных ресурсов.

Литература

1. Переходько И.В. Интернет-ресурсы по иностранным языкам. Оренбург, 2012. Режим доступа: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/10200/1/3230_20120710.pdf (дата обращения: 21.10.2021).
2. Asar A. The communicative competence controversy. Asian EFL Online Journal, 2005. 50 p.
3. Hymes D. On communicative competence. Penguin, 1972. 12 p.

Науч. рук.: Белова К.А., к-т филол. н., доц.

***М.В. Дружинина, У. Хамраев**
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова*

Формирование организационно-управленческой компетенции бакалавров – будущих инженеров строительного профиля: от теории к практике

В статье рассматриваются различные взгляды на определение организационно-управленческой компетенции в контексте компетентностного подхода к профессиональному образованию. В работе представлен сравнительный анализ мнений российских и зарубежных учёных об исследуемых понятиях, включая педагогический дизайн, и их применении в науке и образовании.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетенция, компетентностный подход, педагогический дизайн, инженерное образование

Реформирование системы высшего инженерного образования предусматривает ярко выраженную практико-ориентированность процесса обучения. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования особое внимание уделяется требованиям к результатам освоения программы бакалавриата. В этой ситуации ключевым фактором является компетентностный подход к процессу обучения и освоению дисциплин будущими инженерами.

Опыт зарубежной и отечественной педагогики показывает, что термин «компетентностный подход» прошел долгий путь становления и формирования. В 70-х годах XX века в американской педагогике были предложены два различных понятия: компетентность и компетенция. По мнению американского учёного *Ch. Velde*, компетентность подразумевает личностную категорию, а компетенция – это единица учебного процесса и своеобразная «анатомия» компетентности [7]. В исследовании А.Г. Бермуса компетенция выступает как комплекс личностных качеств в отношении определенных предметов и процессов, а обладание соответствующими компетенциями с учетом личностного отношения к ним и предмету деятельности является признаком компетентности [2].

Обширное исследование И.А. Зимней по истории формирования компетентностного подхода показывает, что его актуальность возросла в 90-х годах прошлого века [4]. В это время в документах ЮНЕСКО, относящихся к образованию, компетенции стали рассматриваться как ожидаемый результат обучения. В 1996 году решением Совета Европы было введено понятие «ключевые компетенции», которые призваны способствовать непрерывности образования, соответствовать меняющимся требованиям рынка труда и экономического развития мирового сообщества.

Инновационное развитие экономики требует постоянного роста производительности труда, повышения профессиональных компетенций, умений и навыков. Именно поэтому в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, а также в профессиональных стандартах Министерства труда и социальной защиты РФ уделяется особое внимание общепрофессиональным и профессиональным компетенциям. Профессиональные компетенции – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения трудовых функций и задач, определённых должностными инструкциями. Одной из таких является организационно-управленческая компетенция.

Само понятие организационно-управленческой компетенции достаточно глубоко проработано в трудах российских учёных: Н.Н. Зайцева, Э.Ф. Зеера, А.Е. Шастиной, О.В. Поповой, А.В. Островского, Е.Ю. Закировой, Р.Г. Пантелеева и других. Указанные исследователи рассматривают организационно-управленческую компетенцию как одну из ведущих в группе профессиональных компетенций.

Однако в отечественной науке есть и иные взгляды на понятие организационно-управленческой компетенции. В работах учёных Ю.С. Ценч, Т.А. Петровой, Е.М. Зарубиной и иных организационная и управленческая компетенции рассматриваются как независимые, отдельные и несо-

относимые понятия. Противоречивая позиция учёных ведёт к возникновению противоположных взглядов и гипотез, что актуализирует всестороннее изучение понятий компетенций, уточнения их иерархии и обоснования авторской позиции в рамках научного исследования.

Зарубежные учёные, среди которых М. Бекман, М. Хилдшер, С.Ч. Викрам, Л. Кроуфорд, П. Динсмор, Х. Керцнер, Д. Клеланд и другие, рассматривают организационно-управленческую компетенцию в виде схемы с такими компонентами: организация компетенций, управленческая компетенция и блок компетенций. Проводя сравнение с исследованиями российских учёных, обнаруживается, что зарубежные авторы определяют данную компетенцию лишь как часть комплексного набора компетенций, в то время как в трудах российских исследователей видна тенденция к обособлению и автономному рассмотрению организационно-управленческой компетенции.

В своём исследовании мы ориентируемся на позицию О.В. Поповой, в которой организационно-управленческая компетенция рассматривается как совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств студентов, способность и готовность к выполнению организационных и управленческих функций в студенческом коллективе, принятию индивидуальных и коллективных управленческих решений [6].

Анализ теоретических аспектов проблемы формирования организационно-управленческой компетенции будущих инженеров строительного профиля указывает на объективную необходимость разработки модели формирования данной компетенции и определение педагогических условий её эффективной реализации. При проектировании модели особое внимание, по нашему мнению, следует уделить её педагогическому дизайну.

Педагогический дизайн как относительно новое понятие в профессиональном образовании имеет различные толкования. С одной стороны, он рассматривается в виде инструмента создания условий среды и ее проектирования [1], а с другой – как систематический и целостный процесс с обязательным использованием электронных образовательных средств [5]. На основе анализа различных научных подходов к исследованию данного термина, его концептуальных и инструментально-содержательных компонентов, а также многолетнего педагогического и научно-исследовательского опыта и наблюдений соавтора статьи Дружининой М.В., за основу понятия педагогического дизайна были взяты идеи о том, что педагогический дизайн – это научно-образовательный системный феномен, сложный и многосторонний процесс, обеспечивающий траекторию динамики качественного развития от цели к эффективному результату в максимально комфортных для субъектов образования условиях, имеющий

как минимум два направления развития – методологический и прикладной, скрепом системы, процесса, результата и механизмом реализации которых следует считать творческо-эстетический инновационный замысел дизайнера-разработчика [3, с. 18].

По нашему мнению, идеи педагогического дизайна смогут повысить качество разрабатываемой модели, помогут проанализировать достоинства и недостатки разных моделей обучения, включая классические и виртуальные, позволят сопоставить результаты проектирования различных индивидуальных маршрутов, в конечном счете, выбрать наиболее оптимальный вариант для разработки модели формирования организационно-управленческой компетенции будущих инженеров строительного профиля в условиях практико-ориентированного обучения. Практикособразность обучения – одна из ключевых идей нашего исследования. Накопленный авторами опыт работы с будущими инженерами показывает, что в сфере строительства востребованы организационно-управленческие способности к эффективной коммуникации, активной работе в команде, рациональному распределению поручений, высокой мотивации к исполнению качественной работы, обеспечению ответственности за результаты труда и многое другое. Многолетняя практика работы с будущими инженерами в реальных условиях производства в ходе организации и курирования разных видов практик показывает, что структура анализируемой компетенции мало изучена, модель ее формирования не разработана, педагогические условия ее эффективной реализации не выявлены. Таким образом, перспективность научного исследования заявленной проблемы не вызывает сомнения.

Резюмируя изложенное, отметим, что организационно-управленческая компетенция является одной из ведущих компетенций для будущих инженеров-строителей, которая отражена как в требованиях федерального государственного образовательного стандарта, так и в профессиональном стандарте Министерства труда и социальной защиты РФ. Формирование данной компетенции является одной из гарантий успешной самореализации и трудовой деятельности выпускников бакалавриата строительного профиля. В процессе дальнейшего исследования мы стремимся дать ответ на главный вопрос: как сформировать организационно-управленческую компетенцию бакалавров – будущих инженеров строительного профиля в условиях практико-ориентированного обучения.

Литература

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3. С. 12–16.
2. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. 2005. Вып. 10. С. 102–109.
3. Дружинина, М.В. Педагогический дизайн в профессиональном образовании. Архангельск: САФУ, 2021. 168 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. Вып. 5. С. 34–42.
5. Локтева Е.В., Яскевич С.В. Что должен знать преподаватель о педагогическом дизайне // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы IX Международной научно-практической конференции, 8-9 апреля 2010. Минск, 2010. С. 228–231.
6. Попова О. В. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов вуза в процессе внеучебной деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2013. 24 с.
7. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence // 27 Annual SCUTREA conference. 1997. Pp. 27–35.

А.М. Евсеева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Возможности применения электронных образовательных ресурсов для развития аудитивных умений обучающихся неязыкового вуза

Данная статья посвящена рассмотрению дидактического потенциала электронных образовательных ресурсов, которые могут быть использованы на занятиях иностранного языка с целью развития аудитивных умений обучающихся неязыкового вуза. Представлены требования к данным ресурсам, выявлены основные преимущества их применения в учебном процессе неязыкового вуза.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; аудитивные умения; иноязычная речь; обучающиеся; неязыковой вуз.

Необходимость совершенствования языковой подготовки обучающихся неязыковых вузов обусловлена процессами, происходящими в системе российского образования: глобализация, интеграция России в международное образовательное пространство и др. В настоящее время высшая школа столкнулась с проблемой подготовки специалистов, которые

должны обладать высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, быть способны к общению на иностранном языке и готовы к самообразованию и профессиональному самосовершенствованию. Сегодня выпускники высших учебных заведений имеют широкие возможности для межкультурного общения посредством прохождения производственных практик и стажировок в иностранных компаниях, получения двойного диплома, участия в программах академической мобильности.

Взаимодействие на иностранном языке не представляется возможным без развитых аудитивных умений, которые способствуют адекватному речевому поведению коммуникантов как при повседневном общении, так и в профессиональной сфере [3, с. 4]. Умение воспринимать и понимать иностранную речь на слух приобретает особую значимость в эпоху развития информационно-коммуникационных технологий, поскольку большую часть актуальной иноязычной информации обучающиеся получают в сети Интернет с помощью электронных образовательных ресурсов, которые открывают новые перспективы в методике преподавания иностранных языков.

Учитывая вышесказанное, мы считаем необходимым обратиться к вопросу использования электронных образовательных ресурсов для развития умений аудирования обучающихся неязыкового вуза. Так как в рамках одной статьи не представляется возможным описать все многообразие имеющихся электронных ресурсов, нами будут рассмотрены лишь некоторые инструменты, позволяющие интенсифицировать процесс обучения аудированию на занятиях иностранного языка.

Под электронными образовательными ресурсами (ЭОР) понимают представленные в электронно-цифровой форме образовательные ресурсы, включающие структуру, предметное содержание, а также метаданные [1, с. 2]. Не преуменьшая роль традиционных средств обучения, отметим, что ЭОР обладают дидактическим и методическим потенциалом, грамотное использование которых позволит повысить качество обучения иностранному языку.

Во-первых, электронные образовательные ресурсы соответствуют тенденциям развития общества, требованиям информатизации системы образования и потребностям обучающихся, являющихся представителями цифрового поколения и обладающих достаточно высоким уровнем информационной компетенции. Во-вторых, мультимедийность и интерактивность способствуют активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством разнообразия способов представления информации, незамедлительной обратной связи и вариантами взаимо-

действия студентов друг с другом, с преподавателем и учебным материалом, В-третьих, ЭОР позволяют учитывать индивидуально-психологические и личностные особенности обучающихся, предоставляя возможность изучать учебный материал в своём темпе, планируя способ и средства для достижения поставленных образовательных целей. К другим преимуществам ЭОР можно отнести открытость для обновления информации и компактность её представления, гибкость и вариативность приемов обучения и др.

Несмотря на многообразие имеющихся в открытом доступе ЭОР, необходим их тщательный отбор для использования в учебном процессе. Рассмотрим основные требования, предъявляемые к электронным образовательным ресурсам: 1) дидактические требования: а) традиционные дидактические требования: наглядность, доступность, самостоятельность, систематичность и последовательность обучения и др.; б) специальные дидактические требования: адаптивность, интерактивность, визуализация; 2) психолого-педагогические требования: учёт особенностей познавательных психических процессов обучающихся (внимания, мышления, памяти, восприятия, воображения) и их индивидуальных личностных и возрастных особенностей; обеспечение наиболее оптимальной организации учебно-познавательной деятельности; 3) эргономические требования: обеспечение здоровьесбережения; дружественный интерфейс; представление информации и режимы использования электронных образовательных ресурсов; 4) технико-технологические требования: надежность; устойчивая работоспособность; защита от несанкционированных действий; 5) эстетические требования: соответствие функциональному назначению; обоснованное использование и выразительность текстовых, графических и мультимедийных элементов [2, с. 117].

Следует отметить, что необходим комплексный подход при отборе ЭОР для учебного процесса, учитывающий не только описанные группы требований, но и специфику преподаваемой дисциплины, а также цели и задачи обучения. В соответствии с представленными требованиями рассмотрим некоторые электронные образовательные ресурсы, которые можно использовать на занятиях иностранного языка с целью развития аудитивных умений обучающихся.

Электронный образовательный ресурс *Voicethread* (<http://voicethread.com>) представляет собой онлайн сервис для создания мультимедийных презентаций. Основным его отличием от традиционных сервисов является возможность представить информацию в текстовой, графической и мультимедийной форме (с использованием аудио- и видеоряда), задействовав различные способы восприятия информации [4, с. 712]. После загрузки на сервис, презентация становится доступной для

просмотра другим пользователям, зарегистрированным на сайте. Преимуществом данного ресурса является возможность многократной записи собственных сообщений, с целью совершенствования слухо-произносительных, ритмико-интонационных и лексико-грамматических навыков, прослушивания комментариев, обсуждения созданных материалов с другими обучающимися, благодаря чему реализуется принцип «обучения в сотрудничестве». Обучающиеся развивают умения монологической речи, озвучивая собственные презентации, а также аудитивные умения, прослушивая презентации других участников.

Другим электронным образовательным ресурсом, который мы рекомендуем использовать, является онлайн-сервис *TubeQuizard* (*tubequizard.com*), позволяющий создавать интерактивные задания на заполнение пропусков на основе просмотренных сюжетов видеохостинга *YouTube*. Большим преимуществом данного ресурса является разнообразие видеоресурсов, наличие готовых тестов разного уровня языковой сложности (A2-C2) и тематической направленности. Кроме того, возможно самостоятельно отобрать видеофрагмент, к субтитрам которого автоматически будет сгенерировано задание, что, безусловно, позволяет сэкономить время и усилия преподавателя на подготовку к занятию. К положительному аспекту можно отнести наличие функции проверки выполненного задания, что позволяет использовать данный ресурс как в аудиторной, так и самостоятельной работе обучающихся. Возможность выбора аутентичных видеоматериалов различных жанров в соответствии с личными интересами, мгновенная обратная связь, дружественный интерфейс являются несомненными преимуществами ресурса *TubeQuizard*.

В заключении необходимо отметить, что дидактический потенциал электронных образовательных ресурсов позволяет успешно интегрировать их в преподавание иностранных языков с целью развития аудитивных умений обучающихся. Кроме того, методически оправданное использование ЭОР способствует вовлеченности студентов в учебный процесс, повышению их мотивации и интенсификации процесса обучения.

Литература

1. ГОСТ Р 53620–2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. М., 2011. 12 с.
2. Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 113–123.

3. Щукина И.В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2009. 261 с.

4. Smith, J., Dobson, E. Beyond the Book: Using VoiceThread in Language Arts Instruction: Proceedings of E-Learn, World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Vancouver, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) / T. Bastiaens, J. Dron, C. Xin (eds.). 2009. Pp. 712–715.

И.В. Ивашкевич

Белорусский государственный экономический университет

Геймификация как средство интеграции традиционных и инновационных методов обучения иностранному языку

Несмотря на то, что традиционные методы обучения лежат в основе преподавания иностранного языка, инновационные сдвигают их на второй план. Геймификация посредством платформ сети Интернет приводит к максимально точному освоению материала студентами, а также повышению профессионализма преподавателей.

Ключевые слова: инновационные методы; традиционные методы; геймификация; вовлечение; онлайн-платформы.

В XXI веке со сменой поколений произошла глобальная смена методик преподавания: инновационные постепенно сдвигают традиционные на второй план. Растёт конкуренция среди Высших учебных заведений, что приводит к распространению новаторских форм обучения.

В основе преподавания иностранного языка в любом случае лежат традиционные методы обучения. К ним относятся натуральный, грамматико-переводной, прямой, аудиолингвальный и аудиовизуальный методы. Одним из самых распространённых среди преподавателей называют грамматико-переводной метод. Он несёт в себе идею познания иностранного языка через его грамматический уровень. Чтение иноязычных текстов, художественных произведений и их перевод, производимый с помощью опоры на знание грамматики изучаемого языка – всё это относится к вышеуказанному методу. Аудиовизуальный и аудиолингвальный методы предполагают практику разговорной речи студентов посредством прослушивания и запоминания текстов песен, диалогов из культовых фильмов. Использование интерактивных игровых платформ шире распространяется среди преподавателей иностранных языков, представляет инновационный метод обучения студентов. Геймификация (также

игрофикация или геймизация) – внедрение вовлекающих игровых методов в процессы обучения, работы, повседневной жизни людей. Термин в 2004 году предложил программист Ник Пиллинг. Эта тенденция имеет множество плюсов в современном процессе обучения. Карл М. Капп утверждает [3, с. 39], что внедрение игровых методов мотивирует и стимулирует студентов. Американские биологи Гейб Циммерман и Кристофер Каннингем на практике доказали [4, с. 54], что обучение посредством использования классического текста уступает в качестве усвоения материала игровому методу. Геймификация подразумевает принятие решений в ситуации противоречивости информации, то есть выбор одного из нескольких возможных вариантов ответа на платформе. Рейтинговая система, т.е. использование турнирных таблиц в большинстве игровых платформ, стимулирует пользователей раскрывать свой потенциал и максимально использовать полученные ранее знания. Человек естественно склонен к конкуренции, а уровни и вознаграждения, или же бонусы, поощряют отличившихся знаниями пользователей, особенно если результаты находятся в публичном доступе. По словам М.Ю. Кожаринова [1, с. 25], исследователя методов геймификации, ситуационно-ролевая игра – это специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имитации предметно-практических действий участников, исполняющих строго заданные роли в условиях воображаемой ситуации, и регламентированное правилами игры. Некоторые университеты, специализирующиеся на онлайн обучении, имеют финансирование в области геймификации. Это дает возможность нанимать команды по разработке геймифицированного контента: разработчики, дизайнеры, операторы, контент-менеджеры, дикторы, маркетологи.

Платформа *Moodle* используется в множестве высших учебных заведений, позволяет создать базовые курсы и тесты для геймификации обучения. Материалы размещаются в любых доступных преподавателям форматах.

Обучающая платформа *Kahoot!*, основанная в 2012 году студентами и преподавателями Норвежского университета естественных и технических наук, позволяет проводить викторины непосредственно во время лекций. *Kahoot!* даёт возможность использовать графики, иллюстрации и видео в опросах. На ресурсе существует возможность сохранить результаты для анализа преподавателями [2].

Американское онлайн-приложение *Quizlet* позволяет подавать информацию и закреплять её. Лексика, термины и другие аспекты лингвистики появляются перед студентами в виде флэш-карт.

Lingualeo – образовательная платформа для изучения и практики иностранного языка, построенная на игровой механике. Характерной

особенностью данного ресурса является наличие медиа-материалов: фильмов, песен, книг на множестве языков, что развивает в студентах восприятие иноязычной речи на слух.

Khan Academy – некоммерческая образовательная платформа, на которой студенты получают доступ к шести тысячам лекций в различных сферах: от ИТ до лингвистики. Платформа *Coursera* открывает доступ к курсам рейтинговых университетов, позволяет легко взаимодействовать со студентами в процессе обучения. Приложение *Memrise*, позволяющее самостоятельно изучать иностранные языки, будет полезно студентам в неучебное время. Экспериментальные принципы его работы заключаются в том, что курсы и аудиоконтент составляется непосредственно носителями языка.

Нельзя утверждать, что инновационные методы преподавания полностью заменят традиционные. Ведь основой подачи любого материала являются классические способы. Но инновационный подход в обучении не только нацелен на помощь в освоении материала студентами, а также на повышение профессионализма преподавателей. Геймификация учебного процесса по иностранному языку вносит разнообразие в обучение языковым аспектам и видам речевой деятельности, а также эффективно интегрирует традиционные и инновационные формы обучения, приводит к максимально качественному образованию.

Литература

1. Куприянов Б.В, Подобин А.Е. Ситуационно-ролевая игра в социальном воспитании старшеклассников. Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1998. 56 с.
2. Царев Р.Ю. Применение *Kahoot!* При геймификации в образовании // Международный журнал перспективных исследований. 2017. Вып. 1. С. 9–17.
3. Кэпп К. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Hoboken, NJ: Wiley, 2012. 336 p.
4. Zichermann G. *Gamification by Design Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011. 182 p.

О.П. Кабрышева
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Уровень владения английским языком студентов 1 курса ТПУ (по результатам независимого входного тестирования)

В статье представлен сравнительный анализ уровня владения английским языком студентов 1 курса в начале обучения в Национальном исследовательском Томском политехническом университете в 2019–2020 и 2021–2022 учебных годах. Рассмотрены возможные причины снижения уровня владения языком в эпоху COVID-19.

Ключевые слова: компьютерное тестирование; уровень владения языком; шкала; прогресс-тест, входное тестирование, COVID-19.

Пандемия *COVID-19* вызвала самый большой за всю историю сбой в работе образовательной системы, который повлиял почти на 1,6 миллиарда обучаемых в более чем 190 странах на разных континентах. Многие школы и другие образовательные учреждения были закрыты, и эта ситуация в той или иной степени коснулась 94% мирового контингента учащихся, при этом в тех странах, где уровень дохода является низким или ниже среднего этот показатель достиг 99%. [2] В настоящее время и школьные учителя, и преподаватели вузов отмечают ухудшение успеваемости обучаемых, общее снижение уровня знаний, сформированной навыков и развития умений.

Изучение иностранного языка в среде, где практически отсутствуют носители изучаемого языка является сложной задачей как для преподавателей, так и для обучающихся. В условиях пандемии и онлайн обучения общение школьников на иностранном языке в условиях искусственно созданной иноязычной образовательной среды практически свелось к нулю. Более того, возможность выполнения многих коммуникативных заданий в новых условиях дистанционного обучения была полностью потеряна ввиду отсутствия необходимых методов работы, непонимания специфики новой формы обучения и общего увеличения уровня психологического стресса и, как следствия, снижения мотивации обучающихся.

В рамках учебного процесса важным аспектом обучения английскому как иностранному в вузе является определение уровня владения иностранным языком на начальном этапе обучения. Входное тестирование является важным учебным мероприятием и выполняет несколько функций одновременно. Цель такого тестирования не только определить степень готовности обучающихся к изучению учебной дисциплины

«Иностранный язык», но и обеспечить деление студентов по учебным подгруппам в соответствии с уровнем владения иностранным языком. Также по результатам тестирования могут быть выявлены студенты, способные обучаться по углубленным профессиональным образовательным программам.

В Национальном исследовательском Томском политехническом университете определение уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов осуществляется путем независимого компьютерного тестирования 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 текстов, лексических единиц и грамматических структур соответствует уровню A2–B2 Европейской шкалы уровней владения иностранным языком [4]. Представлено краткое описание уровней владения языком (см. таб. 1).

Таблица 1

Уровни владения языком, соответствующие результатам Прогресс-теста

Уровень	Описание
Выше A2	Готовность использовать язык в учебной, научной и профессиональной деятельности. Готовность к сдаче Сертификационного экзамена ТПУ.
A2.2	Общение на уровне обмена информацией на знакомые темы. Требуется дополнительная поддержка при осуществлении образовательной, профессиональной и научной деятельности на иностранном языке.
A2.1	Общение на уровне знакомых выражений и несложных высказываний в повседневной жизни. Постоянная потребность в помощи (собеседника, словаря и др.).
A1	Общение на уровне отдельных слов и очень простых фраз в наиболее типичных бытовых ситуациях.
–	Уровень, недостаточный для успешной коммуникации.

Настоящее исследование проведено по результатам независимого тестирования по английскому языку студентов 1 курса поступивших в ТПУ в 2019-2020 и 2020-2021 учебных годах и основано на сопоставлении уровня владения английским языком (АЯ) в соответствии с европейской шкалой уровней.

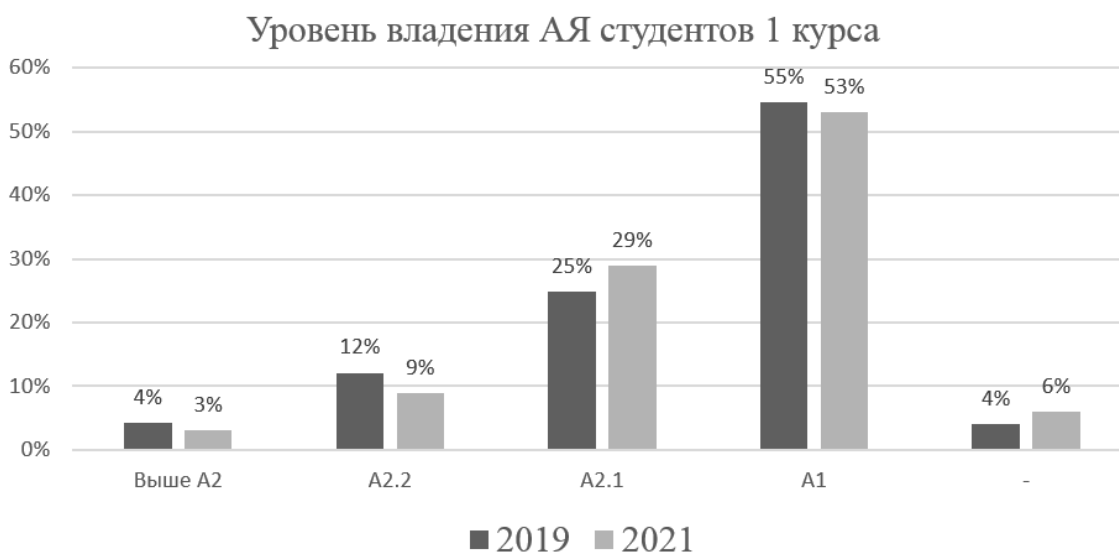


Рис. 1. Уровень владения АЯ студентами 1 курса ТПУ (по результатам входного тестирования)

Как видно из рис. 1, большинство студентов, поступивших на 1 курс ТПУ в рассматриваемый период (55% и 53% соответственно), владеют английским языком на уровне отдельных слов или простых фраз, что соответствует А1 по общеевропейской шкале. Доля студентов, владеющих АЯ на уровне В1 и В2 (выше А2) – достаточным для использования в учебной, профессиональной сферах общения, в 2021 году снизилась на 1 %, в то время как доля студентов, имеющих знания в области АЯ ниже А1 увеличилась на 2%. Как указано в таблице выше, уровень А2 подразделяется на подуровни А2.1 и А2.2. Анализируя полученные данные, мы можем наблюдать следующую тенденцию: количество более сильных студентов (А2.2) уменьшилось на 3% в то время как количество более слабых (А2.1) внутри данного уровня – увеличилось на 4%. Общая картина распределения по уровням в полной мере отражает картину внутри уровня А2: доля хорошо подготовленных студентов в 2021 снизилась на 1-4% в зависимости от уровня, а доля студентов, имеющих невысокий уровень владения АЯ увеличилась на 2–4%. Более того, дальнейший анализ индивидуальных результатов студентов показал, что средний балл выполнения входного теста в 2019 году составил 38%, в то время как в 2021 этот показатель упал почти в 2 раза и составил 20%.

Таким образом, основываясь на представленных выше статистических данных можно сделать вывод о существенном снижении уровня владения английским языком среди студентов, поступивших в ТПУ в

2021–2021 учебном году по сравнению с предыдущим 2019–2020 учебным годом.

Известно, что поскольку для поступающих в технический вуз иностранный язык не является профильным предметом, количество студентов-первокурсников, владеющих иностранным языком на высоком уровне традиционно невелико. Представленный статистический анализ демонстрирует фактическое соотношение уровней среди поступивших в ТПУ в эпоху *COVID-19*, однако причины снижения уровня владения АЯ рассмотренные в данной работе являются предположительными и требуют дальнейшего более детального исследования.

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. Концептуальная записка: образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. Режим доступа: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf (дата обращения: 01.11.2021).

3. 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: 01.11.2021).

4. Common European Framework of Reference for Languages. Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 01.11.2021).

Н.С. Кемерова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Вовлеченность и профессиональное становление инженеров будущего: особенности иноязычной профессионально-ориентированной подготовки

В данной статье приводятся результаты исследования концепта вовлеченности как профессионально важного качества студентов – будущих инженеров, а также рассматривается роль и особенности иноязычной профессионально-ориентированной подготовки. На основе анализа научной литературы и педагогического опыта, автор делает вывод о наиболее эффективных условиях развития вовлеченности студентов.

Ключевые слова: профессиональное становление; вовлеченность; иноязычная подготовка; квазипрофессиональная деятельность; иноязычная коммуникативная компетенция.

Современный подход к профессионально-ориентированной иноязычной подготовке инженеров будущего предполагает не только овладение специальными терминами и формирование навыков перевода научно-технических текстов, но и развитие профессионально важных компетенций и качеств личности, определяемых потребностями соответствующей отрасли. Сегодня экономикой (особенно энергетическим сектором) востребован специалист, способный к инновационной ресурсоэффективной профессиональной деятельности, т.е. сформированный как творческая личность. Изобретательность, творчество, инновации составляют сущность профессий инженерно-технического профиля. При этом эффективность (индивидуальная и социально-профессиональная успешность) достигается в случае, если студент выступает субъектом собственного профессионального становления.

Анализ литературных источников, раскрывающих сущность профессиональной подготовки (Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, А.А. Деркача, Э.Ф. Зеер, А. В. Коржуев, В.С. Леднев, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Ю.П. Поваренков, В.А. Попков, И.П. Смирнов, В.Д. Шадриков и др.), позволяет утверждать, что она предполагает вовлечение обучающихся в такую учебно-познавательную деятельность, которая позволит им приобрести знания, опыт, компетенции и качества максимально востребованные в профессиональной сфере. Профессиональная подготовка в вузе, являясь важным этапом целостного процесса профессиогенеза (становление профессионала), предполагает выработку индивидуальной психологической системы деятельности, лежащей в основе различных форм активности обучающегося при освоении профессии [3, с. 91].

Успешность профессиогенеза, академической и профессиональной карьеры студента напрямую зависит от степени его вовлеченности, т.е. насколько он осознает себя и действует как субъект, прикладывая все имеющиеся ресурсы, чтобы стать инженером будущего. Вовлеченность актуализирует все необходимые качества и ресурсы личности (эмоциональные, когнитивные, поведенческие), оптимизируя процесс образования студента в профессионала.

Иноязычная подготовка инженеров будущего должна обеспечивать вовлеченность студентов в процесс приобретения знаний и опыта применения иностранного языка в профессионально-ориентированной деятельности. Развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции должно происходить в междисциплинарном взаимодействии, способствуя максимально эффективному профессиональному становлению специалиста [1, с. 31].

Исследования многих зарубежных ученых доказывают, что вовлеченность, актуализирующая самопроцессы, качества и ресурсы личности, обеспечивает самый оптимальный уровень результативности и удовлетворенности обучающихся в овладении компетенциями инженера будущего, а также погруженности в академическую, профессионально-ориентированную и коммуникативную деятельность с применением иностранного языка [4, с. 7].

Таким образом, принимая во внимание современные научные исследования и опираясь на имеющийся педагогический опыт, нами были определены следующие основные аспекты и функции иноязычной профессионально-ориентированной подготовки, обеспечивающей вовлеченность студентов в активную субъектную деятельность по освоению профессии инженера:

1. Преобразование. Изменение роли участников образовательного процесса, субъект-субъектное взаимодействие, осознание обучающимися своей ответственности за результаты образовательного процесса. Преподаватель создает определенные условия, стимулирует, оказывает помощь и поддержку студентам для их успешной социализации и интеграции в межкультурном академическом и профессиональном пространстве.

2. Обогащение. Развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции непосредственно связано с творческим, социокультурным, аксиологическим и целостным личностно-профессиональным развитием обучающихся, которые открывают для себя новые перспективы и возможности.

3. Реализация. Формирование у обучающихся опыта применения знаний и компетенций в различных видах учебно-познавательной,

научно-исследовательской, квазипрофессиональной (научно-исследовательская, проблемно-проектная, творческая и др.) [2, с. 34] с использованием иностранного языка благодаря высоким параметрам вовлеченности в профессиональное становление.

Литература

1. Аверкиева Л.Г. Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на основе использования междисциплинарных проектов и интернет-технологий. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Томск, 2019. 243 с.

2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

3. Поваренков Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности // Вестник Ярославского гос. университета им. П. Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 4. С. 89–93

4. Trowler V. Student engagement literature review. Lancaster: The Higher Education Academy, 2010. 74 p.

Науч. рук.: Качалов Н. А., к-т. пед. н., доц.

Т.А. Кинева

Северский технологический институт

Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»

Обучение иностранному языку в вузе в условиях реализации дистанционного образования

Актуальность статьи обусловлена необходимостью перехода вузов на дистанционное обучение в условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции. В статье рассматриваются особенности организации учебного процесса в дистанционной форме по дисциплине «Иностранный язык» в СТИ НИЯУ МИФИ, а также описываются инструменты, позволяющие повысить его эффективность.

Ключевые слова: дистанционное обучение; образовательная платформа; интерактивность; виртуальная доска; иностранный язык.

Процесс информатизации всех сфер жизни в условиях распространения коронавирусной инфекции (*COVID-2019*) ставит перед образовательными организациями задачу быстрого и качественного перехода от традиционной формы обучения к дистанционной с использованием электронных технологий, что определяет актуальность поиска, совершенствования и использования новых форм и способов организации обучения. Обучение иностранным языкам (ИЯ) в современной информационно-образовательной среде имеет свои особенности, обусловленные спецификой предмета, что выявляет педагогическую проблему – необходимость методического освоения существующих средств обучения, исследование перспективных инструментов и технических средств, позволяющих превратить изучение ИЯ в эффективный процесс. Для повышения эффективности обучения недостаточно только преподавания с помощью информационных технологий. Эффективность дистанционного обучения зависит от организации процесса, от методического качества применяемых на занятии материалов, и, безусловно, от того, является ли преподаватель мастером своего дела. Поэтому возможность поделиться с коллегами опытом использования инновационных средств в области образования и, в частности, в преподавании иностранных языков представляет собой практическую значимость. Статья посвящена вопросам внедрения дистанционных образовательных технологий в СТИ НИЯУ МИФИ и представляет собой описание особенностей организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» в условиях перехода вуза к дистанционному формату обучения.

В качестве электронной информационно-образовательной среды для реализации дистанционного обучения СТИ использует образовательный портал на платформе системы электронного обучения и тестирования *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*. Сегодня *Moodle* является одной из самых популярных платформ электронного обучения, которой пользуются крупные университеты во всем мире [2].

Эффективное дистанционное обучение иностранному языку должно базироваться на хорошо построенной виртуальной языковой среде. Дистанционное обучение будет эффективным только при наличии следующих характеристик: 1) тщательно и детально спланированная и организованная деятельность студентов; 2) четко обозначенные цели и задачи обучения; 3) интерактивность обучения; 4) обратная связь между студентом и учебным материалом; 5) возможность группового обучения; 6) звуковое сопровождение [1]. *Moodle* отвечает данным требованиям.

Несмотря на то, что у *Moodle* непростая организация, данная система электронного обучения предоставляет достаточное количество инстру-

ментов для эффективной интеграции Интернет-ресурсов и интерактивных приложений и программ. Функциональные возможности системы позволяют выстраивать полноценные хорошо структурированные онлайн-курсы, включающие в себя практические занятия и лекции в режиме видеоконференцсвязи; аудиозаписи к практическим занятиям; текстовые файлы, презентации, электронные учебники и изображения; гиперссылки на внешние ресурсы, содержащие видеолекции и дополнительный учебный материал; тренировочные и контрольные тестовые задания с автоматической проверкой; модуль «Обратная связь» для сбора обратной связи от участников и другие модули.

На самом деле необязательно пользоваться десятками сайтов и приложений на уроке и для его подготовки. Достаточно несколько наиболее удобных инструментов, которыми педагог владеет на высоком уровне, чтобы получился хороший онлайн-урок.

Специфика целей и условий, при которых осуществляется онлайн-занятие, обуславливает отбор инструментов для работы в режиме видеоконференцсвязи: демонстрация экрана, загрузка презентаций, подготовленных преподавателем/студентами, или трансляция видео. Важную роль в формате вебинара играет функция демонстрации экрана, который заменяет традиционную доску, создавая эффект присутствия в учебной аудитории и придавая динамичности ходу занятия за счет возможности вносить изменения в режиме реального времени, взаимодействуя со студентами. Данный вид работы полностью имитирует занятие в очной форме. Говоря о функции демонстрации экрана, доступной на платформах для видеосвязи (*Moodle, Zoom* и др.), следует отметить, что она позволяет преодолеть ряд преград и индивидуальных особенностей студентов, связанных с их недостаточной технической грамотностью, а также с психологической неготовностью некоторых студентов к самостоятельному обучению и самоорганизации.

Являясь средством общения и познания, иностранный язык занимает особое место в системе образования. Практическая составляющая является основной при изучении ИЯ. Особенность обучения иностранному языку заключается в том, что целью является не только владение языковой компетенцией, но и владение коммуникативной компетенцией. Кроме того, для отработки и овладения навыками общения, необходима языковая среда. И, если нет возможности практиковать общение в реальных условиях, возникает необходимость создания воображаемых ситуаций, позволяющих стимулировать общение на изучаемом языке. Дистанционное обучение с применением мультимедийных технологий позволяет студентам также познать все разнообразие языка, а не только фокусироваться на грамматических или лексических явлениях.

Ключевым понятием образовательных программ дистанционного обучения является интерактивность. На онлайн-занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в СТИ интерактивность достигается с помощью использования виртуальных досок с возможностью одновременного онлайн-нахождения на ней всех учеников группы. Однако, в случае многочисленной группы можно работать на онлайн-доске в режиме демонстрации экрана.

Виртуальная доска – это не только место для записи и прикрепления изображений и различных памяток, но и бесконечный цифровой холст для скриншотов страниц учебника, карточек, фишек, совместных игр. Инструментальный потенциал виртуальной доски высок и постоянно совершенствуется – на ней можно печатать текст, писать, рисовать, прикреплять стикеры, перемещать элементы и многое другое. Кроме того, некоторые платформы (как правило, платные версии) имеют возможность взаимодействия со сторонними сервисами и приложениями, позволяя прикреплять интерактивные ссылки на видео, онлайн-тесты, заполнение рабочих листов (*worksheets*) и другие интернет-ресурсы. При этом навигация и управление размером рабочего пространства позволяет быстро найти нужный объект.

Из бесплатных сервисов активно используется *Jamboard* – интерактивная доска от *Google*. Данная платформа обладает некоторыми преимуществами перед другими сервисами. На этой доске удобно то, что преподаватель в режиме реального времени видит всех студентов, кто и что пишет, и даже кто «подглядывает к соседу». Работать можно без демонстрации экрана, каждый участник заходит со своего компьютера; для вербального общения параллельно используется режим видеоконференции через образовательный портал. Данная доска располагает функциональным минимум инструментов; пользовательский интерфейс интуитивно понятен. Бывает, что некоторые студенты не желают регистрироваться еще на одном сайте. Поэтому *Jamboard* – хорошая альтернатива, так как доступ к этой доске очень простой – регистрация не требуется, достаточно прямо из браузера пройти по ссылке от преподавателя; не нужно устанавливать программное обеспечение на компьютер.

Виртуальная доска – отличное решение как для проведения онлайн-занятий, так и для проектной работы студентов, поскольку совместная работа в режиме реального времени означает автоматическую синхронизацию. При необходимости доску можно загрузить на компьютер в виде *PDF*-файла, изображения или сохранять на *Google* Диске. Использование онлайн-досок позволяет повысить эффективность образовательных про-

цессов за счёт разнообразной практической активности, высокой динамичности, связанной с гибкостью выбора учебного материала и разнообразием форм учебно-методического обеспечения.

Интеграция интернет-ресурсов и сервисов, используемых на онлайн-уроках, в традиционный учебный процесс создает предпосылки для успешного и безболезненного перехода студентов на дистанционное обучение, когда появляется его необходимость. Подобный опыт преподавания иностранного языка в СТИ НИЯУ МИФИ в начале 2020-2021 учебного года позволил первокурсникам легко перейти на дистанционный формат во время второй волны пандемии коронавирусной инфекции. Таким образом, дистанционное обучение, являясь одним из ключевых факторов развития высшего образования, может быть таким же эффективным, как и очное обучение, и может заменить традиционное обучение или привести к созданию перспективных гибридных форм.

Литература

1. Годжаева Н.С., Точилина Ю.Н. Особенности преподавания иностранных языков в условиях всеобщего дистанционного обучения в Кемеровском государственном университете: проблемы, опыт, перспективы. 2020. Режим доступа: https://phsreda.com/ru/article/97270/discussion_platform (дата обращения: 15.08.2021).

2. Якупов Р. Система электронного обучения и тестирования Moodle: обзор возможностей. 2018. Режим доступа: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/moodle> (дата обращения: 15.08.2021).

Науч. конс.: Андреев В.А. к-т тех. н., доц.

А.А. Козел

Белорусский государственный экономический университет

Мобильные технологии в образовательном процессе высших учебных заведений: классификация и опыт использования

Целесообразность и эффективность использования мобильных технологий в процессе обучения иностранным языкам доказана многими учеными и временем. Цель данного исследования – систематизировать информацию об имеющихся источниках для мобильного обучения и представить классификацию мобильных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: мобильное обучение; мобильные технологии; классификация; иностранный язык; УСРС (управляемая самостоятельная работа студентов); мобильное приложение.

Использование мобильных технологий несомненно является неотъемлемой частью современного процесса обучения, имея в ежедневном наличии такой мощный и разноплановый инструмент, было бы упущением им не воспользоваться и не интегрировать в процесс обучения, особенно учитывая сложившуюся эпидемиологическую ситуацию в стране и мире в целом на протяжении нескольких последних лет. Целесообразность использования мобильных технологий в высших учебных заведениях и в частности в Белорусском Государственном Экономическом Университете может быть подтверждена во первых, тем фактом, что молодежь, которая и является основным контингентом обучающихся в вузе, наиболее открыты нововведениям, более динамичны, целеустремлены, чем другие возрастные категории общества, т.е. мобильны, во-вторых, в более ранних исследованиях нами было выявлено, что студенты факультета права БГЭУ не только технически, но и психологически готовы воспринимать английский язык посредством своего мобильного устройства [1, с. 335], и с течением времени эта готовность становится все более уверенной.

Понятие мобильных технологий, возможность их использования, а также преимущества и недостатки изучались многими отечественными и зарубежными учеными, такими как А.А. Андреев, И.В. Глухова, К.В. Капраничкова, Д. Гро-Лекле, Д. Аттевель, У. Цзинь и другие, но, к сожалению, вопрос классификации мобильных технологий в образовательной системе является недостаточно изучен.

Классификация мобильных образовательных технологий может основываться на различных критериях, в числе которых выделяются формы и структура, методики и дидактические функции использования мобильных технологий и многие другие. В данной статье предлагается

общая классификация образовательных мобильных технологий, основанная на парадигме стратегий обучения, как с учетом деятельности учащихся, так и преподавателей. На сегодняшний день можно утверждать, что многие образовательные организации интегрировали мобильные технологии в свою традиционную учебную деятельность, чтобы создать лучшие возможности для обучения своих студентов в условиях затяжной неблагоприятной эпидемиологической мировой обстановки. Белорусский государственный экономический университет (БГЭУ) не является исключением из этого обширного списка. Изучив опыт использования мобильных технологий в процессе обучения иностранному языку в БГЭУ, других учебных заведениях нашей страны и зарубежом, мы определили три основных категории мобильных технологий исходя из способа использования этих технологий:

- мобильный доступ к существующим платформам электронного обучения;
- использование мобильных приложений, доступных в существующих магазинах приложений;
- проектирование и внедрение новых мобильных приложений в соответствии с конкретными потребностями обучения.

В Белорусском государственном экономическом университете в программы 1-2 курсов дисциплины “Иностранный язык” в 2021-2022 учебном году согласно учебному плану в количестве 8 часов была введена управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС), как важный элемент учебной деятельности, стимулирующий профессиональный рост студентов, воспитание их творческой активности и инициативы [2, с. 101]. Для осуществления УСРС в университете рекомендуется и предоставляется платформа *Moodle*, которая также была и может быть использована для проведения дистанционного обучения и онлайн обучения во время локдаунов в стране. Система дистанционного обучения (СДО) *Moodle* – это обучающая платформа, предназначенная для использования преподавателями, администраторами и обучающимися как безопасная и интегрированная в образовательный процесс, объединяющая всех участников и позволяющая персонализировать этот процесс среда обучения. В первой категории классификации мобильное обучение рассматривается как компонент электронного обучения, примером использования мобильных технологий в данной категории в БГЭУ будет доступ к СДО *Moodle* и сайту университета *bseu.by*. Посредством мобильного устройства в соответствии с конкретными потребностями обучения преподаватели и студенты вуза совершают доступ к двум вышеперечисленным источникам. Мобильный доступ достигается через простой пользо-

вательский интерфейс, либо используя мобильный вид сайта к уже существующим функциям платформы электронного обучения: сюда относится доступ к инструментам чата и форумов университетской СДО и сайта для взаимодействия с коллегами, со студентами, сотрудниками университета, доступ к обучающей части (лекциям, интерактивным заданиям, семинарам, опросам, тестам и др.), доступ к оценочной и статистической части платформы.

Ко второй категории мы можем отнести многочисленные мобильные приложения для изучения иностранных языков, используемые преподавателями, либо студентами, а также в их коллаборации. Из наиболее актуальных, популярных и целесообразных для обучения английскому языку можно назвать *BBC Learning English*, *Listen English Daily Practice*, *English News in Levels* и др. По институциональной инициативе в БГЭУ используется мобильное приложение Moodle, где подача материала, заданий и функций адаптированы к мобильному контексту и специально разработаны для использования на мобильном устройстве. Интересным фактом можно отметить то, что более молодое поколение, т.е. основная масса студентов, использует для обучения чаще всего приложение, в то время как старшее поколение, т.е. большинство преподавателей, предпочитает пользоваться платформой через доступ на ПК либо мобильном устройстве. На занятиях по английскому языку на факультете права по инициативе преподавателя студенты активно используют приложения-словари *ColorDict*, *Офлайновые словари*, *Dictionary-Merriam-Webster* и другие, при помощи которых студенты могут уточнить значение, перевод, контекст употребления и произношение иностранных слов, а также приложения для развития и совершенствования навыков аудирования, практики лексического и грамматического материала.

К третьей категории мы можем отнести новые мобильные приложения и инструменты созданные и реализованные для поддержки конкретных учебных задач. В некоторых контекстах невозможно подобрать мобильное приложение, которое бы точно соответствовало целям педагогического сценария преподавателя. Одним из примеров является мобильное приложение для курса общей химии, созданное в высшем учебном заведении США штата Джорджия, *TSOICHEM*, динамическая альтернатива классическим флэш-карточкам, где студенты используют функцию сенсорного экрана для выделения связей и атомов, образующих молекулу. В отличие от многих существующих приложений химии, это приложение использует функцию мультитач *iPhone* для обучения студентов основам функциональных групп и включает в себя несколько теорий и моделей обучения [4, с. 543]. Спроектированных и внедренных новых мобильных

приложений по институциональной инициативе в БГЭУ пока не существует, но ведется большая работа по дальнейшему развитию и улучшению существующего образовательного портала *Moodle*, так, по сравнению с 2020 годом, в 2021 настроена система уведомлений через мессенджер *Telegram*, интеграция с ЭБС Лань, появилась возможность добавления ресурса Книга из ЭБС *Znanium* и т.п.

В данной статье мы стремились, изучив наиболее полную картину среды мобильного обучения, систематизировать имеющиеся данные и, таким образом, предложить классификацию мобильных образовательных технологий на основе стратегий обучения и с учетом деятельности как обучающихся, так и преподавателей, учитывая способы использования данных технологий. Основываясь на данной классификации и опыте использования мобильных технологий в различных высших учебных заведениях можно констатировать возможность и актуальность использования всех трех категорий мобильных технологий, но наиболее часто применяемыми в образовательном процессе являются первые две категории, с тенденцией увеличения частотности использования второй категории, т.е. мобильных приложений, доступных в существующих магазинах приложений.

Литература

1. Козел А.А. К вопросу об использовании мобильных технологий в процессе обучения английскому языку студентов БГЭУ // Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 16 мая 2019г.). Минск: БГЭУ, 2019. С. 335–336.
2. Чурай О.В. Средства и механизмы развития иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам XVIII международной научно-практической конференции, Москва, 30 июня 2017 года. Москва: Индивидуальный предприниматель Туголуков Александр Валерьевич, 2017. С. 100–102.
3. Chergui O., Begdouri A., GROUX-Lecllet D. A Classification of Educational Mobile Use for Learners and Teachers. // International Journal of Information and Education Technology, Vol. 7, No. 5, May 2017. Pp. 324–330.
4. Tsoi M. Y., Dekhane S. TsoiChem: A Mobile Application to Facilitate Student Learning in Organic Chemistry// 2011 IEEE 11th International Conference on Advanced Learning Technologies, 2011. Pp. 543–547. Retrieved from: <https://ieeexplore.ieee.org/document/5992395> (date of access: 30.10.2021).

А.В. Кудряшова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Переподготовка преподавателей к реализации CLIL: опыт Томского политехнического университета

Статья посвящена описанию опыта Томского политехнического университета в отношении переподготовки преподавателей инженерных образовательных программ к реализации CLIL-обучения. Применяемый курс повышения квалификации направлен на формирование методической базы, позволяющей реализовать CLIL-подход в профессиональной практике.

Ключевые слова: *CLIL*; *Content and Language Integrated Learning*; интегрированный предметно-языковой подход; профессиональная переподготовка; CLIL-компетенция преподавателей инженерных образовательных программ.

В настоящее время в Томском политехническом университете (ТПУ), как и во многих вузах России, активно реализуется принцип интеграции, который предполагает перекрёстное обращение к смежным дисциплинам и областям знаний в рамках образовательного процесса. В том числе, всё более распространённой формой является интеграция иностранного языка (ИЯ) и предметного содержания.

Практическую реализацию данного принципа осуществляют преподаватели инженерных образовательных программ и каждый из них выбирает тот или иной подход. На настоящий момент основными подходами, предполагающими интеграцию ИЯ и предметного содержания, являются: *ESP (English for Specific Purposes)*, *EMI (English as a Medium of Instruction)*, *CBI (Content-Based Instruction)*, *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. *ESP* и *CBI* нацелены на изучение английского языка в определенной предметной области, *EMI* – на применение иностранного языка в качестве средства транслирования предметных знаний, *CLIL* объединяет эти две цели [1, 4, 7]. Каждый из подходов имеет свою специфику, но наиболее эффективным для решения задач университета является *CLIL*.

Эффективность *CLIL*, который также известен в нашей стране как интегрированный предметно-языковой подход, обусловлена тем, что при его реализации происходит формирование и развитие компетенций будущих специалистов, обеспечивающих их конкурентоспособность как на российском рынке труда, так и на мировой арене, а именно, профессиональные, когнитивные, коммуникативные, межкультурные компетенции [2]. Его эффективность в отношении повышения конкурентоспособности вузов, на базе которых применяется *CLIL*, тоже не вызывает сомнения,

так как посредством *CLIL* происходит создание мультязыковой образовательной среды, что способствует повышению уровня владения ИЯ, вариативности образовательных программ на ИЯ, публикационной активности преподавателей, а, следовательно, повышает академическую репутацию, репутацию среди работодателей, способствует конкурентоспособности вузов [3, 5, 6].

Для качественной реализации *CLIL* требуется определённая методическая основа, необходимость создания которой продиктована спецификой подхода, которая предполагает соизучение ИЯ и предметного содержания. Следовательно, аспекты целеполагания и оценки результатов обучения будут тоже направлены на объединение этих двух аспектов, что требует дополнительных методических знаний.

Целью данной статьи является описание процесса подготовки преподавателей инженерных образовательных программ ТПУ к применению *CLIL*-обучения в собственной профессиональной деятельности.

На базе ТПУ реализуется программа повышения квалификации «Преподавание профильной дисциплины на иностранном языке на основе *CLIL*-подхода», направленная на формирование необходимой методической готовности преподавателей инженерных образовательных программ к трансляции предметного содержания посредством ИЯ. Готовность представляется в виде набора компетенций, которые дополняют общую педагогическую компетентность современного преподавателя высшей школы и состоит из компонентов, отражающих знания, умения и владения, необходимые для реализации именно *CLIL*-подхода, без учета компетенций, которые по умолчанию имеются в арсенале любого преподавателя (например, способность применять общепрофессиональные знания на практике, способность к установлению межотраслевых связей и т.д.).

Совокупность этих компонентов, а именно: владение *CLIL*-методикой, *CLIL*-методологией и языковая *CLIL*-компетенция, составляет *CLIL*-компетенцию преподавателей инженерных образовательных программ, являющихся основными трансляторами предметного знания. Формирование *CLIL*-компетенции происходит в рамках программы повышения квалификации и в соответствии с тремя уровнями: знания, умения, владения, которые пересекаются с уровнями таксономии Блума [8] (см. таб. 1).

Таблица 1

Схема построения обучения в рамках курса ПК «Преподавание профильной дисциплины на иностранном языке на основе CLIL-подхода»

ЗУВ	Уровень по таксономии Блума	Описание
Знания	Знание	Отработка знания теоретического материала с помощью тестовых заданий (правда/ложь, множественный выбор, сопоставление)
	Понимание	Выполнение заданий на понимание теоретического материала с помощью тестовых заданий (правда/ложь, множественный выбор, сопоставление)
Умения	Применение	Применение знаний теоретического материала для внесения корректировок в предложенные учебные занятия
	Анализ	Анализ корректировок, внесённых в учебные занятия слушателями курса (перекрёстная оценка)
Владения	Синтез	Разработка учебного занятия по тематике преподаваемой дисциплины исходя из предложенных требований
	Оценка	Оценка соответствия учебного занятия принципам CLIL-методологии и CLIL-методики (перекрёстная оценка)

Как видно из таб. 1, большинство заданий предполагает продуктивный характер и перекрёстную оценку работ слушателей, что способствует основной цели курса, а именно, методической готовности, то есть получению слушателями практических навыков реализации подхода в собственной профессиональной деятельности. Всё это, в свою очередь, формирует *CLIL*-компетенцию преподавателей инженерных образовательных программ. Представленный курс не привязан к конкретной области знаний, предполагает обмен опытом и является довольно плодотворной площадкой для сотрудничества преподавателей ТПУ разных направлений подготовки, где помимо обогащения знаниями, умениями и навыками в области методики преподавания дисциплины на ИЯ, более опытные преподаватели могут поделиться советами и практическими наработками с менее опытными преподавателями.

В заключении стоит отметить, что выбранный формат реализации переподготовки преподавателей видится наиболее эффективным способом формирования методической готовности преподавателей инженерных образовательных программ к реализации *CLIL*-обучения в силу его практической направленности.

Литература

1. Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России //Гуманитарные научные исследования. 2016. №. 2. С. 76–81.
3. Карипиди А.Г. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза //Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. №. 31. С. 35–39.
4. Кудряшова А.В. Ответ Томского политехнического университета на глобальные вызовы современного высшего образования России. // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 2 (36). С. 57-66 DOI: 10.23951/2307-6127-2021-2-57-66
5. Родионова Е. В. CLIL и другие подходы к междисциплинарной интеграции иностранного языка и учебного предмета: сходства и отличия //Евразийский гуманитарный журнал. 2019. №. 1.
6. Салехова Л.Л., Данилов А.В. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели //Казанская наука. 2015. №. 12. С. 226.
7. Царенкова В.В., Шпановская С.И. К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения // Труды Белорусского государственного технического университета. Серия 6: История, философия. 2016. №. 5 (187). С. 231–234.
8. Forehand M. Bloom’s taxonomy // Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. 2010. Т. 41. №. 4. С. 47–56.

Н.А. Лиханова

Новосибирский государственный технический университет

«Деловые коммуникации и культура речи» как учебный предмет, способствующий формированию профессионального языка у студентов-инженеров

В статье представлен материал, который направлен на развитие деловой коммуникации и культуры речи в профессиональной деятельности студентов-инженеров; представлена структура учебного пособия «Деловые коммуникации и культура речи» для направлений технического профиля.

Ключевые слова: гуманитаризация технического образования; профессиональная коммуникация; компетенция; деловая коммуникация и культура речи; организация учебного материала.

В современной образовательной политике инженерно-техническое направление, становится одним из ведущих на трудовом рынке. Это предполагает от будущего специалиста становление личности не только как профессионала в новых технических, информационных, экономических, социальных условиях, но и оказывает влияние на формирование его языковой составляющей.

На портале «Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» находим характеристику будущего выпускника по направлению «Химия», которая заключена в следующем: определены универсальные компетенции и индикаторы их достижения. Указано, что в рамках универсальной компетенции для данного направления при изучении дисциплины «Деловые коммуникации и культура речи» студент «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(ых) языке(ах)» [2]. Результаты профессиональной деятельности отражены в общепрофессиональной компетенции. Специалист в этой области знаний «способен представлять результаты своей работы в устной и письменной форме в соответствии с нормами и правилами, принятыми в профессиональном сообществе [2]. Соответственно, каждое направление инженерно-технического профиля включает в себе определенные требования, компетенции в рамках изучения учебной дисциплины «Деловые коммуникации и культура речи».

Курс «Деловые коммуникации и культуры речи» направлен на развитие коммуникативных качеств профессиональной культуры, деловой культуры, также является основной точкой межпредметной интеграции с научно-техническими дисциплинами. В курсе можно уделить внимание следующим темам:

- О Федеральном законе «О государственном языке Российской Федерации».
- Формы существования русского национального языка
- Культура деловой речи.
- Нормативный аспект деловой коммуникации.
- Официально-деловой стиль речь. Общие принципы деловой коммуникации.
- Терминосистема научного стиля речи.
- Влияние публицистического стиля на современную языковую ситуацию.
- Невербальное общение в деловой коммуникации

Представим фрагмент учебного пособия «Деловые коммуникации и культура речи» [1], где каждый раздел структурирован:

1. Обозначена тема занятия, с приведением ключевых слов.

Например, «Тема 2. Формы существования русского национального языка

Ключевые слова: литературный язык, территориальные диалекты, социальные диалекты, просторечие, языковой вкус»

Далее идёт изложение теоретической базы, необходимой для освоения темы.

2. Представлены контрольные вопросы по теории определённой темы.

Например, по теме 2: 1. Как вы понимаете термин национальный язык? 2. Перечислите формы существования национального языка. 3. Назовите отличительные черты социальных диалектов и т.д.

3. Практическое задание, куда включается научно-техническая терминология.

Выберите одну из тем эссе и напишите его:

– За чтение полагается награда!?

– Литературный язык – высшая форма существования национального языка!?

– За что я люблю/не люблю жаргоны!?

2 Как вы понимаете значение следующих наименований профессий: спектроскопист, дёттекур, радиофизик, биофизик, ямщик, веб-программист, коробейник, конструктор, металлург, SEO-специалист, арт-консультант, блогер, цирюльник, любослов, логист.

Сгруппируйте их по следующему принципу:

1. Неологизмы, обозначающие наименование профессий.

2. Архаизмы, обозначающие наименование профессий [1, с. 67].

4. Материал хрестоматийного типа, который дает возможность дополнительно узнать языковые факты. Сопровождается заданием.

Например, работа на анализ научной статьи с дополнительным заданием.

1. Прочитайте фрагмент научной статьи, автором которой является специалист по языку Т.В. Шмелева [3]

2. Ответьте письменно на вопрос: что такое языковая мода?

3. Приведите примеры 10 «модных» слов, наиболее употребляемые в современной языковой среде.

«Языковая мода – одно из проявлений моды как социального явления во всей его сложности и прихотливости. Языковая мода – один из регуляторов языкового поведения, обеспечивающий дифференциацию языковых средств по признаку престижности. Этим понятием, начиная с XIX в. пользовались этнографы, диалектологи (В.И. Даль, Д.К. Зеленин), лингвисты (А.А. Шахматов, Е.Д. Поливанов, О.А. Лаптева). О «модных словечках» писали специалисты по культуре речи, обычно с негативной

оценкой. Языковая мода выделяет из языковых средств модные в данный момент слова, делая их употребление престижным, массовым и в скором времени превращая в немодные (штампы), затем устраняя из обращения как старомодные. На каждом из этапов (модно – массово – старомодно) отмеченное модой языковое средство является знаком социальной принадлежности: к престижной языковой группе – к массе говорящих/пишущих – к группе с отсталыми языковыми вкусами. А сами модные языковые средства остаются для истории знаками времени» [3, с. 806].

5. Далее материал «Интересные факты» из терминологии инженерно-технического направления: «*Инженер* м. учёный строитель, но не жилых домовъ (это архитекторъ, зодчій), а другихъ сооруженій различного рода. *Военный инженер*, назначенный для военныхъ, земляныхъ и всякаго инаго рода работъ и сооруженій, для веденія осады и защиты крѣпостей; эта часть раздѣляется на *вожатую* (генеральный штабъ), инженерную, саперную. *Гражданскій инженер* и *инженер путей сообщенія*, завѣдывающій стройкою мостов, дорогъ, переправъ и обязанностью зодчаго. *Горный инженер*, вѣдетъ горное дѣло; *корабельный*, стройку судовъ; *инженер-механикъ*, машинное устройство. *Инженерный*, къ инженерамъ или искусству ихъ относящійся. *Инженерскій*, инженерамъ свойственный, принадлежащій. *Инженерство*, ср. инженерное искусство (по В.И. Далю) [1, с. 25].

В указанном разделе пособия включены интересные факты из различных словарных источников, например, из «Голковского словаря живого великорусского языка» В.И. Даля. Это даёт возможность студентам технического профиля углубить знания по лексикографии, поработать со словарями, расширить фоновые знания в рамках курса.

6. Последнее – это сформирован список литературы по каждой отдельной теме.

В конце указанного пособия помещено приложение, которое состоит из глоссария – наиболее употребительных терминов данной дисциплины. Порядок расположения учебного материала в пособии подчинен внутренней логике учебного процесса для студентов инженерно-технических специальностей.

Особый акцент в рамках данной проблематики учебного предмета, направлен на формирование современной языковой личности, развитие у студентов-инженеров навыков владения письменной и устной деловой коммуникацией, отдельных вопросов по культуре речи.

Литература

1. Лиханова Н.А. Деловые коммуникации и культура речи: учебное пособие. Чита: Забайкальский государственный ун-т. 2020. 163 с.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 01.11.2021).
3. Шмелева Т.В. Языковой вкус // Эффективное речевое поведение (базовые компетенции). Словарь справочник. Электронное издание. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т. 2014. С. 806–807.

Т.Б. Лысунец

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Комплекс упражнений по обучению говорению (обращение к аудитории) студентов-бакалавров неязыкового вуза с использованием ресурсов канала *TEDTalks*

Данная статья рассматривает компоненты методики обучения говорению студентов бакалавриата с использованием ресурсов канала *TEDTalks*. Автор говорит об основных целях, принципах обучения и организации комплекса упражнений для обучения говорению (обращению к аудитории) согласно Общевропейским компетенциям владения иностранным языком.

Ключевые слова: обучение говорению (обращение к аудитории); студенты-бакалавры; неязыковой вуз; комплекс упражнений; ресурсы канала *TEDTalks*

Организация процесса обучения студентов-бакалавров неязыкового вуза начинается с целеполагания. Согласно ФГОСЗ+ цель обучения говорению студентов-бакалавров в неязыковом вузе – это формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также развитие коммуникативных умений устно-речевого иноязычного общения выпускника-бакалавра в профессиональной, социокультурной деятельности и ситуациях повседневного общения [3].

Содержание обучения говорению включает в себя перечень тем и ситуаций бытового, культурного и научно-технического плана, а также знания, умения и навыки, которыми должен владеть студент бакалавриата для осуществления успешной коммуникации.

Обучение построено на сочетании общедидактических, методических и частнометодических принципов.

Во-первых, следует сказать о реализации общедидактического принципа наглядности для ситуаций общения, который проявляется как в языковой, так и неязыковой форме. Лекции канала *Tedtalks* демонстрируют эффективность применения обращения к аудитории и предлагают широкое разнообразие языкового материала. Поскольку при просмотре лекций задействован целый комплекс анализаторов (слуховой, зрительный), можно сказать об эффекте синергии, когда сумма двух компонентов превосходит просто результат сложения. Студенты не только воспринимают информацию на слух, но и наблюдают за манерой и способом предъявления невербальной информации, обогащая свой запас невербальных средств выражения.

Согласно принципу коммуникативности обучение организуется в естественных для общения или максимально к ним приближенных ситуациях, когда цель обучения и средство ее достижения выступают в тесном взаимодействии. Совокупность особенностей коммуникативного подхода – мотивированность, целенаправленность, личностная значимость, индивидуальность отношений – придают процессу обучения иностранному языку коммуникативность [2]

Основанный на частно-методических принципах, коммуникативный метод обучения говорению предлагает следующие принципы обучения:

– Принцип речемыслительной активности, который подразумевает такую организацию процесса обучения, когда обучающийся постоянно вовлечен в процесс общения и, таким образом, постоянно пользуется языком как средством общения. Упражнения носят оречевленный характер, и призваны решать определённую речевую задачу, а обучающийся – совершать речевой поступок.

– Принцип индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта. Обучающийся неповторим и многогранен, и своеобразие как индивида проявляется в трех аспектах его жизнедеятельности: как индивида, как субъекта и как личности. Как индивид обучающийся обладает неповторимым набором способностей (память, речевой слух, мышление), уровнем сформированности речевых навыков и умений, обучаемостью и т.д., их своевременное выявление способствует эффективному развитию каждого индивида в рамках общей программы. Как субъект обучающийся обладает своими собственными приемами овладения знаниями, а также учебной стратегией. Следует показать наиболее рациональные приемы освоения знаний и отработки навыков. Как личность, обучающийся обладает и определенным жизненным опытом, мировоззрением, у него сформирована сфера интересов, он имеет определенный статус в коллективе, что и учитывается при разработке комплекса упражнений.

– Принцип сознательности берет свое начало в психологических характеристиках обучающихся, и гласит, что материал усваивается лучше, при условии понимания студентом необходимости этого знания и возможности его дальнейшего применения.

– Принцип доступности и посильной трудности проявляется в подборе такой последовательности упражнений в комплексе, который станет оптимальным для умственного, нервного и физического напряжения обучающихся, необходимого для решения задач; не будет превышать познавательные и умственные возможности на данном этапе развития; но и очертит зону ближайшего развития. Разнообразие тематики материалов канала *TedTalks* способствует реализации данного принципа.

– Принцип аутентичности. Под аутентичными текстами понимаются тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации» [4]. Использование лекций канала *TedTalks* гарантирует аутентичность образца монологического высказывания.

Методика обучения говорению (обращению к аудитории) студентов-бакалавров неязыкового вуза включает в себя комплекс упражнений, разработанных на основе темы, определенной Рабочей программой по дисциплине Иностранный язык (английский) для студентов 1–2 курса.

В зависимости от цели обучения на каждом из уроков, упражнения для обучения обращению к аудитории можно разделить на группы:

1) *некоммуникативные упражнения*, выполняющиеся с целью осмысления и сознательного усвоения языкового материала для более чёткого использования в иноязычном устном общении;

2) *условно-коммуникативные упражнения*, имитирующие и моделирующие коммуникацию в учебных целях для формирования речевых навыков;

3) *подлинно-коммуникативные упражнения*, в которых осуществляется коммуникативная функция иностранного языка, развиваются коммуникативные умения [1; 5]. Для обеспечения наиболее эффективного усвоения материала, необходимо присутствие всех трех типов упражнений в рамках работы над темой.

В то время как некоммуникативные и условно-коммуникативные упражнения служат формированию крепких навыков для успешной реализации коммуникативных намерений студентами-бакалаврами, подлинно-коммуникативные упражнения нацелены на развитие коммуникативных умений в условиях существенно приближенных к аутентичным.

Подлинно-коммуникативные упражнения отличаются:

а) отсутствие опор, клише или же образцов выполнения заданий, что становится основой для творческого выполнения задания;

б) самостоятельный выбор обучающимся речевых средств, из имеющегося у него арсенала для решения коммуникативной задачи;

в) наличие у обучающегося мотивации к решению поставленной коммуникативной задачи речевыми средствами в процессе выполнения упражнений и достижению конкретного результата (решению проблемы, формулированию вывода).

Упражнения создаваемого комплекса упражнений по обучению обращению к аудитории студентов бакалавров неязыкового вуза направлены на

– совершенствование слухопроизносительных, ритмико-интонационных умений;

– формирование навыков фразового членения текста и расстановки логического ударения;

– формирование навыков использования идиоматических выражений и стилистических приемов для достижения наибольшего влияния на аудиторию; совершенствование навыка невербального способа передачи информации путем использования подкрепляющих жестов, мимики, движений, позы.

Если ранее создание слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков осуществлялось на аппроксимированном уровне, то с принятием новых стандартов *CEFR* (2018) речь идет не только о «формировании фонемно-артикуляционных и ритмико-интонационных стереотипов как лингвопсихофизиологической основы владения фонетическими т.е. слуховыми, произносительными и ритмико-интонационными средствами ИЯ» [6]. Студент будет способен использовать просодические средства языка для более четкого оформления высказывания, что способствует более полному восприятию информации аудиторией.

К таким средствам оформления высказывания относятся:

– правильное произнесение звуков, отсутствующих в родной речи и влияющих на качество восприятия информации (обладающих смысловоразличительной функцией) (*w-v*, *Th-s*, отсутствие оглушения финальных звонких согласных);

– правильное ударение в словах;

– правильное интонирование повествовательных, вопросительных, восклицательных предложений, просьб, сомнений, порицаний;

– использование пауз для выделения информации.

Таким образом комплекс упражнений по обучению говорению (обращению к аудитории) студентов-бакалавров неязыкового вуза разработан на основе соблюдения общедидактических и частнометодических принципов обучения иностранному языку. Упражнения комплекса

направлены на совершенствование умений говорения у студентов неязыкового вуза, и особое внимание уделено совершенствованию фонетического и социолингвистического компонентов лингвистической компетенции.

Литература

1. Качалов Н.А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. 7 (135) С.143–145.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва, Просвещение, 1991. 223 с.
3. ФГОС3+, ФГОС3++ Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 20.10.2021).
4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989, с.193
5. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 2-е изд., дораб. / С.Ф. Шатилов. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
6. Common European framework of references for languages: Learning, Teaching, Assessment Режим доступа: <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf> (дата обращения: 28.10.2021).

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

Г.М. Мандрикова

Новосибирский государственный технический университет

Традиционное и инновационное обучение или развиваем критическое мышление

В статье обсуждается вопрос о том, что преподаватели, аспиранты, магистранты, участвующие в образовательной деятельности, должны хорошо представлять себе суть понятий «традиционное обучение» и «инновационное обучение», и сделать это можно в рамках инновационной технологии развитие критического мышления (КМ).

Ключевые слова: инновационные технологии; роль преподавателя; традиционное образование; технология развития КМ; приемы КМ.

Опыт ведения дисциплины «Современные образовательные технологии» (это и курс для преподавателей на ФПК в НГТУ НЭТИ, и дисциплина учебного плана магистрантов по направлению «Филология», и лекции в рамках курса «Педагогика высшей школы» для аспирантов всех специальностей, и тренинги по современным образовательных технологиям для преподавателей разных вузов) [2] со всей очевидностью показывает, что не только магистранты и аспиранты (вчерашние студенты), но и преподаватели со стажем, прошедшие не один курс повышения квалификации, не готовы объяснить, чем все-таки принципиально отличаются такие две образовательные формы, как традиционное и инновационное обучение. Поэтому я всегда начинаю первое занятие с выяснения в аудитории вопроса о том, что понимают слушатели под традиционным и инновационным обучением, причем сразу прошу при ответе не принимать во внимание такую позицию как «наличие / отсутствие мультимедийных средств обучения».

Кроме того, мы обязательно выясняем значение слов *инновация* (*инновационный*), поскольку данные слова на русской почве имеют явную тенденцию к десемантизации (еще совсем недавно слово *инновация* находилось в группе так называемых модных слов, поэтому его значение неоправданно расширялось). Выяснив, что *инновация* – это внедренное, уже зарекомендовавшее себя в качестве эффективного, средство / способ качественного улучшения какого-либо процесса, мы вместе с аудиторией ищем ответ на поставленный вопрос путем сопоставления понятий «традиционное обучение» и «инновационное обучение».

Очень кстати в этом случае применение эвристической беседы («*Не в амперах ли измеряется сила тока?*»), очень хорошо работающей при выяснении характеристик традиционного обучения, которое оказывается понятным и знакомым всем, кто прошел отечественное школьное и вузовское образование.

Важным моментом в разговоре с аудиторией (он же – прием «совместный поиск») является поиск критериев сравнения двух форм обучения, которые позволили бы продемонстрировать существенные отличия традиционного обучения от инновационного с помощью использования такого приема технологии развития критического мышления, как концептуальная таблица, требующего всего лишь обращения к учебному и коммуникативному опыту слушателей.

Первая проблема, которая решается довольно легко, это выяснение главной фигуры в аудитории, каковой, по мнению всех участников, является, разумеется, преподаватель. Он все время находится в центре внимания, поскольку постоянно «речемыслительно» активен, в то время как остальные (ученики, студенты и проч.) занимают пассивную позицию

(внимательно слушают, записывают, не разговаривают друг с другом, только поднимают руку с целью привлечения внимания главного действующего лица). Таким образом, отношения преподавателя и студента в традиционном обучении аудитория практически единогласно расценивает, как субъектно-объектные.

Вторая проблема, поставленная перед слушателями, вызывает, как правило, большие затруднения – вопрос звучит так: какая деятельность преобладает в школьной / студенческой аудитории? По сути речь идет об образовательной деятельности, но понимается она, скорее, как обучение, а не изучение. Следовательно, в традиционном обучении на первый план выходит деятельность обучающего, а не обучаемого, и познавательная деятельность отходит на второй план.

Вполне логичным завершением является поиск ответа на третий вопрос в виде совместного построения схемы парадигмы образования. Для традиционной парадигмы это

Преподаватель – Информация (лекция) – Студент;
для инновационной

Студент – Информация (любые учебные материалы) – Преподаватель (см. об этом также в [1, с. 25]).

Здесь следует заметить, что я прошу своих слушателей не использовать слово *знания*, заменив его словом *информация*, хотя словосочетания *дать знания*, *получить знания* давно являются общеупотребительными клише. Полученная от преподавателя, из учебника, на лекции и т.п. *информация* может стать *знанием* (при некоторых условиях), а может и не стать им.

В результате описанной работы мы вполне логично знакомимся с таким приемом графической организации информации, как «концептуальная таблица» (см. таб. 1).

Таблица 1

Традиционное и инновационное обучение

Формы / Критерии	Тип отношений	Основная деятельность	Образовательная парадигма
Традиционное	Субъект-объектные	Преподавание	Преп.–Инф-я– Ст.
Инновационное	Субъект / субъектные	Познавательная	Ст.–Инф-я–Преп.

Кстати, в качестве домашней работы выступает задание, требующее продолжить поиск критериев разграничения традиционного и инновационного обучения уже после работы с дополнительной информацией по данной теме. Другой формой работы, связанной с переводом текстовой

информации в графическую форму с целью освоения этой информации, может служить и такой прием, как «кольца Венна» (диаграмма Венна). Цель этого приема – выявить общее и специфичное у двух объектов (каковыми и являются традиционное и инновационное обучение) (см. рис. 1).



Рис. 1. Кольца Венна

Иначе говоря, в инновационном обучении, в отличие от традиционного, являющегося по сути репродуктивным обучением, приоритетом является самостоятельное приобретение и последующее применение полученной информации, а вовсе не воспроизведение готовых «форм». Так, вместо лекции под названием «Традиционное и инновационное обучение», мы вместе с аудиторией – часто в дискуссионной форме – приходим к определенным выводам относительно разницы между двумя формами обучения, которые далее предполагается расширить / уточнить / развить (например, предложив самостоятельно поработать с информацией, дав необходимые ссылки на важные работы по этой теме).

Что же должен делать преподаватель, если в век информационных технологий он уже не может быть основным или единственным источником знания? Разумеется, тьютором, наставником, «диагностом» познавательной деятельности студента, своего рода «навигатором» в освоении новой информации, а это просто невозможно сделать без использования современных образовательных технологий.

Обязательным после такого занятия и работы с разными материалами по обсуждаемой в аудитории теме является написание домашнего эссе по выбору (например, «Традиционное и инновационное обучение: кто кого?», «Почему так трудно приживаются инновационные технологии в вузе?», «Сторонником какого обучения я являюсь и почему?» и т.д.).

Одна из таких студенческих работ может послужить выводом к данной работе.

Сторонником, какого обучения я являюсь и почему.

«Я сторонник инновационных систем преподавания. Прежде всего потому, что внедрение инноваций заставляет прилагать усилия и «шевелить мозгами» как преподавателя, так и студента.

Инновационное образование в чем-то напоминает мне, если это можно так назвать, «метод левой руки». Ученые, психологи и другие говорят о необходимости периодически писать левой рукой. Звучит это примерно так: «Делая это, вы заставляете работать другое полушарие (не то, которое связано с писанием правой), да и просто информация запоминается лучше, практически записывается в «подкорку». Ведь писание правой рукой это практически автоматическое действие, а пользуясь одной левой, вы напрягаетесь, прилагаете усилия, думаете над тем, что и как вы делаете. Может, это слишком банальное или грубое сравнение, но, на мой взгляд, связь все же есть. Ведь то, что не обычно, не традиционно, уже заставляет думать. Хотя и инновационное и традиционное обучение тоже может быть разным, и хорошие подходы к образованию может испортить некомпетентный специалист. Но инновации дают больший простор для деятельности, не позволяют «душе лениться» (да простит меня Н. Заболоцкий, если я процитировала его не в том контексте). Преподаватель чувствует студента, слушает и слышит его, вовлекает в учебный процесс, участие в нем становится «неминовым». Традиционное обучение, конечно, хорошо своей универсальностью, к примеру. Но, может, хватит уже традиций и устаревших стереотипов? Актуальное и интересное – таким может быть обучение 21 века. Ведь пора уже!».

Немало и таких студентов, которые отстаивают традиционное обучение, считая, что именно оно дает фундаментальные знания. Многие студенты предлагают совмещать обе эти формы (что, кстати, и практикуется сейчас в высшей школе). В любом случае, чтобы делать тот или иной выбор в пользу любой из форм обучения, нужно, как минимум, знать, что мы вкладываем в понятие «традиционное обучение», а что понимаем под «инновационным». Например, некоторые преподаватели и студенты традиционной считают контактную форму, а инновационной – дистантную...

Считаю, что уместным будет закончить данную статью словами Д. Клустера: «Инновационные технологии в обучении должны помочь обрести каждому собственный голос, научить формулировать мысли, участвовать в обсуждениях, с уважением и терпимостью относиться к идеям, отличным от их собственных, а также экспериментировать, чтобы применить свои новые знания» [1, с. 9].

Литература

1. И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Альянс-Дельта», 2003. 284 с.
2. Мандрикова Г.М. Чему учить современного преподавателя? / Активные и интерактивные формы обучения: межвуз. сб. науч. трудов. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. С.37–41.

Н.А. Маркова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Возможности *LMS Moodle* при адаптационной языковой подготовке в техническом вузе

В статье рассмотрены вопросы организации и сопровождения адаптационного курса по английскому языку в техническом вузе. Автор отмечает эффективность и востребованность курса «*English for Starters*» на платформе *LMS Moodle*, как средство успешной академической адаптации студентов и повышения качества обучения. Представлены рекомендации для конструирования адаптационного курса.

Ключевые слова: английский язык; адаптационный курс; инструменты и элементы *LMS Moodle*; онлайн-курс; технический вуз.

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века в статье 1 указано, что одной из главных задач высшего образования является обеспечение подготовки высококвалифицированных выпускников и предоставление им возможностей обучения на основе использования учебных курсов и программ, постоянно адаптируемых к потребностям общества [1, с. 2]. Отметим, расширение образовательных возможностей происходит за счет их широкого диапазона и арсенала технологий, за счет гибкого характера образовательных инструментов и условий, позволяющих студентам получать помимо общего и индивидуальное развитие.

В Томском политехническом университете (ТПУ) в Школе базовой инженерной подготовки с 2012 года реализуется программа адаптационной подготовки по английскому языку. Гибкость форм образования и принципы индивидуализации обучения представлены и реализованы в ТПУ в полном объеме для студентов, ранее не изучавших английский язык, получивших/подтвердивших по итогам входного тестирования уровень А1 (согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком). Отличительные характеристики структуры и содержания дисциплины: увеличенное количество аудиторных часов и часов

самостоятельной работы, а также наличие вводно-коррективного фонетического курса. Задача адаптационного курса – выработать у студентов навыки английской разговорной речи в условиях ограниченного грамматического материала и лексического запаса и одновременно сформировать навыки чтения и письма.

Для оценки качества образовательной услуги и корректировки содержания курса в пяти школах ТПУ в июне 2021 года был проведен опрос среди студентов первокурсников, проходивших обучение по программе «Английский язык (Адаптационный курс)». Критериями оценки качества были определены следующие показатели: уровень усвоения знаний на основе самооценки и уровень удовлетворенности результатами обучения. В опросе участвовало 32 студента: 72% респондентов оценили адаптационный курс как полезный и ценный. 41% подтвердили, что старательно занимались в течение всего учебного года, регулярно посещали учебные занятия и выполняли домашние задания. 21 человек указали на «удовлетворительный» уровень знаний по окончании курса. 53% опрошенных отметили, что, по их мнению, усвоили весь учебный материал по программе курса, и у 75% обучаемых ожидания к концу курса оправдались (см. рис. 1, 2).

Я усвоил весь учебный материал по программе адаптационного курса:

32 ответа

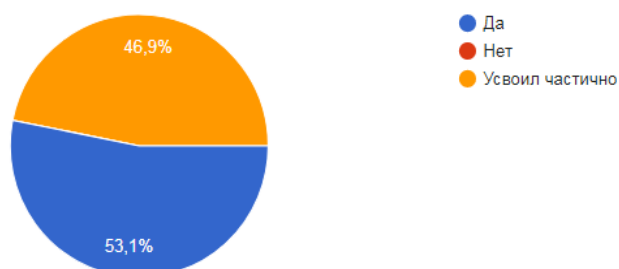


Рис.1. Самооценка уровня усвоения материала

К концу курса мои ожидания оправдались:

32 ответа

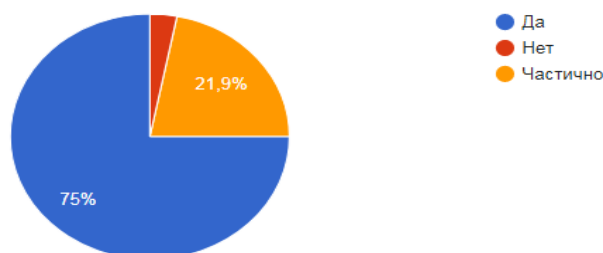


Рис.2. Уровень удовлетворенности результатами обучения

Поскольку 88% опрошенных обозначили желание продолжать изучать английский язык в рамках дисциплины «Иностранный язык» вопрос организации качественной и эффективной систематизации знаний представляется важным и актуальным в настоящее время. Под качественной и эффективной систематизацией мы понимаем создание учебной среды, позволяющей оптимально использовать ресурсы времени и образовательных технологий, что особенно актуально в период пандемии. В виде решения предлагается разработать на образовательной платформе *LMS Moodle* электронный курс «*English for Starters*», для проведения практических занятий и организации самостоятельной работы студентов по программе «Английский язык (Адаптационный курс)».

Отметим, что ранее, согласно опросу, проведенному по окончании 1 (осеннего) семестра обучения, мы отмечали низкую готовность студентов адаптационного курса работать самостоятельно: электронный курс «*Practical course supporting English language learning for the 1st year students*», предлагаемый студентам на образовательной платформе ТПУ был для них трудным [3, с. 91]. В итоговый опрос студентов, обучавшихся по программе «Английский язык (Адаптационный курс)» в 2020-21 учебном году, был включен следующий вопрос (см. рис. 3):

Наличие онлайн-курса English for Starters на платформе stud.lms.tpu.ru помогло бы мне в освоении дисциплины "Иностранный язык":
32 ответа

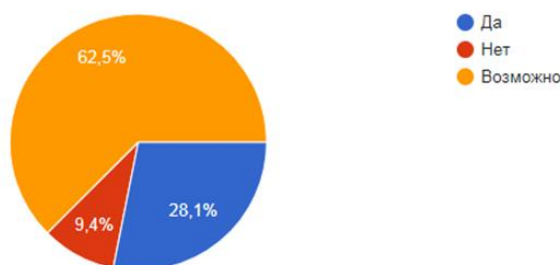


Рис.3 Востребованность онлайн-курса *English for Starters*

Согласно полученным данным, мы можем заключить, что грамотная организация работы студентов в онлайн-курсе будет способствовать успешному освоению дисциплины.

Развитие информационно-коммуникативных технологий позволило дополнить арсенал образовательных технологий, что существенно расширило возможности образовательного процесса. Веб-ресурсы перестают быть только ресурсами информационного плана: они становятся ресурсами обеспечения методической составляющей учебного процесса. В современной научной литературе имеются психолого-педагогические

рекомендации и методические требования к разработке (структуре и содержанию) дистанционных курсов, однако четких требований к созданию онлайн-курса для студентов с отсутствием начальной подготовки по английскому языку (студентов-стартеров), мы не обнаружили. Тем не менее преимущества и функциональные возможности системы *Moodle* позволяют создавать и доставлять образовательный контент качественно, реализуя принципы персонализации, индивидуализации и адаптивности обучения [2, с.103].

Рассмотрим основополагающие факторы разработки и общие требования к конструированию курса в системе *Moodle* для студентов 1 курса, обучающихся по программе «Английский язык (Адаптационный курс)» в техническом вузе. Главная цель электронного курса «*English for Starters*» – создать прочный фундамент для дальнейшего совершенствования знаний по английскому языку. Структура курса «*English for Starters*» должна соответствовать типовой структуре учебного онлайн-курса, предполагает включение теоретического и практического материала: тематические разделы, в каждом из которых содержится лексика по темам учебной программы, грамматический блок с элементами теории (в виде коротких грамматических пояснений) и упражнениями. Основой для объяснения и демонстрации теоретического учебного материала в курсе могут быть элементы «Лекция», «Книга», «Гиперссылка», они обеспечивают переходы с одного этапа на другой. Поэтапное прохождение уроков курса обеспечивает сознательное и постепенное усвоение учебного материала обучаемыми.

Так называемый вводный курс представлен разделом «Вводно-коррективный фонетический курс» и содержит установочные фонетико-орфографические упражнения. Основная задача этого раздела – освоение трудностей английского произношения и орфографии. Главное условие в разделе «устные упражнения»: четкое выделение типовых предложений. На начальных уроках постановка произношения будет доминирующей, а поэтому небольшие видеосюжеты с медленной, четко звучащей речью в курсе необходимы: произношение и правила чтения усваиваются одновременно. Опыт преподавания в группах начинающих позволяет утверждать, что для студентов, в отличие от школьников характерно осознанное усвоение английского произношения, поэтому задания должны подразумевать слуховой, зрительный и осязательный контроль артикуляции.

Краткие напоминания в курсе посредством элемента «Пояснение» по фонетике и орфографии в первых уроках помогут студентам быстро овладеть основами английской фонетики, грамматики и лексики через

посредство устной практики на аудиторных практических занятиях. Заметно сокращенный лексический запас студентов-стартеров подразумевает исключение относительно малоупотребительных или трудных слов и выражений. Необходимым условием усвоения новой лексики является достаточное количество графических изображений в курсе. Преподаватель имеет возможность создать в курсе «Глоссарий», как средство сбора и представления основных лексических единиц: студенты могут заполнить его самостоятельно (добавлять новые слова).

LMS Moodle предоставляет широкий инструментарий для усвоения и повторения пройденной лексики: на основе элементов «Глоссарий», «пакет SCORM» и инструментов группы «Игра» (Криптекс, Кроссворд, Судoku и др.) можно создать разнообразные интерактивные задания. Сначала студенты учатся составлять элементарные предложения, затем более сложные, и вскоре могут составить простой диалог, используя элемент «Задание», который позволяет организовать взаимодействие с преподавателем и обеспечивает обратную связь на задание.

Короткие адаптированные тексты для чтения удобно размещать в курсе используя инструменты «Файл», «Задание», «Страница», дополняя их элементом «Лекция» с видеороликами или другим интерактивным контентом, который создается инструментом «*H5P*». По окончании каждого раздела курса, т.е. по результатам освоения теоретического материала, проводятся оценочные мероприятия с использованием элемента «Тест», предлагающий большое разнообразие форм вопросов и тестовых заданий (множественный выбор, верно/неверно, краткий ответ, на соответствие и др.).

Таким образом, насыщенность курса (интерактивность и мультимедийность контента) будет вызывать интерес у студентов, и способствовать повышению интенсивности темпа занятий в целом. Я, как автор курса считаю, что, усваивая в заданном объеме предлагаемую в курсе лексику, изучая азы грамматики, добросовестно выполняя упражнения, можно уверенно овладеть английским языком в рамках уровня A1-A2.

В заключение укажем, что порядок выполнения заданий в курсе «*English for Starters*» должен подчиняться следующим требованиям:

- постепенное наращивание трудностей;
- постоянное сопоставление новых трудностей с уже освоенными;
- многократного повторения учебного материала с акцентом на самые существенные или характерные моменты.

Грамотное использование расширенного функционала платформы *LMS Moodle* будет однозначно способствовать автоматизации языковых навыков студентов и повышению их познавательной активности.

Литература

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. 1998. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения: 01.10.2021).
2. Еремеева Г.Р., Мельникова О.К. Английский язык через систему Moodle // Казанский педагогический журнал. 2018. №1 (126). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-cherez-sistemu-moodle> (дата обращения: 17.10.2021).
3. Маркова Н.А. Некоторые вопросы организации адаптационного обучения иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы технического образования материалы XXI Всероссийской научно-методической конференции. Йошкар-Ола, 2021. С. 88-91.

Науч. рук.: Сидоренко Т.В., к-т. пед. н., доц.

Ю.Ю. Миклухо

Новосибирский государственный технический университет

Применение арт-технологий на занятиях иностранного языка

Рассматривается вопрос эффективности арт-технологий на уроках иностранного языка. Обосновывается целесообразность их применения с точки зрения развития самостоятельной, творчески мыслящей личности, способной решать нестандартные коммуникативные задачи. Приводятся виды арт-технологий, актуальных на разных ступенях процесса обучения, в том числе, в высшей школе.

Ключевые слова: арт-технологии; иностранные языки; коммуникативный аспект; лингводидактика.

На современном этапе развития российского общества все более остро встает вопрос раскрытия и развития творческой составляющей личности ребенка. В связи с этим методы арт-терапии представляются эффективным способом развития творческой активности учащихся посредством взаимодействия с искусством.

Таким образом, актуальность работы обусловлена необходимостью внедрения новых образовательных методик с целью реализации требований нового ФГОС, а именно, развития самостоятельной, инициативной, творчески мыслящей, способной принимать решения в нестандартных ситуациях коммуникативной личности. Популярность арт-педагогической технологии в современной отечественной школе сталкивается с отсутствием четкого, структурированного представления о ее методах и

приемах и способах работы с ними в образовательном процессе. Арт-терапия как метод обучения весьма эффективна при обучении иностранному языку, поскольку содержит богатый лингво-культуроведческий потенциал и позволяет в непринужденной форме развивать коммуникативность [2].

Целью исследования является описание приемов арт-технологии для обучения чтению на уроках иностранного языка.

Арт-технологии основаны на обучении средствами художественного творчества. Научные представления о возможностях арт-технологий опираются на фундаментальные педагогические исследования, среди которых концепция педагогики свободы и педагогической поддержки О.С. Газмана; концепция самоорганизующейся педагогической деятельности и сенсорно развивающих средств пробуждения творческой активности С. Кульневича; концепция специфической природы педагогической деятельности В. Загвязинского, И. Колесниковой и В. Сластенина; технология создания личностно-ориентированных ситуаций В. Серикова и многие другие. Кроме того, арт-технологии базируются на техниках и приемах арт-терапии [3].

В отечественной педагогике обращение к арт-технологиям произошло относительно недавно. Актуальность данных методик обусловлена, прежде всего, тем, что они отвечают требованию личностно-ориентированной психологической подготовки будущих специалистов.

В процессе обучения в школе применяются такие виды арт-терапии, как коллаж, техники рисования, приемы библиотерапии, методы музыкотерапии. Арт-терапевтические методы применяются в единстве с традиционными методами и приемами подготовки обучающихся.

Использование арт-технологий в педагогической практике развивает креативность мышления обучающихся и дополнительно мотивирует к самостоятельному изучению языка. У каждого ребенка есть способности к творческому преобразению действительности, поиску решений возникающих проблем и стремление к генерированию новых нестандартных идей. Взаимопроникновение творчества и учебно-воспитательного процесса благотворно сказывается на овладении основами креативной мыслительной деятельности в процессе учебы [1, с. 18].

Основной целью арт-педагогической деятельности в процессе обучения иностранному языку является гармоничное слияние процесса освоения языкового материала и социальной адаптации личности учащегося средствами искусства, а также художественно-эстетическое воспитание, саморазвитие и приобщение к миру прекрасного и нравственного, основанного на принципах созидательности и мирного сосуществования.

К арт-технологиям обучения иностранному языку относятся: изотерапия (рисование (друдлы, раскраски и т.п.); рукоделие (лепка, поделки, открытки и т.п.); имаготерапия (средства иллюстративной наглядности (фотографии, картинки, карикатуры, комиксы, диаграммы, коллажи, и т.п.; игрушки, фигурки, поделки и т.п.); презентации в форме слайдов и др.); драматизация (инсценировки, театральные игры, спектакли, сценки, этюды, стихи, рифмовки-симили и т.п.); игры (ролевая игра, танцы, пантомима, конкурсы, соревнования и т.п.); музыкотерапия (концерты (песни, мюзиклы, ритмопластика и т.п.).

Все виды арт-технологии тесно взаимосвязаны и работают для достижения единой цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Разнообразие форм арт-терапии позволяет использовать ее на разных этапах занятия: в начале урока, на этапе объяснения нового материала, закрепления пройденного, при проверке домашнего задания и в процессе рефлексии.

Если в школьном курсе иностранного языка актуальны такие наглядно-иллюстративные приемы арт-педагогике, как рисование и лепка, то при обучении иностранному языку в высшей школе можно использовать визуальный искусствоведческий материал, способствующий развитию культурно-эстетических знаний учащихся. С другой стороны, в процессе восприятия произведений искусства дети получают возможность сопоставлять их, сравнивать, что, в свою очередь, способствует развитию критического мышления. Данный вид арт-технологии может стать основой для ведения дискуссий, создания монологов. Другим способом реализации арт-терапевтической технологии в процессе обучения является коллаж. Этот прием часто используется учителями на уроках иностранного языка. Создание коллажа предполагает выражение творческого потенциала, способности креативно смотреть на вещи, соединять их неожиданным образом, порождать идеи и т.д. [1, с. 198].

Музыкальная арт-терапия в процессе обучения иностранному языку реализуется посредством использования песенных композиций, отражающих инонациональный колорит, снимающих напряжение, позволяющих в лёгкой, непринужденной форме изучить отдельные языковые аспекты. Помимо прочего, песни содействуют также эстетическому воспитанию обучающихся, созданию сплоченного коллектива, а также раскрытию творческих способностей. Автор книги «*Music & Song*» Т. Мерфи отмечает, что песня содержит тот же методический потенциал, что и любой другой текст. При изучении иностранного языка мы можем делать с ней все то же самое, что и с учебным текстом в традиционном понимании: изучать грамматику; развивать умение аудировать текст, читать песни с

лингвистическими целями; сочинять песни, статьи о песнях, письма, анкеты; обсуждать песни; переводить песни и т.д. [4, р. 151]. Т. Мерфи подчеркивает, что музыка и песни не относятся к обычным категориям обучения языку, как грамматика, лексика, чтение, аудирование, говорение, но могут включаться в содержание этих категорий, и мы можем сосредоточиться на них, когда используем песни.

Одной из наиболее привлекательных форм современного искусства для детей является кино. Кроме того, как показывают результаты исследований, на сегодняшний день возросло количество учащихся с ведущим аудиальным и визуальным каналом восприятия (на 30% больше, чем 20 лет назад). Соответственно, средства аудиовизуальной наглядности оказываются не только весьма эффективными, но и актуальными в педагогической практике.

Специфика работы с видеоматериалами в формате арт-терапии отличается от традиционных видов обучения с помощью видео на уроках иностранного языка. Видеофильм в контексте арт-педагогике должен соответствовать ряду требований: побуждать учащихся к фантазированию, сопереживанию происходящему на экране, то есть быть основанным на эмоциях; соответствовать особенностям группы учащихся, что касается как индивидуально-психологических особенностей, так и уровня развития и сформированности навыков, а также сферы интересов.

Весьма популярным методом арт-терапии при изучении иностранного языка как в школьном курсе, так и в вузе остается игра. Как и предыдущие виды арт-терапии, игра нацелена, прежде всего, на раскрепощение обучающихся в образовательном процессе. В частности, в процессе игры у учеников снимается языковой барьер. Увлеченные привычной для них и интересной деятельностью, они не задумываются об ошибках или о том, какую они получают за свой ответ оценку. Помимо прочего, игра задает тон непринужденного, приближенного к естественным условиям взаимодействия, в ходе которого коммуникация на иностранном языке не выглядит как что-то искусственное. В то же время, несмотря на концепт развлекательности и веселости, игра является сложным и трудоемким занятием, требующим концентрации внимания и активизации личностного потенциала. Но те результаты, которые достигаются применением игры на уроках иностранного языка, стоят приложенных усилий.

Таким образом, использование различных элементов арт-терапии в школе призвано, прежде всего, способствовать духовного-нравственному воспитанию школьников и раскрытию личностного потенциала. Все это делает применение арт-терапевтических методик актуальным для преподавания иностранного языка, поскольку, прежде всего, позволяет

формировать коммуникативность в условиях свободного непринужденного творческого и игрового взаимодействия, а также развивать культурно-эстетические представления детей, способствуя расширению лингвострановедческих знаний.

Литература

1. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб: Питер, 2002. 245 с.
2. Лебедева Л.Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2001. 383 с.
3. Социально-психологическая служба «Фелана». Режим доступа: www.helpline74.ru/docs.php?id=12 (дата обращения: 25.10.2021).
4. Murphey T. Music & Song. Oxford University Press, 1992. 160 p.

М.В. Милованова, Е.В. Терентьева
Волгоградский государственный университет

Инструменты дополненной реальности в практике преподавания русского языка как иностранного

Работа посвящена описанию возможностей использования инструментов дополненной реальности в преподавании русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется созданию AR-проектов в приложении *MyWebAR* и использованию геолокационных сервисов *Google Maps* как эффективных способов формирования языковой и социокультурной компетенций обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция; дополненная реальность; преподавание; русский язык как иностранный.

В настоящее время технологии *Augmented Reality (AR)* получают все большее распространение в различных областях деятельности, представляя собой модификации цифрового расширения восприятия собственно реальности, дополнение того, что доступно физически. Тексты, анимация, трехмерные изображения становятся видимыми с помощью смартфонов или планшетов при наличии так называемого триггера, имеющего место в действительности. В роли такого триггера может выступать определенное местоположение объекта, маркерные изображения, которые являются элементом, запускающим *AR* при сканировании цифровой камерой.

Безусловным преимуществом технологий *AR* в образовании является то, что они позволяют сделать знания осязаемыми. При этом данные технологии не предполагают каких-то специальных и дорогостоящих

устройств (смартфон на сегодняшний день имеет практически каждый обучающийся) и в то же время предоставляют большой выбор инструментов, с помощью которых можно решать различные образовательные задачи. Сегодня для пользователей за рубежом доступно довольно много специальных приложений от провайдеров *Wikitude*, *Daqri*, *Layar*. С помощью таких приложений, как, например, *HP Reveal (Aurasma Studio)*, *Layar*, *Augment* и *Wikitude Studio* можно создавать элементы дополненной реальности [1; 2]. Несмотря на то, что интерес к образовательным сервисам AR возрастает, все же говорить о широком их внедрении в образовательный процесс, особенно в России, пока не приходится. Однако некоторый сдвиг в сторону использования технологий AR отмечается российскими исследователями и педагогами-практиками [3].

Если характеризовать преподавание гуманитарных дисциплин в современных высших учебных заведениях России, то, безусловно, технологий AR позволяют обогатить методический инструментарий в практике обучения прежде всего иностранным языком, в том числе и русского как иностранного (РКИ).

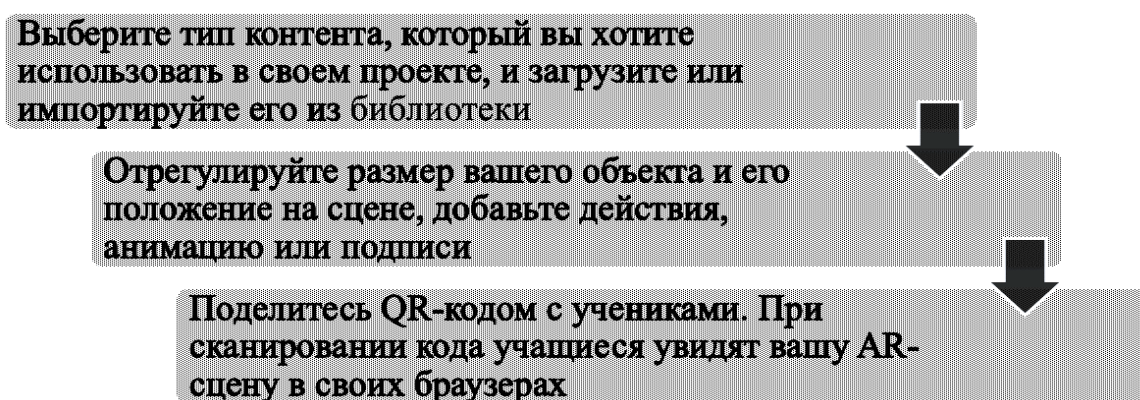


Рис. 1. Создание AR-проекта в приложении MyWebAR

У современного преподавателя РКИ имеется довольно обширный арсенал приложений и сервисов, которые можно использовать на занятиях. Мы рассмотрим те приложения, которые доступны для любого мобильного устройства и позволяют создавать интерактивные учебные пособия или их фрагменты в дополненной реальности, доступные в веб-браузере. Так, для создания интерактивного контента с помощью *MyWebAR* никаких специальных программ или опыта программирования не требуется. Приложение поддерживает широкий спектр устройств, включая смартфоны, планшеты и ноутбуки, работает с устаревшими

устройствами, что делает его самым доступным решением для дополненной реальности. Единственное, что необходимо сделать преподавателю, это – создать свой аккаунт. Далее процедуру формирования AR-проекта подскажет само приложение (см. рис. 1).

Приложение позволяет воспользоваться бесплатной библиотекой объектов или создать собственные. Обучающий контент, сформированный в приложении MyWebAR, дает возможность в рамках традиционных занятий по чтению и аудированию упростить объяснение сложной языковых моделей и структур, например, в рамках изучения таких традиционно трудных тем, как «Глаголы движения в русском языке», «Виды русского глагола». Использование приложения MyWebAR способствует повышению эффективности обучения, развитию языковых компетенций на занятиях по развитию речи и аудированию, выполнение упражнений или прослушивание текста сопровождается широким набором различных «опций» – видео, изображения, 3D-элементы и др.

Еще одним удачным инструментом AR, на который уже обратили внимание преподаватели РКИ, является бесплатное приложение *Google Maps*, позволяющее «привязать информацию (видео, фото, подкасты) к точному месту на географической карте» [1, с. 48]. С помощью этого приложения можно закреплять языковой материал в рамках уже обозначенных «трудных» тем, а также организовывать виртуальные экскурсии с целью адаптации студентов-инофонов к социокультурным особенностям страны изучаемого языка.

Таким образом, использование инструментов AR в практике преподавания РКИ делает процесс обучения интерактивным, привносит в рутинные учебные действия элементы неожиданности, удивления, игры, повышает мотивацию к изучению русского языка, помогает обучающимся более комфортно погружаться в новую для них языковую и культурную среду.

Литература

1. Ахренова Н.А. Использование технологий дополненной реальности в процессе преподавания русского языка как иностранного // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: сборник научных статей. Москва: МГИМО-Университет, 2020. С. 45–51.

2. Lee K. Augmented reality in education and training // TechTrends. 2012. Vol. 56(2). Pp. 13–21.

3. Pavlova E., Ulanova K., Valeeva N., Zakirova Yu. Virtual reality as a new tool in teaching English for Specific Purposes to Ecology students // 14th International Technology, Education and Development Conference 2-4 March, Valencia, Spain 2020.

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

Языковое образование в контексте формирования личностной парадигмы будущего инженера

В работе рассматривается понятие «личностной парадигмы» развития будущего инженера, анализируется его специфика и структурные компоненты, а также роль языкового образования в формировании портрета будущего специалиста в технической области. Особое внимание уделяется содержательному аспекту личностной парадигмы и подходам в обучении, способствующим ее формированию.

Ключевые слова: личностная парадигма; будущий инженер; обучение иностранному языку; технический вуз; языковая подготовка; система ценностей.

Современные условия социальной реальности, характеризующейся непрерывной конкуренцией и качественными преобразованиями в области науки и образования, диктуют новые требования к специалисту XXI века. Студенты технических направлений в не меньшей степени осознают необходимость соответствия этим требованиям для успешной реализации профессиональной деятельности и личностного роста. Образовательное пространство сегодня способствует формированию определенных качеств и характеристик будущего инженера. Цель настоящего исследования заключается в определении роли языкового образования в формировании личностной парадигмы будущего специалиста в технической сфере.

Процесс формирования личностной парадигмы многократно исследовался учеными разных областей знаний: философии, истории, социологии, педагогики и т.д. Феномен личностной парадигмы анализируется в трудах О.А. Милинис и Л.Ф. Михальцовой, В.А. Ядова, В.А. Каракковского, Е.В. Бондаревской и т.д. Проблема языкового образования в техническом вузе анализировалась в работах Н.В. Аксёновой, С.Г. Самойленко, А.Г. Михайловой и О.Н. Кручиной, А.И. Богдановой, А.В. Веретенниковой, У.В. Солдатовой и многих других.

Для полного понимания рассматриваемого вопроса, необходимо обратиться к содержательной стороне личностной парадигмы будущего специалиста. Прежде всего, под личностной парадигмой понимается полный комплекс установок и убеждений, система ценностей, в совокупности отражающая социальную природу и уникальность человека, а также определяющая его будущую профессиональную направленность. Для осуществления эффективной деятельности в условиях конкурентоспо-

способности «будущие инженеры должны обладать высоким уровнем профессионализма, инновационным и стратегическим мышлением, высоким уровнем трудовой мотивации и мобильности, навыками коммуникативного общения» [5, с. 171], что является значимыми компонентами личностной парадигмы, характеризующей особенности мышления, поведенческую специфику. Портрет современного инженера включает целый ряд значимых качеств, поскольку главное его назначение – «интеллектуальное, научно-техническое обслуживание сферы материального производства, развитие техники, технологии, обеспечение научно-технического прогресса, решение на основе естественно-научного, технического и социально-гуманитарного знания технико-технологических, инженерных противоречий, проблем и задач» [4, с. 10]. При этом, не стоит забывать, что инженерная деятельность предполагает творческий подход к ее осуществлению. В современных условиях деятельность несет инновационный характер, касается многих других отраслей, постоянно интегрируется [2, с. 4], в связи с чем в ходе подготовки инженеров важным становится не только непосредственный процесс обучения знаниям и навыкам будущей профессии, но и формирование личности инженера. Языковое образование вносит существенный вклад в личностное становление будущего специалиста, поскольку предполагает не только обучение иностранному языку и овладение всеми видами речевой деятельности, но и формирование необходимых мотивов и качеств. В настоящее время эффективное языковое образование ориентируется на выполнение следующих условий:

1. Использование широкого спектра инновационных методик и современных образовательных технологий, а также обращение к опыту зарубежных коллег. Применяемый арсенал средств и приемов обучения должен быть направлен на формирование ранее упомянутых качеств и характеристик будущего инженера;

2. Ориентация на активное обучение и использование полученных знаний для формирования практических навыков;

3. Формирование у студентов мотивации к саморазвитию, самореализации, а также самостоятельной поисковой деятельности и способности ориентироваться в огромном информационном пространстве.

Преподаватели иностранного языка в техническом вузе имеют богатый опыт в организации перечисленных условий и реализации эффективной педагогической деятельности как для формирования отдельных качеств и компетенций будущих инженеров, так и личностной парадигмы в целом. Прежде всего, преподаватели осуществляют учебную деятельность с учетом определенных принципов, хорошо известных, однако не всегда учитываемых в процессе обучения. Так, изучение иностранного

языка носит систематический характер (принцип систематичности). Обучение должно осуществляться в соответствии с принципом посильности, в целях поддержания мотивации к изучению иностранного языка, а также избежанию чрезмерного количества трудностей в образовательном процессе. Принцип последовательности и повторения пройденного материала, заключающийся в последовательном, поэтапном процессе обучения с обязательным обращением к информации, изученной ранее, представляется не менее значимым фактором успешного обучения.

Для наиболее эффективного обучения иностранному языку, а также формированию необходимых качеств современного инженера преподаватели нередко используют следующие формы и методы работы:

1. Игровая деятельность, характеризующаяся разноплановостью и многообразием. Особенное значение приобретают игры, направленные на активное использование языковых и речевых средств, общение и взаимодействие с другими обучающимися.

2. Проектная деятельность, направленная на формирование навыков и характеристик, необходимых для будущей профессиональной деятельности и нередко моделирующий процесс профессиональной активности.

3. Активное введение в учебный процесс аутентичных текстов, аудио и видеоматериалов для совершенствования языковых и речевых навыков, и приближения к естественной языковой среде.

4. Особенно значимым является включение студентов, начиная с 1 курса, в научно-исследовательскую деятельность [1], как индивидуальную, так и групповую. Помимо огромного вклада НИРС в формировании личностных характеристик, когнитивных способностей, решения научных задач, и стимулирования креативности, студенты начинают проводить собственные исследования на иностранном языке, которые могут в дальнейшем определить их профессиональный вектор развития. Обучающиеся имеют возможность изучать отдельные аспекты будущей специализации, что не только обогатит их знания в профессиональной сфере, но поможет определить наиболее интересные сферы научного знания для дальнейшего исследования. Существуют различные виды и способы организации НИРС.

1. Посещение научных семинаров, мастер-классов.

2. Посещение научных конференций разного уровня. Студентов следует приглашать на научные семинары и конференции на родном и иностранном языках для прослушивания и обсуждения важных проблем и актуальных исследований с целью заинтересовать будущих инженеров научными достижениями.

3. Непосредственное участие в конференциях, подразумевающее устное выступление и публикацию своего исследования в материалах

конференции и написания научных статей. В настоящее время в техническом вузе студенты имеют возможность принимать участие в конференциях на иностранном языке и представить собственную научную работу. Необходимо информировать студентов о предстоящих мероприятиях и объяснять важность НИРС [3, с. 181] на иностранном языке для их развития.

4. Не менее эффективным способом вовлечения студентов в НИРС является создание научного кружка или научного сообщества, где студенты могут обсуждать проблемы и результаты своей научной деятельности, как на родном, так и иностранном языке.

Таким образом, языковое образование предоставляет огромные возможности для формирования личностной парадигмы современного инженера и включает целый ряд подходов и технологий, способствующих успешной реализации сложного процесса обучения иностранному языку в контексте работы над личностной парадигмы и ее составных компонентов.

Литература

1. Аксёнова Н.В. Использование подхода CDIO при организации учебного процесса по английскому языку в техническом ВУЗе (на примере ТПУ). Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46144898_16888101.pdf (дата обращения: 03.11.2021).

2. Варламова Л.Д., Толстякова М.Н. Педагогические условия формирования личности будущих инженеров в современном техническом вузе (педагогический опыт). Монография М.: Мир науки, 2020–100 с. Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/42MNNPM19.pdf> (дата обращения: 03.11.2021).

3. Миронова В.Е., Аксёнова Н.В. Опыт реализации научно-исследовательской работы на иностранном языке студентов технического ВУЗа в области гуманитарных наук (на примере ТПУ) // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 ноября 2020 г. Томск: Изд-во ТПУ, 2020. С. 179–184.

4. Орешников И.М. Культурно-гуманистическая парадигма инженерно-технического образования / История и педагогика естествознания. М: Обракадемнаука. 2015. № 4. С 9–12.

5. Самойленко С.Г. Языковая подготовка как составляющая современной стратегии профессиональной подготовки инженерных кадров / Вестник СурГПУ. 2019. №3 (60). С.171–176.

В. Е. Миронова¹, Н.В. Аксёнова^{1,2}

*¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

*²Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Презентация как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза (на примере студентов ИШПР НИ ТПУ)

В представленной работе анализируется опыт формирования иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку студентов младших курсов ТПУ посредством включения в учебный процесс презентаций по изучаемым темам. Презентация рассматривается как эффективное средство формирования одной из наиболее значимых компетенций для будущего специалиста.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; презентация; технический вуз; будущий инженер; речевые навыки.

Как известно, иностранный язык является эффективным средством развития значимых личностных и профессиональных компетенций, формирующих портрет будущего специалиста. Студенты технических вузов не являются исключением, поскольку будущий инженер должен соответствовать требованиям, предъявляемым к современным специалистам. Сформировавшаяся иноязычная коммуникативная компетенция является необходимым условием для полноценной подготовки студентов. Целью представленной работы является рассмотрение презентации как эффективного средства, способствующего формированию иноязычной коммуникативной компетенции в рамках обучения в техническом вузе.

Вопрос о целесообразном формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, как и проблема языкового образования в техническом вузе, не раз поднимался учеными в России и за рубежом. Так, проблема языкового образования в неязыковом вузе анализируется в работах таких ученых, как Г.А. Краснощекова, Е.Н. Пашутина, З.Е. Фомина, В.В. Козлова и др. Иноязычная коммуникативная компетенция исследуется в работах таких исследователей, как Е.Н. Соловова, Е.И. Пасов, И.Л. Бим, Н.П. Таюрская, А.А. Леонтьев, А.Н. Щукин, И.Л. Бим и др. Современным средствам обучения иностранному языку посвящены труды Л.И. Малышкиной, А.С. Симоновой, Е.А. Хлебниковой, Л.И. Ястребова, Е.В. Пушкаревой. Новизна исследования заключается в описании

процесса формирования ИКК на занятиях по иностранному языку студентов младших курсов ИШПР с помощью презентаций.

Иноязычную коммуникативную компетенцию следует рассматривать как комплексное явление, включающее ряд компонентов. В целом под ИКК понимают «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бiculturalного развития» [3, с. 97]. Так, признаком полностью сформированной ИКК является не только грамотное владение иностранным языком с точки зрения лингвистики, но и знание социокультурной основы иностранного языка.

Н.П. Таюрская выделяет 2 основные группы компонентов ИКК: Европейскую и Российскую.

Российский вариант содержательной стороны ИКК включает речевую, языковую, компенсаторную, социокультурную, а также учебно-познавательную компетенции.

Компонентный состав ИКК, принятого в Европе подразумевает наличие лингвистической, социокультурной, социолингвистической, стратегической, дискурсивной, а также социальной компетенции [4, с. 84]. Очевидно, что для эффективной подготовки студентов технического вуза необходимо формировать все перечисленные компоненты. Существует широкий спектр методов и средств, способствующих эффективному формированию ИКК и активно применяемых в процессе обучения. Презентация является одним из наиболее показательных и результативных средств развития и совершенствования ИКК в целом и ее компонентов в частности. Существуют разные цели применения данного средства обучения в образовательном процессе: а) введение и презентация нового материала; б) работа с изученным материалом с целью совершенствования языковых и речевых навыков; в) реализация проектной деятельности (самостоятельная работа студентов) с последующим устным выступлением.

Использование презентаций в целях осуществления проектной деятельности [1, с. 129] с последующим выступлением представляет особый интерес во многом благодаря комплексной природе данной формы работы, способствующей формированию, а в последующем, и развитию иноязычной коммуникативной компетенции и всех ее компонентов.

В качестве примера можно привести опыт применения данного вида работы в осеннем семестре 1 и 2 курса студентов ИШПР НИ ТПУ [2, с. 180]. Для успешного выполнения данной формы работы необходимо обратить внимание на процесс подготовки студентов к подобному формату работы несмотря на тот факт, что его сложно назвать новым и неизвестным. Важно познакомить студентов с рядом требований по презентации: количество слайдов, время выступления, требования к оформлению, ответы на вопросы, и т.д.

Кроме того, перед выполнением задания необходимо ориентировать студентов к использованию лексики, изученной на занятиях по английскому языку. Также важно предоставить студентам набор выражений для устного выступления со своей работой. В качестве примера можно привести следующий список полезных выражений, соответствующих этапам выступления:

Начало презентации: *Good morning/afternoon, ladies and gentlemen! First of all, let me thank you all for coming here today.*

Представление: *Let me introduce myself. I'm... For those of you who don't know me, my name's....*

Тема работы: *As you can see on the screen, our topic today is..., what I'd like to present to you today is..., the subject of my presentation is...*

Аргументация выбора темы: *my talk is particularly relevant to those of you/us who..., today's topic is of particular interest to those of you/us who..., my topic is very important for you because..., by the end of this talk you will be familiar with..., today I'd like to tell you about..., I'm going to be reporting on..., I'll begin..., I'll start off..., I'll move on to..., I'll be talking about...*

План презентации: *I've divided my presentation into..., I'll focus on..., first of all, then, next, after that, finally.*

Способы привлечения внимания аудитории: *according to an article I read recently, did you know that...? I remember when I first visited the USA..., suppose you wanted to be a student of a foreign university..., imagine you had to...*

Выражения с «as»: *as you know, as I've already explained, as I mentioned before/earlier, as I pointed out in the first section, as you can see.*

Выражения-связки: *In addition to, moreover, furthermore, as well as that, apart from, plus.*

Выражения для выделения наиболее значимых аспектов: *I'd like to stress the following point, I'd like to draw your attention to, I'd like to emphasize.*

Объяснение наглядных средств: *let's now look at the next slide which shows..., first, let me quickly explain the graph.*

Заключение: *In conclusion I'd like to say, to sum up, that's all I wanted to say. If you have any questions, I'm ready to answer.*

Особое внимание следует обратить на определенные глаголы, нередко используемые во время выступлений и существенно обогащающие речь: *to identify, to clarify, to deal with, to cope with, tackle, to solve, to take care of.*

Не менее важным дополнением являются конструкции «*Adverb+adjective*», делающие речь более разнообразной: *completely wrong, totally unacceptable, extremely important.*

Представлены следующие варианты презентаций по первому блоку тем осеннего семестра:

1 курс:

«*My favourite character from the book (film).*»

«*Personality vs appearance: the most important part of me*»

«*Beauty is in the eye of the beholder*»

«*Family of today and the past*»

«*A perfect family: a myth or a real thing*»

«*Family values in Russia and abroad*»

«*A trendy or a victim of fashion? »*

2 курс:

«*Different countries, different students*»

«*Dialogue of cultures through education*»

«*My secrets of success at the university*»

«*The best ways to succeed in exams*»

«*Students of today: types, characteristics*»

«*Generation Z at TPU*»

«*How to make student's life the most unforgettable time of your life*»

«*Education of the future: problems, ways of solution, prospects, and opportunities*».

Такие мероприятия вносят существенный вклад в формирование иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку позволяют студентам развивать следующие аспекты: работа с разными источниками и видами информации, организовывать взаимосвязь знаний и систематизировать их, формулировать собственное мнение на английском языке, сотрудничать (в случае, если презентация осуществляется в паре или команде) [5]. Наиболее важной особенностью презентации как средства

формирования иноязычной коммуникативной компетенции является возможность активного применения изученной лексики и речевых конструкций в ситуации, максимально приближенной к реальной. Это служит развитию всех совокупности языковых и речевых умений, входящих в состав ИКК.

Безусловно, в условиях обучения иностранному языку в техническом вузе преподаватель, как и студенты, сталкивается с рядом трудностей при реализации данного вида работы. В первую очередь это недостаточное количество часов, выделенное на дисциплину «Иностранный язык» в сочетании с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком у части студентов. Это существенно осложняет подготовку, организацию и проведение презентации. Однако, несмотря на перечисленные трудности, опыт показывает возможность и эффективность применения данного вида работы в рамках обучения в техническом вузе. Студенты готовы выполнять такие задания, поскольку получают возможность раскрыть свои творческие способности, а также сформировать различные аспекты ИКК, которые будут применяться не только в изучении дисциплины, но и будущей профессиональной деятельности. Для этого необходимо разрабатывать списки примерных тем, интересных студентам. Эти темы также должны при необходимости адаптироваться для максимального учета личных интересов конкретных студентов, что позволяет добиться более глубокого личностного вовлечения обучающихся в образовательных процесс. Тем самым, увеличивается мотивация студента к изучению иностранного языка.

Литература

1. Аксёнова Н.В. Ментальные модели и их значимость при проектировании учебного процесса Н. В. Аксёнова, В. Е. Миронова // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 ноября 2020 г. Томск: Изд-во ТПУ, 2020. С. 127–131.

2. Миронова В.Е., Аксёнова Н.В. Опыт реализации научно-исследовательской работы на иностранном языке студентов технического ВУЗа в области гуманитарных наук (на примере ТПУ) // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 ноября 2020 г. Томск: Изд-во ТПУ, 2020. С. 179–184.

3. Софонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки. 1996. 239 с.

4. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Гуманитарный вектор. Грани профессионального развития. 2015. № 1 (41). С. 83–87.

5. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность: в контексте продуктивного взаимодействия / В. И. Тесленко, С.В. Латынцев. Красноярск, 2016. 251 с. Режим обращения: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26034242_20858285.pdf (дата обращения: 20.10.2021).

А.Г.Михайлова^{1,2}, Н.А. Кобзева³

¹Севастопольский государственный университет,

²Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова

*³Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Коммуникативные образовательные технологии в контексте развития языковой личности

В данной работе выделены основные аспекты языкового образования в многопрофильном вузе, проанализированы коммуникативные технологии, обеспечивающие интенсификацию речемыслительной деятельности. Применение коммуникативных образовательных технологий рассматривается как потенциально новая возможность повышения эффективности учебного процесса за счет стимулирующей мотивации.

Ключевые слова: коммуникативная технология обучения; языковое образование; коммуникативное взаимодействие; иностранный язык; духовные ценности.

Стремительный темп развития общества и системы высшего профессионального образования в настоящее время требуют внедрения инновационных методик. Данные методики должны быть ориентированы на подготовку квалифицированного специалиста в качестве личности, готовой к взаимодействию в социуме и принятию самостоятельных решений в динамично развивающихся условиях. Инновационный характер педагогической деятельности является существенным фактором успешного образовательного процесса [6].

Сегодня намечается устойчивая тенденция к переориентации системы высшего образования на новые ценности, где на первое место выдвигается гуманизация образования и демократизация межличностных

отношений. Наступило время переоценок сложившейся в ходе цивилизационного развития системы ценностей, формирования новых культурных доминант. Следствием образования может быть преодоление духовного кризиса [6].

Развитие языковой личности актуально при переходе к изучению антропологической лингвистики. В её центре находится индивид с собственными психическими особенностями, формами социального существования и культурной деятельностью [2].

Целью данной работы является определение основных аспектов коммуникативных образовательных технологий в контексте развития языковой личности. Авторами рассматриваются методологические аспекты отечественного и зарубежного опыта организации учебных занятий в контексте языкового образования. Методологическую основу составили коммуникативные обучающие технологии Е.И. Пассова, основанные на общении студентов друг с другом и преподавателями [6].

Лингводидактическое влияние языковой среды – это методический факт, который воздействует на обучающегося посредством следующих факторов: путем методического построения образовательной системы с учетом наличия естественной языковой среды (реальной и / или виртуальной) и формирования внутреннего обучения.

Преподаватель иностранного языка одновременно является «соавтором» образовательного проекта, экспертом по оценке уровня результативности и лидером, руководящим реализацией проекта на практике. Это позволяет обратиться к взаимодействию «субъект-субъект», что будет способствовать достижению целей современного профессионального образования [8].

Безусловно, развитие личности происходит в процессе взаимодействия, а развитие языковой личности особенно актуально в процессе исследования антропологической лингвистики.

«Язык и культура — важнейшие понятия гуманитарного знания. Социальная сущность языка заключается в том, что он существует, прежде всего, в языковом сознании — коллективном и индивидуальном. Соответственно языковой коллектив, с одной стороны, и индивидуум, с другой стороны, являются носителями культуры в языке» [3, с. 69].

Основной целью иноязычного образования является индивид, обучающийся, формирование его способностей, развитие духовных сил, воспитание нравственности и др. Необходимо иноязычное образование, а не обучение иностранному языку с целью развития индивидуальности обучающегося для подготовки его как нравственного человека к взаимопониманию народов. Данная цель может быть достигнута, если решены

следующие задачи: а) обеспечить речемыслительную активность на каждом занятии; б) обеспечить функциональность и новизну; в) принимать во внимание индивидуальную индивидуализацию.

Необходимо обеспечить интенсификацию речемыслительной деятельности посредством инновационных технологий. Инновационными технологиями языкового образования в многопрофильном вузе являются коммуникативные [7], включающие: коммуникативно-речевую основу процесса обучения языку (развитие речевого умения в условиях решения коммуникативных задач общения); практическую ориентацию на изучение языка; комплексную интенсификацию тренировочного процесса [6, с. 145].

Коммуникативная образовательная технология включает внедрение обучающегося в естественную языковую среду с целью овладения языком и формирования коммуникативных навыков [10]. Общение в психологическом смысле – процесс решения задачи. Именно при наличии коммуникативной задачи у говорящего и появляется внутренняя, речемыслительная активность. Речевая (коммуникативная) ценность материала способствует формированию готовности к общению, что предполагает использование коммуникативно ценного речевого материала. Примером речевого материала, используемом на практическом занятии по дисциплине «Иностранный язык» для направления «Техносферная безопасность», может быть ролевая игра «*Hazard Analysis process*» [5, р. 14]. После предтекстовых упражнений и перевода текста, студенты смотрят видео «*StartingPoint –ProcessHazardAnalysis*», а затем проигрывают подобную ситуацию. Также можно подключать анализ *SWOT* с целью определения сильных, слабых сторон определенной технологии в контексте защиты окружающей среды; анализировать угрозы и возможности решения проблемы. Анализ рисков включает в себя правильную формулировку решения, основанного на рисках, исчерпывающую идентификацию рисков, создание оперативно устойчивых изменений конструкции, оценку неопределенности с использованием вероятности, структурирование и оценку решений с использованием *HAZOP (Hazard and Operability)* и *LOPA (Layer of Protection Analysis)* для определения наилучшей альтернативы и передачи результатов оценки, Использование основ исследования уровня полноты безопасности (*Safety Integrity Level – SIL*) и повышение компетентности в принятии решений.

Функциональный аспект иноязычного образования включает эффективное построение коммуникативной стратегии (сформированность эталонов, нормативов, типологии межличностного и межгруппового вос-

приятия и др.) [1, с. 5]. Особую роль играет и настрой студентов. Без мотивационного определения, никакой процесс общения не будет эффективным.

В последние годы применение коммуникативных образовательных технологий рассматривается как потенциально новая возможность повышения эффективности учебного процесса, в частности за счет стимулирующей мотивации. Низкий уровень целенаправленной мотивации мешает благополучию и продуктивности [1]. Формирование и функционирование мотивационной сферы личности студента осуществляется воздействием на нее внутренних психологических факторов, таких как потребность в самоутверждении и признании, самоанализ, саморазвитие и т. д. [9]

Эффективным средством формирования и развития умения общаться следует признать постоянную речевую практику студентов в процессе коммуникации; любое речевое действие студента на занятии должно быть целенаправленным в плане воздействия на собеседника и мотивированным; использование той или иной фразы не может быть оправдано никакими соображениями, если они лишены коммуникативной ценности. Все это может быть реализовано только при одном условии: на занятии должно царить педагогическое общение.

Коммуникативные образовательные технологии дают возможность улучшить навыки аудирования, обсуждения, критического восприятия информации, которые необходимы для общения в современном мире. Многообразие видов коммуникативных технологий и способов их интеграции в образовательную среду и педагогическую деятельность в контексте языкового образования позволяет конструировать среду взаимодействия и влиять на развитие высших психических функций человека.

Литература

1. Барахович И.И. Коммуникация как социальный феномен: функциональный аспект // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. № 5. 2010. С. 5

2. Кобзева Н.А., Михайлова А.Г. Структурно-семантические особенности неологизмов в современном английском языке (на материале военных текстов) // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов 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. С. 41–45.

3. Милованова Л.А. Языковая личность: факторы становления и развития. // Вестник МГУ. Сер. 19. 2005. С. 69.

4. Михайлова А.Г. Экономическое обоснование применения информационных технологий в социализации личности в процессе взаимодействия // Теория и практика управления социально-экономическим развитием территорий на различных хозяйственных уровнях: сборник материалов всероссийской национальной (с международным участием) научно-практической конференции. Ответственный редактор Ю.В. Котелевская. 2020. С. 41–46.

5. Михайлова Ю.В. English for the safety engineering (Техносферная безопасность): учебно-методическое пособие по английскому языку. М-во с. х. РФ; федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего образов. «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2016. 130 с.

6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

7. Скуратовская И.В., Михайлова А.Г. Роль коммуникативных качеств в формировании социальной устойчивости личности // Инновационный потенциал молодежи: социальная, экологическая и экономическая устойчивость: материалы Международной научно-исследовательской конференции. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2018. С. 231–235.

8. Bourina V.H., Dunaeva L.A. Linguo-didactic environment for teaching foreign-speaking communication in the process of studying French. Vol.: 14. Issue: 6, pp. 331–340.

9. Mikhaylova A.G. Self-determination impact on motivation in the conditions of professional education // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 13. № 1. 2021. С. 123–133.

10. Zhussupbekova G.G., Zhumabayeva A.E., Zhakhina B.B. and others. Use of communicative learning technologies for speech activity development of junior pupils. Retrieved from: <https://clck.ru/YbsHy> (date of access: 02.11.2021).

Возможности использования мобильного обучения для расширения словарного запаса студентов неязыкового вуза

Статья посвящена возможностям использования мобильных приложений для изучения новых лексических единиц и расширения словарного запаса студентов неязыкового вуза. Особое внимание уделяется преимуществам использования мобильного обучения, а также рассматривается приложение *WordTheme*, которое позволяет создавать собственные тематические словари.

Ключевые слова: мобильное обучение; мобильные приложения; обучение лексике; расширение словарного запаса; составление глоссария; геймификация

В настоящее время цифровые устройства являются неотъемлемой частью жизни каждого человека. Каждый день мы используем смартфоны, планшеты, ноутбуки и другими мобильные устройства, практически не выпуская их из рук. Для большинства людей умные устройства являются не только средством общения, но также рабочим инструментом и средством обучения в условиях реальной действительности.

Мобильное обучение – одна из форм дистанционного обучения – находит свое применение в разных сферах обучения, включая преподавание иностранных языков. Зарубежные и отечественные специалисты в области мобильного обучения в иноязычном образовании выделяют различные аспекты, которые принимаются за основу. Это могут быть технологические особенности мобильных устройств или дидактические возможности, предоставляемые этими технологиями.

Так, Т.В. Самосенкова, И.В. Савочкина, А.В. Гончарова утверждают, что «мобильное обучение – современная и перспективная технология обучения, чья эффективность достигается путем апелляции к интересам и потребностям конкретного учащегося, а также создания условий для получения образования в любое время и в любом месте» [3]. Согласно Л.Л. Думачеву, Л.В. Смолиной, «мобильное обучение – это деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию» [1].

Таким образом, мобильные устройства стирают границы между традиционными и нестандартными формами обучения, способствуя приобретению новых знаний. В целом, умные мобильные устройства предлагают обучающимся большую свободу – «они могут продвигаться вперед

в собственном темпе и руководствоваться личными интересами, что повышает мотивацию к обучению» [2].

Можно выделить следующие преимущества мобильного обучения:

- доступ к изучаемым материалам в любое время и в любом месте,
- возможность самостоятельного выбора стратегии обучения (максимально персонализированные курсы),
- геймификация: повышение мотивации обучающегося через использование игровых механик,
- возможность получения оперативной обратной связи,
- тестирование без участия преподавателя.

Мобильные устройства предоставляют множество возможностей для изучения иностранных языков, особенно английского. Существует огромный выбор приложений и программ, направленных на развитие и совершенствование лексических, грамматических и фонетических навыков и умений, а также на развитие таких видов речевой деятельности как чтение и аудирование.

Regum M. считает, что «мобильные приложения являются наиболее распространенным способом расширения словарного запаса» [4, с. 134]. Для этих целей сервисы *Google Play* и *App Store* предлагают мобильные приложения информационно-развлекательного и справочного содержания: приложения, нацеленные на узнавание и запоминание значений слов и проверку объема словарного запаса; представленные в электронном виде словари и справочники; электронные книги; многочисленные лингвистические игры.

Опрос среди студентов 1-2 курсов НИ ТПУ показал, что наиболее популярными приложениями для изучения новых лексических единиц и расширения словарного запаса являются *WordTheme*, *Quezlet*, *Anki*, *Reword* и *Memrise*.

С дидактической точки зрения, наибольший интерес вызывает приложение *WordTheme*, ориентированное, как на начинающих, так и на опытных пользователей. Оно позволяет не только создавать собственный словарь с переводом и озвученным произношением слова, но также играть в игры, которые облегчают запоминание слов. С помощью *WordTheme* вы можете создавать / изменять слова или предложения с их переводом; послушать произношение этих слов; добавлять эти слова/предложения к словарным спискам; упорядочивать свои словарные списки в темах/категориях; создавать иерархию тем/категорий; сортировать эти слова; создавать разные словари; искать слово среди слов вашего личного словаря; знать уровень запоминания слов, добавленных в словарь; связать образ со словом; связывать различные тексты с добавленными словами (определение, сопряжение, склонения, примеры и т.д.).

Чтобы облегчить совместное использование между устройствами, *WordTheme* позволяет сохранять, импортировать и синхронизировать словари с помощью *Google Диска*. Кроме того, вы можете поделиться словарем с друзьями и импортировать список в *Excel*.

Данное приложение имеет разные игры, нацеленные на лучшее запоминание лексических единиц:

- карточки,
- найти перевод: вам нужно найти правильный перевод среди списка возможных ответов,
- найти слово: вам нужно найти правильное слово среди списка возможных ответов,
- найти перевод (со звуком),
- смешанные буквы: вы должны размещать буквы слова в правильном порядке,
- тест по орфографии: как подсказывает название, вы должны будете написать слово, которое слышите, уважая правописание,
- кроссворд: игра кроссворда генерируется словами вашего личного словаря.

Таким образом, данное приложение позволяет не только создавать свои собственные глоссарии по определенной тематике, но и отрабатывать лексику в игровой форме. Постоянная работа с приложением способствует расширению и углублению словарного запаса и является эффективным способом совершенствования лексических навыков и коммуникативных умений студентов.

Литература

1. Думачев Л.Л., Смолина Л.В. Мобильные приложения как средство развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе// *Международный студенческий научный вестник*. 2017. № 1. Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16852> (дата обращения: 20.10.2021).

2. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. 2015. Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (дата обращения: 20.10.2021)

3. Самосенкова Т.В., Савочкина И.В., Гончарова А.В. Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному// *Перспективы Науки и Образования* *Международный электронный научный журнал*, 2019. Режим доступа: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2019/04/pdf_190223.pdf (дата обращения: 21.10.2021)

4. Pegrum M. Mobile Learning. Languages, Literacies and Cultures. New York: Palgrave Macmillan, 2014. 257 p.

Науч. рук.: Качалов Н.А., к-т пед. н., доц.

М.В. Плеханова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Особенности планирования и проведения онлайн-занятий по иностранному языку в вузе

В данной статье представлен опыт преподавания иностранного языка в онлайн-формате в режиме видеоконференций в вузе. Проанализированы особенности и педагогические условия онлайн-обучения иностранному языку в вузе, рассмотрены особенности планирования и проведения онлайн-занятий. Уточнено понятие «цифровая компетенция».

Ключевые слова: иностранный язык; онлайн-формат; педагогические условия; дидактико-методические основы; планирование и проведение занятий; цифровая компетенция.

С началом пандемии коронавируса, когда во многом благодаря современным цифровым технологиям удалось быстро и достаточно эффективно создать новую образовательную парадигму, цифровизация образования во всех своих проявлениях перешла из категории «модный тренд» в категорию повседневной реальности. Этот процесс затронул и преподавание иностранного языка в вузе. В данной работе мы попытаемся обобщить и проанализировать собственный опыт преподавания иностранного языка в онлайн-формате и рассмотрим особенности планирования и проведения онлайн-занятий по иностранному языку (ОЗИЯ).

Очевидно, что подобный формат обучения имеет свою специфику, свои положительные и отрицательные аспекты. Применение цифровых образовательных технологий открывает, с одной стороны, новые возможности, позволяет успешно реализовать основные концептуальные идеи современного образования, такие как интенсификация процесса обучения иностранным языкам, информативность, интерактивность, индивидуализация и дифференциация обучения [2, с. 69]. Кроме того, цифровые технологии имеют широкий спектр уникальных возможностей конструирования подлинной иноязычной онлайн-среды [5].

С другой стороны, ОЗИЯ выявляют ряд проблем педагогического характера. Исследователи отмечают отсутствие или же недостаточно чёткое понимания преподавателями того, какие дидактические и психолого-педагогические задачи и как могут решаться с помощью новых форматов обучения [2, с. 68]. Комплексное использование цифровых технологий требует разработки иного подхода к организации учебного процесса с учётом актуальных педагогических условий. Под педагогическими условиями здесь понимается комплекс особенностей и возможностей образовательной и материально-пространственной среды, влияющих позитивно или же негативно на её функционирование [3, с. 30].

Конкретизируем понятие «онлайн-занятие». Оно представляет собой синхронное обучение в режиме видеоконференции, опосредованное соединением при помощи компьютера или же другого устройства, подключенного к интернету. Таким образом, ОЗИЯ отличается от аудиторного занятия во многом лишь особым характером взаимодействия преподавателя и студентов, но именно этот факт и не позволяет обеспечить эффективное ОЗИЯ простым переносом приёмов и форм работы из очного формата в онлайн. При планировании ОЗИЯ появляются новые аспекты, требующие внимания, тщательной подготовки и осмысления, например, такие как планирование и настройка технической составляющей, определение форматов заданий и презентации результатов с учетом онлайн-формата, приемлемые и оптимальные формы и средства социального взаимодействия, пути корректировки ошибок и обратной связи и пр.

Важно понимать, что данные аспекты никоим образом не меняют дидактико-методические основы и содержание обучения, поскольку независимо от того, как проходит занятие - онлайн или же в учебной аудитории - оно преследует одни и те же цели и базируется на основных дидактико-методических принципах и подходах к обучению, меняется лишь инструментарий.

Какие же особенности и условия онлайн-формата необходимо учитывать в процессе планирования и проведения ОЗИЯ? Как известно, специфическая особенность дисциплины «Иностранный язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения является обучение различным аспектам речевой деятельности (аудированию, говорению, письменной речи и чтению), межкультурному иноязычному общению в целом. Но как уже было сказано ранее, при обучении в данном формате все аспекты общения и взаимодействия протекают иначе и имеют опосредованные формы. Это воздействует и видоизменяет как учебное взаимодействие как средство к достижению цели обучения иностранному языку, так и на целевое иноязычное устное речевое общение. В связи с этим необходимо продумать, какие приёмы, способы, формы и

средства помогают нивелировать отсутствие непосредственного контакта, недостаток эмоциональной составляющей и позволяют повысить скорость и качество как учебного, так и целевого взаимодействия. Современные платформы (Zoom, BigBlueButton, Adobe Connect и др.), наиболее часто используемые для проведения онлайн-занятий, имеют для этого помимо использования камеры и микрофона целый спектр возможностей. Например, для того, чтобы дать быструю реакцию, задать вопрос можно использовать средства обратной связи, средства для комментирования с использованием общего экрана, общий и личный чаты и пр.

Следует учитывать, что поскольку на ОЗИЯ часть действий преподавателя и студентов остается «за кадром», могут возникать «разрывы» коммуникации, нежелательные заминки и паузы, дезориентация и потеря внимания, и как результат непонимание того, что происходит в тот или иной момент занятия. Чтобы этого избежать, преподавателю необходимо озвучивать и комментировать действия, происходящие вне поля видимости обучающихся: «запускается презентация», «включается аудио», «открываются комнаты для парной/групповой работы» и т.д. Обучающемуся так же важно научиться проявлять и подтверждать свои действия: подать сигнал, что упражнение выполнено, что готов отвечать и пр. На начальном этапе работы в онлайн-формате необходимым является информирование обучающихся или же совместное обсуждение и выработка эффективных и приемлемых стратегий, алгоритмов работы, необходимых иноязычных речевых средств и определение возможностей взаимодействия на различных этапах занятия. Со временем эти действия становятся отработанными и рутинными, что позволяет значительно повысить качество и скорость взаимодействия.

К значимым психологическим факторам ОЗИЯ можно отнести риск более быстрого снижения у обучающихся активности, мотивации и внимания, обусловленных влиянием внешних отвлекающих факторов, при этом сам онлайн-формат обучения требует большей концентрации внимания. Значение мотивации и самомотивации, активизации обучающихся, которые крайне важны при изучении иностранного языка в целом, при обучении в онлайн-формате возрастает. На ОЗИЯ обучающимся приходится прилагать большие усилия для самомотивации и концентрации внимания, а преподавателю тщательнее продумывать, какими путями будет достигаться максимальная активизация учебно-познавательной деятельности каждого отдельного обучающегося, какие когнитивные механизмы и какими средствами необходимо стимулировать для оптимального достижения целей обучения. Чрезмерные или же наоборот заниженные требования, размытые и нечёткие формулировки заданий, монотонность занятия, однообразие форм и приёмов работы приводят к утрате

интереса и внимания, а также к снижению уровня мотивации и эффективности обучения в целом.

По мнению многих психологов, у современных обучающихся сформировались иные способы получения, восприятия и усвоения информации, а также способы мышления и понимания. Особенностью современных студентов является, так называемое «клиповое мышление», когда лучше воспринимается информация, которая предъясняется фрагментарно, в сжатой, предельно лаконичной, но вместе с тем яркой форме [4, с. 116]. Таким образом, при планировании ОЗИЯ необходимо очень тщательно продумывать визуальные опоры, то, что именно, в каких объёмах и форме, как долго и с какой целью обучающиеся будут видеть на экране своего устройства.

При планировании и проведении ОЗИЯ преподаватели сталкиваются не только с задачей сделать цифровое обучение активизирующим и мотивирующим, но и с задачей обеспечить новые цифровые формы эффективного самостоятельного и творческого освоения дисциплины обучающимися, а также непрерывно совершенствовать собственную цифровую компетенцию и способствовать её формированию и совершенствованию у обучающихся [7].

На наш взгляд, при интерпретации понятия «цифровая компетенция» в контексте обучения иностранным языкам и образования в целом наиболее точной является формулировка А. Феррари, в которой она трактуется как комплексное понятие, включающее в себя необходимый и достаточный набор знаний, умений, качеств и способностей, позволяющий планировать и реализовывать учебно-познавательную или же педагогическую деятельность в цифровой образовательной среде [6, с. 4].

Обучение в онлайн-формате требует от обучающихся более высокого уровня автономности и самостоятельности по сравнению с аудиторным форматом [1, с. 29]. И, поскольку, автономность и ответственность – это качества, которые формируются на занятии, а не привносятся извне, очевидной является необходимость встраивать в занятие осознанное овладение учебными стратегиями работы в онлайн-формате, обеспечивать прозрачность и логичность целей, приёмов и форм работы. Крайне важными для формирования автономности и ответственности являются системность и регулярность такой деятельности.

Обобщая вышесказанное, отметим, что эффективность онлайн-формата обучения иностранным языкам, зависит во многом желаний и способности преподавателя осознавать и учитывать особенности данного формата, а также его готовности изменить привычный подход к организации и проведению занятий в целом.

Литература

1. Акимова О.Б., Щербин М. Д. Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся // Инновационные проекты и программы в образовании, 2018. №1. С. 27–34.
2. Владимирова, Л. П. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе, 2014. № 2(29). С. 68–72.
3. Ипполитова Н. Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1987. №1. С. 29–32.
4. Карпушкина Г.И., Ляпина И.Ю, Дьяконова К.С., Соколов Р.В. Особенности восприятия информации современными российскими студентами. // Международный журнал экспериментального образования, 2014. № 6-1. С. 116–117.
5. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования // Современные проблемы науки и образования, 2020. № 6. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (дата обращения: 30.06.2021).
6. Anusca Ferrari, Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Technical Report by the Joint Research Centre of the European Commission, Institute for Prospective Technological Studies, 2012. Retrieved from: <https://ifap.ru/library/book522.pdf> (date of access: 13.09.2021).
7. Kultusministerkonferenz 2017 (KMK 2017). Bildung in der Digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Retrieved from: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> (date of access: 14.09.2021).

И.Е. Рыманова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**Умения академической письменной речи аспирантов
неязыковых вузов при написании статьи
на основе метода взаимного оценивания**

Данная статья посвящена совершенствованию умений академической письменной речи аспирантов в рамках дисциплины «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский) на основе метода взаимного оценивания в электронной обучающей среде *Moodle*. Определена номенклатура макроумений и микроумений академической письменной речи при написании научной статьи на английском языке.

Ключевые слова: академическая письменная речь; научная статья; макро и микроумения; метод взаимного оценивания; ЭОС *Moodle*; аспиранты неязыковых специальностей

В последнее время в сфере высшего образования наблюдается значительный интерес к академическому письму. Данный интерес обусловлен потребностью начинающих и состоявшихся исследователей писать научные статьи на английском языке, представляя свои результаты исследований в высоко рейтинговых журналах в международных базах данных научного цитирования *Web of Science* и *Scopus*. Наше исследование нацелено на обучение аспирантов писать научные статьи на английском языке базируясь на личностно-ориентированном, личностнодеятельностном и текстоцентрическом подходах, реализуемых с помощью таких методов как метод взаимного оценивания, метод контроля и методами выдвижения и обоснования собственных идей и гипотез, метод нелинейного построения текста. Следовательно, аспиранты, совершенствуя умения академического письма на английском языке развивают металингвистические (надязыковые), коммуникативные и дискурсивные компетенции [1, с. 5].

Итак, поскольку в центре нашего внимания находится метод взаимного оценивания, то подробнее рассмотрим какие именно умения академической письменной речи совершенствуются у аспирантов с помощью данного метода. Титова С.В. и Харламенко И.В. в своем исследовании при развитии письменной речи выделяют макро- и микроумения [2, с. 30]. Вслед за авторами под макроумениями мы будем понимать умения связанные, прежде всего, с учебными умениями, которые в свою очередь подразделяются на интеллектуальные и компенсационные. Однако, в виду того, что главным средством обучения является электронная обучающая среда *Moodle* (ЭОС *Moodle*) и Интернет технологии, целесообразно

добавить к макроумениям – умения работать с информационными и электронными технологиями (ИКТ компетентность, умения работать в области ИКТ) (номенклатуру умений см. в таб. 1).

Таблица 1

Номенклатура макроумений академической письменной речи при написании научной статьи на основе метода взаимного оценивания в ЭОС Moodle

Учебные умения		Компенсационные умения	Умения в области ИКТ
Интеллектуальные умения	Организационные умения		
<ul style="list-style-type: none"> – критически мыслить: сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с целями и задачами научной статьи; – оценивать научные статьи одногруппников: оценивать и рецензировать научную статью, используя критерии оценивания, писать комментарии и замечания, корректно выставлять баллы, аргументировать свое оценивание 	<ul style="list-style-type: none"> – планировать свою учебную деятельность для написания научной статьи; – строго соблюдать сроки выполнения заданий при автоматическом распределении письменных работ для взаимного оценивания в ЭОС Moodle; – работать самостоятельно, в парах, в группах; – осуществлять самоконтроль и самоанализ своей учебной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – использовать справочную литературу, интернет источники и словари при работе с научным текстом; – обращаться за помощью к преподавателю и сокурсникам при написании и оценивании научной статьи 	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлять поиск с помощью различных интернет-технологий, критически оценивать и обрабатывать; – представлять информацию в графическом виде (таблицы, графики, схемы, рисунки и т.д.) с использованием цифровых ресурсов

Рассмотренные нами макроумения академической письменной речи при написании научной статьи аспирантами неязыковых специальностей базируются на письменно-речевых микроумениях, к которым мы относим лексико-грамматический, орфографический и пунктуационный, стилистический, структурно-организационный, содержательный компоненты.

Рассмотрим подробнее содержание каждого компонента.

Лексико-грамматический компонент. При написании научной статьи аспиранты должны учитывается правильное использование лексических единиц и терминологии. При написании разделов научной статьи необходимо учитывать соответствующие временные грамматические

формы и конструкции, а также модальность. Грамматические ошибки не допускаются.

Орфографический и пунктуационный компоненты. При написании научной статьи аспиранты должны научиться избегать орфографических ошибок и использовать общепринятые правила пунктуации. При необходимости можно пользоваться словарями и другими информационно-справочными средствами.

Стилистический компонент. Написание научной статьи на английском языке подразумевает использование научного стиля, для которого характерны обобщенность, логичность, точность и однозначность (в употреблении терминов); ясность, объективность (изложения материала); стандартность (единообразие); краткость, сжатость, лаконичность, образность. Аспиранты должны безошибочно выбирать регистр текста в соответствии с жанром научной статьи.

Структурно-организационный компонент. В рамках данного компонента необходимо научить аспирантов четким устоявшимся структурам и конвенциям написания статьи. В процессе обучения аспиранты выполняют задания на ЭОС *Moodle*, с последующим написанием каждого раздела научной статьи, следуя структуре и формату научного стиля. При написании научного текста особое значение уделяется определенным правилам логической связи частей предложения, предложений между собой, а также абзацев.

Содержательный компонент. Этот компонент освещает результаты, полученные аспирантами в ходе их исследований, а также демонстрирует полное владение предметом исследования. Исследовательские задачи, стоящие перед аспирантами полностью должны отображаться при написании научной статьи.

Итак, совершенствование умений академической письменной речи, будет способствовать развитию академической грамотности аспирантов российских вузов, давать возможность им интегрироваться в российском и международном научном сообществе, публиковать свои научные результаты на английском языке.

Литература

1. Короткина И.Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2018. 470 с.

2. Титова С.В., Харламенко И.В. Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 26–41.

Н.П. Станкевич

Белорусский национальный технический университет

Преимущество использования онлайн-сервисов в обучении иностранному языку в вузе

В настоящее время предоставлено большое количество функциональных онлайн-сервисов и приложений в обучении иностранному языку, которые поднимут качество занятия на более высокий уровень. В данных материалах будут рассмотрены некоторые из них, позволяющие создавать или использовать уже имеющиеся интерактивные модули и задания при обучении иностранному языку, а в частности онлайн-сервис *LearningApps*, *Quizlet*, *Microsoft Forms*, *Kahoot*.

Ключевые слова: онлайн-сервисы; *Quizlet*; *LearningApps*; *Microsoft Forms*; *Kahoot*.

Процессы цифровой трансформации в последнее время приобрели глобальный и масштабный характер, затрагивая все сферы жизни человека и общества, включая образование, благодаря широкому распространению и доступности информационных технологий и сетей. Более того, повсеместно ведется поиск новых, нестандартных подходов к повышению эффективности процесса преподавания иностранного языка в вузе с использованием различных онлайн-платформ, сервисов и приложений. Одними из таких онлайн-сервисов можно считать *Quizlet*, *LearningApps*, *Microsoft Forms*, *Kahoot*.

Quizlet [7] – это онлайн-сервис, в котором существует пять учебных режимов и два игровых. Благодаря наличию таких режимов, как карточки, заучивание, письмо, правописание и тест, можно использовать данный сервис на различных этапах овладения языком и для разных аспектов языковой деятельности. Например, с помощью «флэш-карточек» студенты легко могут освоить необходимую лексику по заданной теме, запоминая не только визуально необходимые для заучивания слова, но и с помощью аудио прослушивать их на иностранном языке.

Преподаватель имеет возможность добавлять к текущему словарному запасу новые карточки для заучивания, чтобы они соответствовали учебному материалу. В режиме запоминания студент может создать свой индивидуальный план обучения, основанный на овладении материалом данного модуля, одновременно отслеживая свои успехи в обучении. Кроме того, интегрированные игровые режимы онлайн-сервиса включают в себя индивидуальные и групповые интерактивные задания, делая сам процесс обучения интереснее и "ближе" сегодняшнему поколению, которое привязано к ежедневному использованию гаджетов. Более того,

применение игровой технологии (геймификация) в обучении иностранным языкам позволяет сделать изучение сложного материала более интересным и результативным, помогая студентам запоминать материал иначе, чем при классическом подходе [2, с. 39].

LearningApps [5] является одним из самых распространенных сервисов, применяемых в обучении иностранному языку среди преподавателей. Сервис *LearningApps* предлагает 25 шаблонов для создания разнообразных интерактивных учебно-методических упражнений разного уровня: от работы с картами до разгадывания кроссвордов. Преподаватель может использовать существующие разработки в базе данных или создать свои собственные. Доступ к готовым упражнениям также открыт и для незарегистрированных пользователей. Создав свои упражнения, можно их опубликовать или оставить для личного пользования. Все упражнения оснащены функцией обратной связи, таким образом осуществляется мгновенная проверка правильности выполнения задания. Бесплатная регистрация, сохранение проделанной работы, подсказки и русскоязычный интерфейс делают *LearningApps* незаменимым помощником в обучении иностранному языку.

Отличительной особенностью данного сервиса является то, что все приложения *LearningApp* являются мультимедийными, т.е. помимо текстов и изображений имеются также аудио- и видеофайлы. Именно мультимедийная составляющая данного сервиса позволяет утверждать, что *LearningApps* способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [3, с. 64].

Преподавание иностранного языка всегда подразумевает контроль знаний в процессе обучения, что возможно с помощью *Microsoft Forms* [6]. *Microsoft Forms* является онлайн-инструментом в составе службы *Office 365*, с помощью которого преподаватель может создавать тесты для контроля знаний по той или иной изучаемой теме. Отличительной чертой *Microsoft Forms* является то, что можно создать тест и форму или проанализировать ответы совместно с другими авторами, получив общий доступ по специальной ссылке, которая позволяет просматривать и вносить изменения в самом тесте или форме.

Преподаватель может создавать тесты с вопросами, на которые требуется обязательный ответ, а также варьировать форматы заданий таких типов заданий, как верно/неверно, множественный подбор, последовательность утверждений. Одно из самых важных преимуществ *Microsoft Forms* состоит в том, что преподаватель может добавлять комментарий или пояснения к ответам, оставлять отзыв после завершения теста, а также видеть в режиме реального времени результат, что позволяет сделать учебный процесс более результативным и качественным.

Microsoft Forms включает также в себя богатый аналитический анализ в режиме онлайн-времени, предоставляя сводную общую информацию, а также индивидуальный результат каждого студента. Быстрое получение объективной картины успеваемости и возможность своевременно вносить коррективы в учебный процесс очевидны. Таким образом, преподаватель может в значительной степени сэкономить учебное время, так как на фронтальную проверку какой-либо темы будет потрачено незначительное количество времени по сравнению с теми затратами, которые пришлось бы проводить при индивидуальной проверке знаний каждого студента [1].

Еще одним из популярных во всем мире онлайн-сервисов является игровая платформа *Kahoot* [4]. С ее помощью можно создавать онлайн-викторины, тесты и опросы, используя изображения, видео- и аудиоматериалы. Преподаватель может сам создавать игровые викторины на любую изучаемую тему или модуль. Максимальное количество вопросов в одной игре – 100, два варианта вопросов: *Quiz* (4 варианта ответа) и *True/False* (истинно/ложно), также есть возможность добавить картинку или ссылку на *YouTube*-видео. Кроме того, на сайте представлено множество материалов в открытом доступе, созданных другими пользователями. Результаты игры и все ответы студентов отражаются в личном кабинете преподавателя, благодаря этому преподаватель может учитывать способности и интересы обучающегося и создавать для каждого индивидуальную траекторию развития.

Использование онлайн-сервисов в обучении иностранным языкам позволяет значительно разнообразить процесс обучения, повысить мотивацию студентов и активизировать их познавательную деятельность. Современные онлайн-сервисы просты и удобны в использовании как для преподавателя, так и для студента, позволяют самостоятельно создавать учебные модули и игры в зависимости от уровня, цели и темы занятия. Внедрение упражнений, а именно интерактивных заданий созданных с помощью онлайн-сервисов, способствует повышению эффективности обучения иностранному языку благодаря своей новизне.

Следует отметить, что современный педагог на сегодняшний момент обладает большим арсеналом мультимедийных средств обучения, позволяющих разнообразить процесс обучения, сделать его более современным и максимально приближенным студентам. В этом контексте очень важно, чтобы преподаватель обладал необходимыми компетенциями для активного использования информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности, обеспечивая равные возможности и высокое качество образования.

Литература

1. Маслова О.В., Медведева Т.Е., Пятков А.Г. Онлайн-тестирование как форма электронного обучения иностранному языку и контроля знаний // Решетневские чтения. 2014. №18. С. 104. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-testirovanie-kak-forma-elektronnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-i-kontrolya-znaniy> (дата обращения: 26.10.2021).
2. Ставцева И.В., Вагина Т.С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину «История и культура стран изучаемого языка» // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2019. Т. 16, № 1. С. 33-39.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2013. С. 64
4. Kahoot. Режим доступа: <https://kahoot.com/> (дата обращения: 27.10.2021).
5. Learning.Apps. Режим доступа: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 26.10.2021).
6. Microsoft Forms. Режим доступа: <https://forms.microsoft.com/> (дата обращения: 26.10.2021).
7. Quizlet. Режим доступа: <https://quizlet.com/latest> (дата обращения: 26.10.2021).

О.В. Фрезе, С.А. Рассада

Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в школе

Статья посвящена особенностям применения личностно-ориентированного подхода при обучении иностранному языку в средней школе. Раскрывается значимость данного подхода на современном этапе развития методики преподавания иностранного языка, приводятся условия его реализации на уроках в школе, в том числе учет познавательных стилей учеников и типов интеллекта.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход; обучение иностранному языку; стиль обучения; тип интеллекта.

О необходимости учитывать основные положения личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам говорят достаточно давно. Федеральный государственный стандарт второго поколения ориентирован на становление личностных характеристик выпускника школы и устанавливает требования к личностным результатам освоения

обучающимися основной образовательной программы, в том числе и по иностранным языкам. Личностные результаты освоения программы должны отражать сформированность мировоззрения, основанного на диалоге культур, российскую гражданскую идентичность, сформированность основ саморазвития и самовоспитания и т.п. Всем понятно, что достичь таких результатов возможно, если учитывать особенности личности ребенка, организовывая образовательный процесс.

Термин «лично-ориентированное обучение» предполагает взгляд на личность как на субъект процесса обучения и на интересы ее развития – личность является не средством, а целью педагогической деятельности. При реализации такого подхода процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих особенностей учащихся, а отношения «учитель – ученик» строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора [1]. Такой подход подразумевает: дифференциацию заданий по уровню сложности; распределение детей по уровню владения иностранным языком и способностям, отношение к ребенку как к уникальности и неповторимости.

В реализации лично-ориентированного подхода нужен учитель, который разделяет ценности вышеупомянутого обучения. В рамках такого обучения на уроке иностранного языка: учитель учитывает навыки и умения обучающихся, поддерживает обучающихся по мере их продвижения в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, поощряет сотрудничество обучающихся друг с другом и групповую форму работы, создает условия для активного усвоения языка в классе. Особо следует остановиться на роли учителя. Учитель выступает как педагог-организатор, советчик, предоставляя в любое время по требованию ученика помощь, поощряет обучающихся быть ответственными за свое обучение, создает учебные ситуации, напоминающие реальное аутентичное общение, использует новые технологии для персонализации обучения, сам занимается своим профессиональным ростом.

Ориентированное на личность обучение иностранным языкам предполагает учет разных стилей (способов обучения), то есть того, как дети учатся и типов интеллекта. Известно несколько стилей обучения. Основные из них, имеющие особое значение при изучении языка – визуальный, акустический, кинестетический. Приведем примеры стратегий, которые может использовать учитель, для того, чтобы помочь своим ученикам с разными стилями быть успешными в изучении иностранного языка.

Визуальный стиль:

– использовать графические органайзеры для выстраивания семантических полей слова (*mindmaps*);

- просить учеников выделять маркером слова в тексте и значимые части в своих записях в тетрадях;
- демонстрировать обучающимся как графически можно представить новые понятия;
- предоставлять новый материал для изучения в таблицах;
- при работе с компьютером дать возможность ученикам использовать разный цвет, размер шрифта и т.п.

Акустический стиль:

- обсуждать новую тему/вопросы всем классом вместе, либо попросить сделать это учеников в парах;
- попросить учеников записывать свои презентации и повторять их устно позже;
- организовывать чтение текстов вслух и озвучивать основные идеи из текста;
- показать ученикам, как можно заучивать языковой материал под ритм или мелодию.

Кинестетический стиль:

- использовать ролевые игры для представления и закрепления материала;
- поощрять учеников к тому, чтобы они делали заметки по прослушанному/прочитанному материалу;
- проводить ассоциации между новым словом с жестом или движением;
- проговаривать новые слова по буквам, сопровождая это движениями (по возможности, в зависимости от природы самого слова и этапа обучения).

Что касается типов интеллекта, то здесь стоит упомянуть теорию множественного интеллекта Говарда Гарднера [2, с. 98]. Он предположил, что люди по-разному обрабатывают информацию в зависимости от доминантного типа интеллекта. Изначально было выделено 8 типов интеллекта, которые он впоследствии добавлял. Как и любая теория, теория множественного интеллекта подвергалась критике, но значимость ее для личностно-ориентированного обучения в том, что невозможно использовать один и тот же подход в преподавании, организации процесса усвоения языка и оценке всех учеников. Какое практическое отношение к преподаванию иностранного языка имеют разные типы интеллекта? Рассмотрим ниже корреляцию типов интеллекта и заданий, которые учитель может использовать для развития учеников.

- Лингвистический: создание историй, телешоу, новостных передач, реклам, участие в дебатах.

– Логико-математический: предположения на основе прочитанного/увиденного.

– Визуально-пространственный: кроссворды, чайнворды, следование указаниям по работе с картой, настольные игры.

– Музыкальный: сочинение стихов, рифмовок, песен с использованием новых слов, исполнение песен под музыку, разучивание речевых образцов под музыку.

– Телесно-кинестетический: разыгрывание историй, ролевые игры, шарады.

– Межличностный: работа в малых группах, опрос одноклассников, ролевые игры.

– Внутриличностный: ведение дневников о проделанной работе, переписывание истории с другой точки зрения.

– Натуралистический: походы, коллекционирование каких-либо объектов природы и соотнесение их с героями из прочитанных историй.

Таким образом, учителям необходимо учитывать индивидуальные познавательные различия своих учеников для того, чтобы ученики учились соответственно своим возможностям и достигали лучших результатов в изучении иностранного языка. Разрабатывая задания, которые учитывают разные стили обучения и развивают разные типы интеллекта на одном уроке, учитель создает благоприятные условия и возможности для усвоения языка обучающимися.

В заключении, представим образец профайла на класс, заполнив который, учитель получит четкое представление о своих учениках и соответственно сможет более эффективно ставить цели и задачи обучения иностранному языку и достигать их.

Learner profile

Number of students:

Age and grade level:

Language proficiency:

Language experience: (number of years studying English)

Type of curriculum, methods and approaches used:

Topics interesting for the students:

Activities interesting for the students:

Technologies interesting for the students:

Личностно-ориентированный подход предполагает учет индивидуальных особенностей учеников, их интересов, потребностей в изучении языка и использование с учетом этого разных приемов и методов организации учебной деятельности.

Литература

1. Федорова Л.Д. Личностно-ориентированный подход – основа реализации технологии ФГОС. 2017. Режим доступа: <https://infourok.ru/lichnostnoorientirovanniy-podhodosnova-realizacii-tehnologii-fgos-1658625.html> (дата обращения: 11.07.2021).

2. Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice. New York, NY : Basic Books. 320 p.

А.В. Цепилова¹, М.М. Бажутина²

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет

²Тольяттинский государственный университет

Понятие и модели интегративного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Проанализирован опыт преподавания иностранного языка на основе интегративного подхода. Выделены модели интегративного обучения, реализуемые в отечественной образовательной практике, и показаны возможности их комбинирования в процессе иноязычной подготовки. Дано определение интегративного обучения и намечены дальнейшие направления исследований, направленных на его совершенствование.

Ключевые слова: интеграция; интегративное обучение; интегративный подход; иноязычная подготовка; неязыковой вуз; компетенция

Проблемы интегративного подхода являются предметом исследования в теоретических и прикладных работах, посвящённых иноязычной подготовке в вузе, на протяжении уже нескольких десятилетий. С одной стороны, это обусловлено общими тенденциями в современном образовании, основной задачей которого, является формирование всесторонне развитой личности, способной к комплексному применению знаний и умений из различных областей, в частности, стадией развития педагогической науки в отношении компетентностного подхода. С другой стороны, если говорить, о преподавании иностранного языка в неязыковом вузе, потребность в исследованиях, посвящённых различным областям, уровням и механизмам интеграции связана и со смещением мотивации обучаемых в сторону более утилитарных потребностей. Так, по мнению Э.Г. Крылова, Л.П. Халяпиной и Е.И. Архиповой, такие студенты рассматривают иностранный язык, прежде всего, как средство социализации в международном профессиональном сообществе [5].

В отечественной педагогической науке различные аспекты интегративного подхода рассматриваются в научных статьях и диссертациях по лингводидактике и проблемам профессионального образования и находят применение в реальной образовательной практике. В то же время, следует отметить некую разрозненность идей в отношении как самого понятия интеграции, так и областей её осуществления в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Например, О.В. Борщёва предлагает осуществлять интеграцию на уровне комбинирования методик из различных дисциплин с активным использованием заданий, развивающих творческое мышление студентов, а также через отбор материала, позволяющий эффективно сочетать учебную и внеучебную деятельность, формируя навыки самостоятельного изучения материала [3]. Ряд авторов работ по лингводидактике предлагает модели интеграции на уровне определённых языковых единиц. Так, в работе М.А. Адамко [1], в качестве последней выступает профессиональный текст, а в диссертационном исследовании А.А. Карасёва [4] – грамматический компонент коммуникативной компетенции. Среди видов интеграции выделяют межличностную и внутриличностную, междисциплинарную или междисциплинарную, внутрипредметную и трансдисциплинарную интеграцию [5, 7].

В свете идеи универсальных компетенций, представленной в ФГОС 3++ наиболее актуальными для иноязычной подготовки в неязыковом вузе представляются проблемы междисциплинарной интеграции, а именно – дисциплины «Иностранный язык» с общепрофессиональными и профильными дисциплинами. В рамках подобных исследований создаются инновационные образовательные технологии и модели обучения и т.д., эффективность которых доказана многочисленными экспериментальными работами педагогов в разных вузах по всей стране. В разных научно-методических школах используются и другие термины для обозначения подходов, несущих в себе идею интеграции с циклом общепрофессиональных и профильных предметов: например, профессионально-ориентированное, предметно-специализированное обучение, интегрированное обучение и др. При этом совершенствуется методологический аппарат, развивается технология сотрудничества преподавателей иностранных языков и профильных дисциплин. Здесь же следует отметить, что в рамках интегративных процессов активное применение находит европейская технология предметно-языкового интегрированного обучения (*CLIL*) [7].

Анализ таких работ позволяет выделить, по меньшей мере, три модели интеграции. Первая – это билингвальное интегративное обучение иностранным языкам и профессиональным (общепрофессиональным и

профильным) дисциплинам, включающее преподавание профессионального иностранного языка и преподавание профессиональных дисциплин на иностранном языке [6]. Вторая модель основана на совмещении содержания дисциплины «Иностранный язык» и содержания обучения профессиональным дисциплинам, что выражается в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка и ряда дидактических единиц неязыковой дисциплины на иностранном языке. При этом содержание языковой дисциплины полностью коррелирует с содержанием профессиональной дисциплины, а развитие коммуникативных умений на ИЯ включается в процесс формирования профессиональных компетенций в ходе изучения профессиональных дисциплин [2]. Третий тип – это интегративное обучение иностранным языкам только в рамках преподавания профессионально ориентированной дисциплины «Иностранный язык», которое, на наш взгляд, является «золотой серединой» между двумя вышеупомянутыми моделями, т.е. когда интеграция происходит только «со стороны» языковой дисциплины. В соответствии с этой моделью в преподавание иностранного языка частично интегрируется тематическое содержание общепрофессиональных и по возможности профильных дисциплин, производственных практик (если, согласно учебному плану, языковой дисциплине предшествует или параллельно имеет место преподавание каких-либо профильных дисциплин и прохождение практики) с тем, чтобы выделить межкультурный аспект профессиональной и академической коммуникации.



Рис. 1. Модели интегративного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам

Возможное сочетание этих моделей в образовательном процессе представлено на рис. 1.

Срединная модель (верхняя окружность на рисунке) интегративного обучения представляется наиболее подходящей для условий российских вузов в силу оптимального распределения ролей кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр в иноязычном образовании. Тем не менее, при наличии условий на разных направлениях подготовки и специальностях могут использоваться и другие модели, а также их комбинации, что наглядно показано с помощью пересечения окружностей.

Таким образом, принимая во внимание вышеизложенное и содержание ФГОС 3++, можно сформулировать определение интегративного обучения. Интегративное обучение иностранному языку в неязыковом вузе – это образовательный процесс, организованный преподавателем-лингвистом самостоятельно или в тандеме с преподавателями профильных дисциплин, при котором в курс иностранного языка до определённой степени интегрируется предметное содержание этих дисциплин, используемые методы, приёмы и технологии обучения отбираются в соответствии с универсальными и профессиональными компетенциями данного направления подготовки, а результатом является формирование у обучаемого интегрированной иноязычной коммуникативной компетентности. Конкретизация содержания целевой компетентности, выработка способов её измерения и оценивания и разработка шкалы дескрипторов для различных уровней владения иностранным языком и разных направлений подготовки и специальностей – и есть первоочередная задача, которую необходимо решить в научных исследованиях, посвящённых интегративному обучению.

Литература

1. Адамко М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. №3. С. 96–104.

2. Архипова Е.И., Мощанская Т.В. Технология формирования двуязычного лексикона будущего специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональной дисциплине // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 100–110.

3. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер.: Педагогика и психология. 2011. №1. С. 5–9.

4. Карасёв А.А. Интегративное обучение грамматической сторон английской речи магистрантов математических специальностей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2013. 26 с.
5. Крылов Э.Г., Халяпина Л.П., Архипова Е.И. Обучение студентов инженерных специальностей английскому языку как языку профессии: интегративный подход // Язык и культура. 2021. №54. С. 203–223.
6. Крылов, Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2016. 52 с.
7. Соколова В.А., Титова Ю.В. Интегративный подход в преподавании английского языка в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 78–86.
8. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46–52.

О.В. Чурай, Т.И. Витковская

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка*

Средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку

В статье подчеркивается важность межкультурной коммуникации в подготовке специалистов, способных эффективно взаимодействовать с представителями различных культур. Представлены и проиллюстрированы примеры коммуникативных заданий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурная коммуникативная компетенция; процесс обучения иностранному языку; межкультурное взаимодействие; коммуникативные задания.

Языковые навыки и межкультурная компетентность становятся взаимосвязанными в обучении иностранному языку, и студенты становятся оптимально подготовленными к сотрудничеству с представителями других культур. Использование интерактивных методов повышает познавательную активность обучающихся, максимально индивидуализирует процесс обучения в ходе самостоятельной работы, усиливает мотивацию к изучению иностранного языка, перестраивает учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся в полной мере ощутили себя субъектами познавательной деятельности.

Одним из аспектов языковой подготовки студентов Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка является ознакомление с широким спектром аутентичных текстов и источников (устных, письменных и визуальных) на иностранном языке. Следует отметить, что наиболее распространенным направлением для исследований межкультурных особенностей являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), такие как компьютер, Интернет, видео и другие технологии дистанционного обучения. С целью расширения профессионального кругозора и активного использования полученных знаний в процессе коммуникации, для решения профессиональных и социальных задач, для профессиональной подготовки студентов I курса дневной формы получения образования всех неязыковых специальностей БГПУ предназначен практикум

«Новые технологии: практикум = *Les nouvelles technologies: Practicum*» (авторы-составители: канд. филол. н., доцент О.Г. Качан, ст. преп. Т.И. Витковская Т.И., ст. преп. Т.В. Барышная, преп. О.В. Чурай).

Практикум имеет модульную структуру, содержит адаптированные учебные тексты на французском языке и серию упражнений к данным текстам. Для составления авторами использовались современные периодические издания Франции, справочная литература, терминологические словари. Выполняя коммуникативные задания, учащиеся имеют возможность практиковать использование межкультурных языковых стратегий общения в соответствии со своими языковыми и культурными потребностями. В процессе совершенствования языковых умений, таких как говорение, аудирование, чтение, студенты также приобретают навык межкультурного взаимодействия (например, способность интерпретировать значение слова в изучаемом языке и соотносить его с лексическим значением в родном языке).

Следует отметить, что студенты при изучении иностранного языка, читая аутентичные тексты, слушая песни, диалоги, смотря фильмы, общаясь в интернете, сталкиваются с проблемой трудных для перевода слов и сокращений. Чтобы избежать таких случаев, необходимо знать и понимать лексику молодежи, язык СМС, который во Франции называется *texto*.

Одной из форм развития любого иностранного языка в межкультурном пространстве на современном этапе является молодежный сленг. Он богат и стилистически окрашен, отличается от стандартного словаря иностранного языка. В условиях расширения международных контактов, межкультурного общения (обмены студентами, стажировки, туристические поездки) изучение языка (арго) молодых становится все более и более актуальным. Как подчеркивает А.А. Козел, технотизация общества

особенно очевидна на сегодняшний день в молодежной среде, ведь весомую долю своего дня молодые люди проводят, используя современную технику и технологии. [1, с. 335] Общаясь по электронной почте, в чатах, обмениваясь СМС сообщениями, получая информацию из различных интернет-источников, общаясь на форумах, люди употребляют слова не по правилам. Язык СМС сформировался на основе сокращений и условных обозначений и претендует на роль понятного всем языка. Пользователи Интернет говорят на «своем» интернет-языке. Язык СМС стал одним из самых популярных современных языков общения, особенно у молодежи, являясь источником пополнения лексики. Интернет-язык использует простые конструкции, с помощью которых можно максимально быстро передать свою мысль, сэкономить время и средства передачи информации.

Характерными чертами современной виртуальной коммуникации являются компактность, быстрота и отсутствие грамматических и орфографических правил, что и обуславливает внедрение и широкое распространение новых написаний и использований нетрадиционных орфографических норм. Так, во французском языке виртуальной коммуникации основным способом передачи информации стало фонетическое письмо, в котором наиболее часто используются числительные, надстрочные знаки для указания на открытый и закрытый слоги и буквы для замены слогов. Общие тенденции очевидны – все идет к буквенному сокращению состава слова (используются те сочетания, которые образуют один звук), к цифровым заменам фонетических единиц, приближенным к ним по звучанию. Американизмы и англицизмы останутся актуальными в связи с востребованностью самого английского языка в мире.

Доказательство важности языка SMS и сильного влияния на него английского языка, знаменитая аббревиатура «lol» – от «*Laughing Out Loud*» или «*Mortderire*» по-французски – дебютировала в словаре в 2013 году. Она стала популярной настолько, что некоторые люди даже используют эту аббревиатуру в устной речи.

Собеседники пишут сообщения второпях, в них нет заглавных букв, употребляются многочисленные сокращения и опечатки, что ведет к общению на более упрощенном уровне. Язык СМС – это часто сокращённые формы слов, встречающиеся в разговорном языке, в социальных сетях, блогах, объявлениях, комментариях. Для студентов эти формы могут значительно усложнить понимание иноязычной речи, так как их невозможно найти в стандартном словаре. В словах часто отсутствуют гласные, а иногда и цифры. Поэтому в процессе обучения французскому языку при

изучении темы «*Les nouvelles technologies*» студенты знакомятся с наиболее употребительными и часто встречающимися словами языка СМС. Например:

bjr – *bonjour*; *cad* – *c'est-à-dire*; *pt* – *peut-être*, *px* – *peux*; *ds* – *dans*; *rdv* – *rendez-vous*; *dsl* – *désolé(e)*; *stp, svp* – *s'il te plait, s'il vous plait*; *tjrs* – *toujours*; *fds* – *fin de semaine*; *tk* – *en tout cas*; *mdr* – *mort de rire (emprunt de l'anglais lol)*; *mm* – *même*; *tkp* – *ne t'inquiète pas*; *tt* – *tout*; *vrn* – *vraiment*; *vx* – *veux*; *mnt, mtn* – *maintenant*, *pcq* – *parce que*, *pr* – *pour*; *pk, pq* – *pourquoi*; *pr* – *pour*.

И еще несколько часто встречающихся сокращений:

ajd– *aujourd'hui*, *BG*– *beau gosse*, *bsr* – *bonsoir*, *c*– *c'est*, *d'acc*– *d'accord*, *p-e*– *peut-être*, *qd*– *quand*, *qq* – *quelques*, *qqch*– *quelque chose*, *qqn*– *quelqu'un*, *sa*– *ça*, *tlm*– *tout le monde*, *tsé*– *tu sais*, *vs*– *vous*, – *il / il y (comme dans « il y a » = y a*

Основные эмоции, самые распространенные, общеизвестные в сети интернет:

:: -) улыбка, чтобы показать то, что ты счастлив и доволен

;-) для саркастических или иронических сообщений;

:-(печальный, разочарованный;

(:-(очень несчастный;

: - > после язвительного, резкого замечания

Однако, SMS-сокращения, несмотря на необычность, служат средством общения. По этой теме можно предложить обучающимся сделать тесты *on-line*: <https://www.quizz.biz/quizz-684371.html>; <https://www.quizz.biz/quizz-418352.html>; <https://www.quizz.biz/quizz-852689.html>; <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-7196.php> или сделать свои тесты.

Кроме того, учащиеся могут продолжить изучение новых языковых и межкультурных особенностей, используя словарь СМС в Интернете: <http://www.dictionnaire-sms.com>.

Таким образом, интеграция межкультурного компонента в учебные материалы в процессе обучения иностранному языку подчеркивает важность подготовки студентов к взаимодействию с представителями других культур. Это, безусловно, способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции, которая является одной из основных целей преподавания и изучения иностранного языка.

Литература

1. Козел А.А. К вопросу об использовании мобильных технологий в процессе обучения английскому языку студентов БГЭУ // Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 16 мая 2019 г.) / Минск: БГЭУ, 2019. С.335–336.

О.Б. Шамина, Я.В. Розанова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Использование методов научно-технического творчества и ТРИЗ в практике предметно-языкового подхода

В статье рассматриваются методы научно-технического творчества и технология ТРИЗ как средства формирования ПРО-образа современного студента в соответствии с новой образовательной парадигмой и потребностями рынка труда. Описана практика использования ТРИЗ в рамках предметно-языкового подхода в ТПУ.

Ключевые слова: современное высшее образование; предметно-языковой подход; теория решения изобретательских задач; гибкие навыки; иностранный язык.

Современная парадигма образования предполагает компетентностный подход к обучению с ориентацией на обучаемого и на результат. В поиске ответа на вопрос «какими знаниями, умениями и навыками нужно обладать выпускнику сегодня, чтобы быть востребованным специалистом завтра», ВУЗы как гаранты качества образования вынуждены перестраивать свою работу в соответствии с изменениями образовательного ландшафта и пересматривать как содержание учебного процесса, методы, организационные формы и результаты обучения, так и способы доставки учебного контента и формы взаимодействия с обучающимися. Появление новых профессий, в том числе и тех, что не существовали прежде, ориентирует ВУЗы формулировать навыки и умения, которые необходимы специалисту будущего.

Сегодня предприятия готовы принимать выпускников, владеющих не только предметной компетенцией, но и набором гибких навыков и умений, которые могут быть «пересобраны» под потребности рынка труда. Прежде всего, это касается аналитических способностей, практической изобретательности, навыков коммуникации, умений ведения бизнеса и управления, лидерских качеств, критического и системного мышления, работы в условиях многозадачности и нехватки времени и т.д. [3,

4]. Следует отметить, что в разные периоды времени перечисленные навыки именовались как «ключевые компетенции», «общие компетенции», «базовые компетенции», «надпрофессиональные умения», «ключевые квалификации», «гибкие навыки» и т.д. Подобная вариативность в номинации обусловлена универсальностью соответствующих навыков и умений относительно широкого спектра их применения, по определению, представляющих собой «комплекс навыков и моделей поведения, качеств личности, позволяющих быстро ориентироваться и адаптироваться к вызовам окружающей среды, достигать поставленные цели и показывать высокую эффективность труда» [1, с. 34].

Одной из предпосылок обращения к методам научно-технического творчества и методологии теории решения изобретательских задач ТРИЗ послужили широко обсуждаемые проблемы в системе формирования мировоззрения обучающихся, такие как отсутствие единой картины мира в результате узко предметного обучения, отсутствие вовлечения в обучение, несоответствие образовательных программ требованиям рынка и жизни, обучение технологиям, а не творчеству (см. стратегическую сессию Сбербанка «Образование в транзитном мире: новые приоритеты», международные конференции по образованию *7th APEC Conference on Cooperation in Higher Education in the Asia-Pacific Region «Education in the digital era: challenges and opportunities for APEC»*; конференция АТЭС по образованию: Развитие навыков 21-го века в эпоху Четвертой промышленной революции в 2018г., *APECSCHE Conference – 2018*, конференция *EDCRUNCH 2019–2021, 2020 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*).

В этой связи, методы научно-технического творчества и ТРИЗ в полной мере отвечают запросам высшего образования в контексте формирования ПРО-образа студента, так как соотносятся с проектной деятельностью, междисциплинарным подходом, проблемно-ориентированным обучением, командной работой и способствуют развитию у студентов когнитивных способностей и личностных характеристик. Увлекательные организационные формы, формулировка задач в соответствии с вызовами рынка труда позволяют студентам приобретать опыт творческой деятельности и эффективного решения нестандартных задач.

Адаптивность ТРИЗ и методов научно-технического творчества к любой инженерной дисциплине и направлению подготовки позволяет интегрировать их в широкую практику профессиональной подготовки на иностранном языке в условиях предметно-языкового подхода, известного в зарубежной литературе как *CLIL*. Данный подход сопряжен с использованием иностранного языка (ИЯ) в качестве инструмента передачи

предметных знаний и определяется как «дидактическое средство, позволяющее сформировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных, предметных знаний и умений» [2, с. 174].

Организация коммуникации с использованием иностранных языков на всех уровнях взаимодействия открывает возможность для проникновения педагогических технологий и методик, применяемых в лингвистической практике, в обучение студентов инженерным дисциплинам, и, наоборот, эффективные технологии инженерной деятельности с успехом внедряются в практику обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей и направлений. Стремление к формированию и интеграции системы непрерывного языкового образования и иноязычной среды в техническом ВУЗе сопряжено с созданием условий, когда использование ИЯ становится естественной, ситуативно обусловленной потребностью, что и происходит в контексте использования *CLIL*.

В 2021г. запущен пилотный курс практического применения ТРИЗ в *CLIL* под названием «Практика решения изобретательских задач, ПРИЗ» в рамках дисциплины «Профессиональная подготовка на английском языке» для магистрантов, обучающихся по направлению «Системный инжиниринг». Реализации проекта основывается на использовании методов научно-технического творчества и соответствующих подходов инженерной подготовки *STEM* (кросс-дисциплинарность) и 4П (планируй, проектируй, производи, применяй). Обучение реализуется с использованием новых образовательных технологий (НОТ). Специфика курса состоит в организации тандемной работы преподавателя-лингвиста и преподавателя профильной дисциплины с целью разработки содержания обучения, подготовки методического обеспечения и проведении занятий на английском языке, когда предметная компетенция формируется средствами ИЯ, а на основе содержательного компонента, контекста будущей профессиональной деятельности создаются условия для использования ИЯ.

Каждое занятие представляет собой митап (неформальную сессию) студентов и преподавателя для работы над комплексным заданием по решению инженерно-делового кейса на английском языке. Кейс – изобретательская задача, сформулированная на основе реальных проблемных ситуаций в инженерной, деловой, технологической, производственной сферах. При этом решение задачи невозможно известным или очевидным способом, возникает необходимость поиска нестандартного решения, которое позволит выиграть, при этом ничего не проиграв. ТРИЗ предпола-

гает при анализе проблемной ситуации поиск ситуативного противоречия, когда по условию задачи требуется обеспечить две взаимоисключающие ключевые ценности. Интересно ли на таком занятии студенту? Да, потому что это игра, проект и одновременно погружение в реальную деятельность, так как каждая учебная сессия осуществляется в формате новой технологии – хакатон, деловая игра, аквариум, стратегическая сессия, форсайт, мировое кафе (метод сфокусированного неформального обсуждения), дебаты и т.д. Реализация проекта ПРИЗ происходит через концепцию коллективного обучения «равный–равному», где обучающиеся выступают в роли исполнителей, оценщиков. Бальная система заменена системой оценивания через опыт: студенты получают «опыт», равный отдельно решенному кейсу, который визуализируется на «колесе успеха» студентов в виде отдельного сегмента, что позволяет акцентировать внимание обучающихся не только на результате, но и на процессе работы над кейсом. В ходе обучения колесо максимально раскручивается, совершенствуя межпредметную и профессиональную компетенции, гибкие навыки, когнитивные способности, уровень владения английским языком. Полностью заполненное «колесо» – успешное освоение курса ПРИЗ. Продукт предлагаемой инициативы – учебно-методический ресурс на АЯ к курсу ПРИЗ с комплексными инженерно-деловыми кейсами, тематическим визуалайзером, методическими рекомендациями по проведению сессий с использованием НОТ, корпусом терминологии на АЯ для преподавателя и студента, примерами решенных кейсов.

Становится очевидным, что сложность профессиональных задач преподавателя, диапазон требуемых компетенций усложняются и владение профильным предметом является недостаточным. Современная образовательная парадигма ориентирует преподавателя осваивать новые знания, технологии, подходы и методы обучения, ориентированные на всестороннее развитие обучающихся. Постоянный поиск условий, способствующих одновременной индивидуализации образования и внедрению командных форм работы, формированию учебной автономии обучающихся и вовлеченности в учебный процесс, дробление учебных дисциплин согласно специализации студентов с одной стороны и их объединение в кластеры с другой – настоящая «тризовская» задача со всеми ее противоречиями, которые могут и должны быть разрешены. Всё в соответствии с закономерностями развития систем: если преодолеем противоречия и, главное, сумеем принять нестандартные решения, то система перейдет на новый уровень и будет развиваться дальше. Вопрос только в нас самих – готовы ли мы к требованиям времени и такому развитию событий?

Статья подготовлена в рамках проекта, реализуемого победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина 2020/2021» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

Литература

1. Пеша А.В., Евплова Е.В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века // Педагогика и просвещение. 2020. Вып. 3. С. 29–46.
2. Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В., Розанова Я. В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. Вып. 20 (8). С. 164–187.
3. McMasters J.H. et. al. Boeing-University Relations: A Review and Prospects for the Future // Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition Copyright ASEE 2005, American Society for Engineering Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/266339108_Boeing-University_Relations_-_A_Review_and_Prospects_for_the_Future (date of access 18.10.2021).
4. Richard M. Gof. et.al. Engineering Design Education // Core Competencies. 50th AIAA Aerospace Sciences Meeting including the New Horizons Forum and Aerospace Exposition, January 9–12, 2018, Nashville Tennessee. Retrieved from https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=imse_conf (date of access: 23.10.2021).

Раздел 4.
Дискурсивные исследования
инженерной коммуникации

Л.С. Афанасьева

Новосибирский государственный технический университет

Формирование культуры инженерного обучения

В данной статье дается определение понятия культура обучения, данное понятие рассматривается в рамках инженерного образования. Анализируются процессы, влияющие на формирование культуры обучения. В статье перечисляются требования, предъявляемые к выпускнику-инженеру, и приводится их классификация, формирующая теоретическую основу культуры обучения. Описываются составляющие культуры обучения.

Ключевые слова: культура обучения; инженерное образование; эмпирический, прагматический, рационалистический процесс познания.

Термин культура обучения хотя и часто фигурирует в работах отечественных и зарубежных исследователей, не имеет четкого определения в понятийном аппарате философских, психологических, педагогических исследований [3, с. 256]. В данной работе мы определяем культуру обучения как концепции, убеждения и мотивации, касающиеся обучения, преподавания, реализации практических подходов в деятельности сообщества, которые побуждают отдельных членов и, как результат, все сообщество в целом повышать знания, компетенции и эффективность своей деятельности. Мы рассмотрим культуру обучения в рамках программы обучения инженеров как результат взаимодействия обучающихся, преподавателей и администраторов высших учебных заведений. В данной работе мы исследуем основные философские концепты понятия культура обучения, которые связаны с развитием компетенций будущего выпускника-инженера и качеством инженерного образования.

Что же влияет на культуру обучения? В основе преподавания, выбора учебных материалов и обучения студентов лежат ценности, представления, убеждения участников образовательного процесса. Три вида процесса познания и восприятия, описанные в философии образования, – эмпирический (бихевиористический), рационалистический (когнитивный) и прагматический (ситуативный) – значительным образом влияют на практику процесса обучения [4, с.16]. При эмпирическом подходе знания, полученные в одной ситуации, транспонируются на другую, информация передается путем наблюдения. При рационалистическом подходе такие когнитивные навыки как рассуждение, логический ход мысли, глубокое осмысление существующих теорий являются определяющими. Прагматический подход рассматривает знания с точки зрения их распространения. Анализ деятельности основывается на взаимодействии людей с другими людьми и системами. Указанные подходы могут дополнять

друг друга, и быть использованы для достижения различных результатов обучения с использованием метакогнитивных стратегий обучения при компетентностном подходе к инженерному образованию, и его совершенствованию.

Рассмотрим, какие требования сегодня предъявляются к выпускнику университета, получившему инженерную квалификацию. Квалификационные требования Российского образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки содержат описание компетенций двух типов – общекультурные (социальноличностные, общенаучные, инструментальные) и профессиональные (общетехнологические, организационно-управленческие, проектные [1]. По сути, образовательный стандарт задает компетентностную модель выпускника вуза. В России профессиональные стандарты только начинают создаваться и пока существуют не для всех инженерных специальностей. Одним из основных критериев оптимальности подготовки инженера сегодня являются требования, предъявляемые предприятиями-работодателями. Анализ ситуации на рынке труда, ожиданий и требований работодателей, тенденций мирового экономического развития позволяет выделить следующие навыки и умения, необходимые современному инженеру: знание современных технологий, оборудования, информационных технологий, креативность, лидерские качества, организаторские способности, владение технологиями менеджмента, менеджмента качества, психологии управления, компетенции в области гуманитарной, социальной, юридической и экономической деятельности, владение коммуникативными технологиями, этикой делового общения, стратегическое мышление, системный подход, владение иностранными языками, социальность, толерантность, корректность и широта кругозора, знание инструментов финансовой деятельности, ответственность, исполнительская дисциплина, готовность к командным методам работы, готовность к ассимиляции с корпоративной культурой, готовность и способность к развитию, поддержанию своей компетентности на уровне конкурентоспособности, готовность и способность к смене видов деятельности, перепрофилированию [2, с. 83]. Указанные навыки и умения можно объединить в 4 группы, обозначив основные составляющие современного инженерного образования: знание инженерных дисциплин, знания социального контекста, профессиональные навыки, метакогнитивные навыки. Эта классификация требований, предъявляемых к выпускникам, формирует теоретическую основу развития культуры обучения в инженерном образовании и ее постоянного совершенствования.

В обучении и преподавании формирование культуры обучения предполагает использование метакогнитивных стратегий, стратегий обратной связи, вовлеченности, реалистичной практики. Включение этих стратегий в учебную программу и целенаправленное обучение умению учиться, концепциям и стратегиям правильного обучения помогает студентам развивать технические, контекстуальные, метакогнитивные и профессиональные навыки, и поддерживает появление позитивной культуры обучения, основополагающей для обучения на протяжении всей жизни [5, с.1].

Эмпирическая теория обучения сегодня предполагает поиск знаний в ответ на внешние стимулы, содержание этих знаний идет от простого к сложному. Рационалистический подход в современном обучении подразумевает изучение концепций в активной учебной среде. Прагматическая теория обучения заключается в совместном обучении, планировании в сочетании с интерактивными процессами, что приводит к развитию технических, командных, лидерских навыков, которые переносятся в новые ситуации. Эти подходы теории обучения охватывают различные точки зрения на природу знаний, обучения и мотивации, но все они направлены на агрегирование знаний – от индивидуального к общественному, от простого к сложному.

Немаловажной составляющей культуры обучения является оценка преподавателем усилий обучающегося, связанных с процессом обучения. Конструктивные, помогающие построить стратегию обучения комментарии и рекомендации преподавателя позитивно влияют на мотивацию студентов и их отношение к обучению, в то время как оценка преподавателя, нацеленная на то, чтобы успокоить и поддержать обучающегося в случае трудностей и неудач не является эффективной реакцией.

Кроме того, установка студентов на фиксированное мышление, мнение о том, что их способности, интеллект, таланты – это фиксированные черты, не дает им развиваться и выходить на новые горизонты знаний. В то время как теория постепенного наращивания знаний, установка на рост создает ситуацию развития, позволяет более точно оценить способности и в итоге решать более сложные задачи [6, с. 95].

Еще одной составляющей культуры обучения является уровень мотивации и ответственность. Высокий уровень культуры обучения характеризуется высоким уровнем инициативности, независимости, самодисциплины, любознательности, уверенности и настойчивости в обучении, принятием ответственности, рассмотрением проблем как вызовов, а не препятствий, умением управлять временем, планировать задачи, ставить цели и получать удовольствие от обучения [7, с. 53].

Инновационное мышление сегодня немаловажная составляющая культуры обучения. Инновационное мышление включает в себя гибкость мышления, нацеленность на достижение результата, умение разрабатывать стратегию в ситуации неопределенности и принимать решения исходя из доступных средств в рамках ограничений. Обучение инновационному мышлению требует практического участия обучающихся в сообществе профессионалов, где реализуются и ценятся инновационные процессы. Участие студентов в сообществе практиков открывает возможности для развития инноваций, лидерства и профессиональных способностей.

Разработка стратегии обучения также является частью культуры обучения. Стратегия обучения очень индивидуальна и должны выбираться с учетом предпочтений, нужд, опыта и индивидуальных особенностей обучающихся. Стратегия обучения должна быть нацелена на эффективность обучения, то есть на максимальное когнитивное взаимодействие обучающихся с содержанием дисциплины, вовлеченное социальное взаимодействие и достижение поставленных целей обучения в контексте стандартов преподавания дисциплин и средств коммуникации обучающихся с преподавателем.

Культура обучения складывается из множества составляющих, непосредственно влияющих на ее уровень, и охватывает подходы к обучению, преподаванию и оцениванию обучающихся, аспекты вовлеченности и ценностей, инновационные возможности, установку на рост и развитие, основанные на результатах оценки выпускников и формирующейся профессиональной инженерной идентичности. Культура обучения охватывает поведенческие, когнитивные, ситуативные процессы в системном рассмотрении. Изменения, происходящие в работе инженеров сегодня, создают дополнительное напряжение между историческими парадигмами инженерного образования и требованиями к инженерной практике в настоящее время и в ближайшем будущем. Процесс постоянного совершенствования и сосредоточение внимания на развитии качеств выпускников будут оказывать постоянное влияние на формирование культуры обучения будущих инженеров. Развитие способности к обучению в течение всей жизни и способности интегрировать его в устойчивую культуру обучения является ключевой составляющей при формировании культуры обучения.

Инженерная деятельность – это комплексный процесс, охватывающий многие сферы нашей повседневной жизни, и, зачастую, является ответом на общественные потребности. Сегодня общество претерпевает глобальные изменения, и постиндустриальная революция предъявляет новые требования к современному инженеру. В последнее время очевидным стало то, что

инженерное образование должно быть обращено к реальной инженерной практике. Студенты 21 века, изучающие инженерное дело, не только должны владеть знаниями в области естественных и информационных наук на нано-, микро– и макроуровнях, но и быть творческими личностями, способными создавать новые идеи и претворять их в жизнь, обладать развитыми навыками устного и письменного общения, иметь представление об эталонном профессиональном поведении и ощущать социальную ответственность, ведя свою деятельность в рамках принципов устойчивого развития. Инженерные учебные программы должны предоставлять студентам возможности учиться, практиковаться и демонстрировать развитие качеств и навыков, востребованных работодателями, а затем намечать следующие шаги для продолжения обучения. Формирование культуры обучения помогает достичь этой цели. Выявление ключевых элементов культуры инженерного обучения студентов и поощрение ее роста повышает качество инженерного образования.

Литература

1. Проекты ФГОС ВО. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16> (дата обращения: 01.11.2021).
2. Сигов А.С. Требования к инженерам в условиях Новой Индустриализации и пути их реализации / А. С. Сигов, В. В. Сидорин // Инженерное образование. 2012. № 10. С. 80–91.
3. Тырина М.П. Культура обучения как предмет психолого-педагогических исследований / М. П. Тырина // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1(26). С. 255–259.
4. J. Greeno, A. Collins, & L. Resnick, Cognition and Learning. In R. Calfee & D. Berliner (Eds.), Handbook of educational psychology. New York, NY: MacMillan, 1996. Pp. 15–46.
5. Gordon Stublely. Thinking about learning – inferences from how we support curriculum design, in Proc. (CEEAA18), Paper 38, 2018. Retrieved from: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/PCEEAA/article/view/12987> (date of access 05.11.2021).
6. Joyce Ehrlinger, Ainsley L. Mitchum, Carol S. Dweck. Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. Journal of Experimental Psychology, 63(2016), Elsevier, 2016. Pp. 94–100.
7. Saundra Y. McGuire and Stephanie McGuire. Teach Students How to Learn. Stylus Publishing, 2015, 237 p.

С.С. Безукладникова
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Языковая реализация жанра «инструкция по сборке» в инженерно-дидактическом дискурсе

Гибридизация инженерного дискурса и невысокая изученность жанров инженерной дидактики на фоне их интенсивного проникновения в непрофессиональные дискурсы определяет актуальность исследования. В статье представлены результаты анализа языковой реализации текстов выборки как основы для описания модели жанра «инструкция по сборке» инженерно-дидактического дискурса.

Ключевые слова: инструкция по сборке; инженерно-дидактический дискурс; языковая реализация; дискурсивные формулы; модель жанра.

Изучение жанровых форм, обуславливающих социальное взаимодействие в профессиональной среде, остается значимой исследовательской задачей. Попытки классифицировать жанры профессионального дискурса по-прежнему вызывают активные дискуссии в силу размытости понятия «жанр» и отсутствия общепринятого определения профессиональной коммуникации [1, с. 32].

Исследователи предпринимают попытки описать профессиональные области, ранее не представленные в научном поле. Такая фокусировка происходит в отношении инженерного дискурса (ИД). В работах Н.В. Куркан, Л.В. Рехтина, Н.А. Карабань и ряда других исследователей уже описаны ключевые жанры ИД, сформировано представление о его структуре.

Однако вопрос со смежными дискурсами все еще остается недостаточно разработанным. Например, инженерно-дидактический дискурс, активно развивающийся на протяжении нескольких десятилетий, лишь недавно попал в поле зрения исследователей. Его инженерная «суть», соединяясь с дидактической направленностью коммуникации, порождает жанровые формы, которые только предстоит описать и структурировать.

Одним из жанров, объединяющим инженерную и дидактическую составляющую в рамках одного дискурса является «инструкция по сборке», которая ранее не была описана в научном поле.

Существуют работы, посвященные речевому жанру инструкции как организационной структуре [6, с. 7], официально-деловому тексту [2, с. 96], элементу культуры речи [7, с. 214]. Жанр инструкции описан в рамках педагогического дискурса [5, с. 39], и поучающего [9, с. 68], показано разделение инструктирующих текстов на пользовательские и ведомственные [4, с. 12]. Наиболее близким к нашему материалу можно считать

исследование руководства по эксплуатации как жанра инженерной коммуникации Н.В. Куркан [3, с. 49].

«Инструкция по сборке» является одним из императивных жанров, частотно встречающихся в методических материалах международной школы инженерии и робототехники «Школа цифровых технологий».

Для исследования было отобрано 25 текстовых документов, описывающих процесс сборки конструкций в рамках программы по инженерной робототехнике (всего около 375 страниц текста), а также 25 видео, сопровождающих текстовые инструкции, в которых процесс сборки дополнен комментариями по возможным техническим сложностям и специфическим особенностям работы (всего около 11 часов видео).

Материал проанализирован с помощью методики Т.В. Шмелевой [8, с. 91], описывающей универсальную модель речевого жанра, однако в данный текст тезисов вынесен один аспект исследования — языковая реализация жанра «инструкция по сборке» (включая маркеры инженерно-дидактического дискурса).

Языковая реализация текстов выборки

Структура жанра не содержит конструкций с существительными, номинирующими разделы текста. Наблюдается разделение на нумерованные пункты, которые автор текста предписывает выполнять последовательно, алгоритмично. Однако между текстовой инструкцией по сборке и ее видео-аналогом есть различия: так, в видеоинструкции автор сопровождает процесс сборки комментариями о вариативности конструкции и возможных сложностях для каждого этапа работы, дает рекомендации по коммуникации с учащимися при возникновении таких ситуаций. В текстовой инструкции авторские комментарии имеют низкую частотность.

Автор применяет профессиональную инженерную терминологию для обозначения объектов и процессов («Подготовить провода МГТФ 80 мм x 4 шт., припаять к мотор-редукторам. Со стороны моторов залудить не более 5 мм, со стороны драйвера – около 10 мм»).

В рассматриваемом жанре присутствуют разные формы конструкций, описывающих диктумное содержание, например:

– Глаголы повелительного наклонения: «не забудь про технику безопасности работы со станком», «проверьте правильность распила детали перед сборкой», «прошлифуйте детали, тогда они будут легче заходить в пазы».

– Модальные глаголы: «необходимо отмерить и отпилить детали следующих размеров и сечений», «На следующих рисунках можно увидеть, как будет крепиться линейка на основании», «Катод у светодиодов один, его можно посадить на общий провод, идущий сразу к минусу».

бокса для батарейки 2032», «вырезы на длинных боковых элементах должны быть с одной стороны».

– Глаголы в форме инфинитива в значении «следует сделать»: «установить датчики линии на винты М3 18 мм + гайки М3 х 2 шт.», «закрепить по верхней части светового стола и с внутренней стороны клеевым пистолетом».

– Глаголы в изъявительном наклонении: «по чертежам вырезаем место крепления диодов», «детали из ПВХ вырезаем используя ножовку по металлу».

Логика и частотность использования подобных конструкций не унифицированы и поэтому нестабильны от текста к тексту. Это может говорить о том, что автор в первую очередь — инженер, и только во вторую и третью – педагог и методист. Также это косвенно подтверждает гипотезу о коммуникативной цели передачи инженерного знания, где акцент делается на демонстрацию этапов сборки, а не на стилистическую корректность и единообразие описания всех инструкций.

Отдельно стоит отметить дискурсивные формулы жанра «инструкция по сборке», которые использует ведущий (автор) в исследуемой подборке и характерные для инженерно-дидактического дискурса:

– Использование технической лексики: понижающий резистор, одножильный медный провод сечением 2-3 мм, флюс паяльный, элемент крепления крючка пружины, врезы боковых элементов.

– Аббревиатуры и сокращения: МГТФ-провод, винты М3 8 мм по-тай, ПВХ лист.

– Использование метафорического переноса в названиях элементов: макетные провода типа «мама-папа», «папа-папа» и «мама-мама», клемма-крокодильчик.

– Предупреждающие сообщения: Внимание! (предшествует часто встречающейся сложности в реализации или напоминанию о часто нарушаемом пункте техники безопасности), Обратите внимание! (используется для акцентирования внимания на какой-то конструктивной особенности поделки, иногда выделяется красным цветом шрифта или полужирным начертанием). Также используется выделение значимых моментов текста словами из прописных букв: ОБА винта, ДВЕ стороны, ТОЛЬКО в очках.

– Использование большого количества схем, рисунков, фотографий, чертежей как инструмента передачи инженерного знания.

– Субъективная подача материала встретилась в подборке лишь раз: автор использовал иронию как средство превентивной отработки возражений по качеству сборки поделки в инструкции: *И так как я собрал те-*

стовую модель проектора звездного неба «на коленке» и еще я очень «аккуратный», то вот фото как я это собрал по итогу, да простят меня инженеры. В остальных текстах и видео подача тяготеет к нейтральной.

Таким образом, на основании модели речевого жанра Т.В. Шмелевой, можно охарактеризовать «инструкцию по сборке» в инженерно-дидактическом дискурсе:

— императивный жанр, включающий две коммуникативные цели (информативную и императивную), как следствие двойной тематики дискурса и «пограничного» места жанра;

– жанр с неустойчивой композиционной структурой;

– с выраженным адресатом и адресантом: ясна как профессиональная принадлежность акторов (субъекты инженерного дискурса), так и их место в иерархии организации;

– с преимущественно нейтральным использованием языковых средств, не смотря на наличие автора;

– с частотным использованием глаголов в повелительном и изъявительном наклонении, конструкций с модальными глаголами и инфинитивами;

– с использованием значительного количества профессиональной лексики и аббревиатур;

– с разнообразным использованием иллюстративного материала, фотографий, схем, чертежей, сопроводительных видео;

– жанр, в котором применяются дискурсивные формулы в виде неоднословных терминов, предупреждающих фраз, а также небольшого числа метафорических переносов в названиях (как отражение инженерной действительности и ее пересечение с дидактическими задачами дискурса).

Литература

1. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. 2013. № 1 (292). Вып. 73. С. 32–35.

2. Карабань Н.А. Речевой жанр инструкции // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2008. Т. 7, № 5. С. 96–98.

3. Куркан Н.В. Модель жанра «Руководство по эксплуатации» // Жанры речи. 2021. № 1 (29). С. 49–56.

4. Лобанов И.Б. Принципы построения инструктирующего текста в русском языке. Автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01. Ростов-на-Дону, 2003. 24 с.

5. Нестерова С.А. Инструкция как особый жанр научно-технической литературы // Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований. Сборник статей Международной научно-практической конференции г. Омск. В 2 ч. Ч.2 / Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 39-41.

6. Рехтин Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация. Автореф. дис. канд. филол. Наук: 10.02.19. Горно-Алтайск, 2005. 20 с.

7. Чабан Т.Ю. Инструкция / Т.Ю. Чабан // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 213–214.

8. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. С. 88–99.

9. Шутова О.А. Инструкция как речевой жанр поучающего дискурса // Таврический научный обозреватель, №2 (октябрь) 2015. С. 68-70.

Науч. рук.: Мишанкина Н.А., д-р филол. н., проф.

Д.Т. Васильева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Роль когнитивных компонентов в формировании иноязычной компетенции

Актуализация когнитивного компонента иноязычной компетенции направлена на приобретение обучающимися нового учебного опыта на основе овладения метакогнитивными стратегиями осуществления учебной деятельности, что обуславливает успешность процесса формирования предметных навыков, а также личностное развитие обучающихся в процессе решения учебных задач.

Ключевые слова: когнитивный компонент компетенции; метапознание; метакогнитивное знание; метакогнитивные стратегии; рефлексия.

Современный образовательный процесс направлен на реализацию компетентностного подхода. Формирование, развитие, либо совершенствование компетенций любого вида связано с овладением их структурными компонентами, количественный и качественный состав которых варьируется в зависимости от вида конкретной компетенции. Однако, если воспринимать её структуру как совокупность блоков, то когнитивный блок традиционно занимает ведущее место. В контексте методики обучения иностранным языкам когнитивный блок интерпретируется как

совокупность знаний. Исследователи в области педагогических наук все чаще ставят вопрос о значении рефлексивного аспекта деятельности и также относят его к когнитивному компоненту компетенций [2, с. 5].

Всё это свидетельствует о том, что аспект когнитивности является значимым для процесса овладения иностранным языком [3, с. 116]. Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы проанализировать феномен когнитивности с позиции его значимости для обучения иностранному языку. Первый шаг в достижении поставленной цели обусловлен необходимостью уточнить ключевые понятия. Для этого был проведен анализ специальной литературы по данной проблематике. Полученные результаты позволили сформулировать следующие идеи.

Как указывают А.В. Карпов, М.А. Холодная, В.И. Моросанова, Ю.В. Скворцова, *D.Rubin, M. Pressley, A.Chamot, J.O'Molley, J. Metcalf* и др., процесс познания представляет собой приобретение новых знаний, а его успешность определяется характером и качеством метакогнитивных процессов [5, с. 177]. Основоположником исследований метапознания является *John Flavell* (Джон Флейвел) (1979). Он подчеркнул особую роль знаний об основных особенностях познавательной сферы, способах её контроля и регуляции мыслительной деятельности. Знание о том, как приобретать новые знания и как регулировать этот процесс, следует характеризовать как метакогнитивное знание. Цитируемый автор предложил выделять три категории метакогнитивного знания: знания об особенностях собственного мышления, как необходимый инструмент в вопросе выбора той или иной формы познания; знания о видах задач, потому как разные виды задач имеют разные требования к познавательным функциям обучающегося; знание о том, какие когнитивные и метакогнитивные стратегии позволяют эффективно реализовывать ту или иную деятельность [3, с. 114]. В связи с этим закономерно возникает вопрос о том, чем обусловлено развитие метакогнитивного знания, что и стало следующим шагом в достижении поставленной нами цели.

Успешность процесса приобретения знаний обусловлена уровнем развития рефлексивных форм мыслительной деятельности обучающегося. По наблюдениям Джона Флейвела и Михаэля Пресли (*Michael Pressley, 1984*), такие навыки имеют имплицитную форму и часто актуализируются обучающимися интуитивно, либо не развиваются вовсе. В связи с этим ставится вопрос о необходимости формировать специальные рефлексивные навыки у обучающихся, направленные на развитие способности осознавать и использовать обучающимся метакогнитивные процессы как инструмент эффективного освоения новых знаний [3, с. 117].

Под метакогнитивными процессами следует понимать индивидуальное знание обучающегося, касающееся собственных когнитивных процессов и результатов познавательной деятельности [5, с.178]. Многие зарубежные и отечественные ученые обратились к изучению этого явления, что привело к возникновению нескольких направлений научных исследований.

Суть направлений сводится к изучению опыта «успешных» студентов, то есть тех условий, которые способствуют овладению обучающимися эффективными стратегиями организации собственной мыслительной деятельности для решения учебных задач и освоению нового учебного материала. В рамках данной статьи проиллюстрируем это на примере одного направления, которое наиболее полно рассматривает этапы формирования стратегий [4, с. 55].

Оно связано с изучением собственно навыков, которые обеспечивают актуализацию процессов познания. Вполне закономерно, что для обеспечения процессов метапознания необходимы соответствующие метакогнитивные стратегии и обеспечивающие их метакогнитивные навыки. Именно представители этого направления, *J. Flevell, K. Dirkes* и др., наиболее подробно характеризуют содержание стратегий и определяют этапы их освоения [1, с. 38]. Поскольку метакогнитивные навыки базируются на способности обучающегося к рефлексии, эту способность необходимо развивать. Однако, как было отмечено выше, во многих случаях эти навыки представлены имплицитно. Поэтому считаем важным более подробно остановиться на описании этапов, с помощью которых обучающиеся овладевают метакогнитивными стратегиями [4, с. 52–54].

Каждый этап преследует конкретную цель, достижение которой является необходимым базисом для оследующего этапа. Так же каждый этап предусматривает взаимодействие преподавателя и обучающегося, но характер этого взаимодействия будет различным в зависимости от цели этапа. В целом можно охарактеризовать 6 этапов: дифференциация, вербализация процесса мышления, рефлексия, планирование собственной деятельности на основе выбора, определение ключевой стратегии, оценка [1, с. 3–5].

При решении учебной задачи на этапе дифференциации обучающемуся необходимо разделять заданную информацию на известную и неизвестную. Цель данного этапа – извлечение обучающимся информации, которой он владеет, и той, которую необходимо получить для решения учебной задачи. Задача преподавателя – показать алгоритм этих действий.

На этапе вербализации процесса мышления обучающийся овладевает способностью уметь говорить о своём мышлении, проговаривать

трудности и результаты процесса мышления. Целью данного этапа является умение обучающегося видеть ход собственных рассуждений, умение видеть и признавать трудности в процессе освоения новых знаний. Задача преподавателя на этом этапе передавать алгоритмы мышления, инструкции и шаблоны, т.е. примеры того, какие вести рассуждения при решении учебных задач. Преподавателю для исполнения этой задачи необходимо самому учиться выделять типичные трудности, ошибки обучающихся, которые возникают в процессе освоения языка, уметь предупредить их и сообщать о том, какие трудности и ошибки закономерны и как работать с их преодолением и устранением. Также на данном этапе роль преподавателя состоит в применении особой формы комментирования хода мышления, не содержащей традиционной оценки учебной деятельности обучающегося, благодаря которому он направляет его мыслительную деятельность в правильное русло.

На этапе рефлексии обучающийся ведет «дневник мышления», в который записывает рассуждения о собственном мышлении, о трудностях, которые возникают в процессе решения задач, о способах их преодоления. Цель записей-их демонстрации преподавателю для выявления трудностей, с которыми сталкивается обучающийся, для контроля своих размышлений, для возможности отследить динамику своих показателей, достижений в процессе освоения иностранного языка. Роль преподавателя на данном этапе сводится к демонстрации способов фиксации своих рассуждений, контролю и корректировке хода рассуждений обучающегося.

Этап инструктивного планирования собственной деятельности на основе выбора предоставленного преподавателем материала направлен на то, чтобы обучающийся сам учился планировать свою учебную деятельность. Он регулирует учебные мероприятия – их частоту, продолжительность, объем материала, осваиваемого с целью овладеть навыком самостоятельного решения учебных задач и приобретения новых знаний. Роль преподавателя заключается в том, чтобы предоставить обучающемуся специально отобранный материал для развития языковых навыков и речевых умений. Этот этап способствует метакогнитивному развитию обучающегося путем предоставления контроля над учебным процессом самому обучающемуся.

Этап определения ключевой стратегии представлен активной деятельностью учащегося, непосредственно решением определенной учебной задачи с отслеживанием собственных операций и действий, и выбор собственного познавательного поведения, формулировки стратегии и способа мышления. Цель данного этапа – помочь обучающемуся выработать свой путь и стратегию освоения новых знаний или решения учебных задач. При этом деятельность преподавателя может варьироваться в зависимости от характера поставленной учебной задачи.

Заключительный этап – оценка эффективности собственной деятельности по заранее выбранным критериям. Задача преподавателя – предоставить обучающемуся критерии оценки познавательной деятельности. Цель данного этапа – приобретение обучающимся навыка самооценки деятельности и умение делать вывод об эффективности собственной деятельности и выбранного пути [4, с. 52–58].

Правильное представление о сущности метакогнитивного познания и понимание метакогнитивных стратегий важно для совершенствования методики обучения любому учебному предмету. Изучение вопроса о метакогнитивных стратегиях обучающегося указывает на роль метакогнитивных навыков и обуславливает потребность их типологизации, поскольку пути и средства их актуализации составляют суть овладения метакогнитивными стратегиями, однако этот вопрос требует более специального исследования.

Таким образом феномен когнитивности значим для обучения иностранному языку, это позволяет обучающимся воспринимать язык как систему и обеспечивает успешность процессов овладения иностранными языками в виде формирования и совершенствования разнообразных языковых навыков и развития речевых умений.

Литература

1. Беленкова Ю.С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. 2014. № 1 (21). С. 36–43.
2. Евдокимова М.Г. Когнитивные и метакогнитивные стратегии овладения иностранным языком // Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции развития системы образования» (Чебоксары, 28 марта, 2018). Чебоксары: ИД «Среда», 2018, С. 331–333.
3. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 111–125.
4. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис... кандидата психологических наук: 19.00.07. Ярославль, 2005. 192 с.
5. Терешонок Т.В. Метакогнитивные компоненты в структуре учебной деятельности // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2015. № 1. С. 175–180.

Науч.рук. Ростовцева В.М., к-т пед. н., доц.

А.М. Власова
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова

**Сочувствие как форма социально-коммуникативного
взаимодействия и её отражение в англоязычном
художественном дискурсе**

Данная статья посвящена исследованию возможностей вербального выражения интенции сочувствия в американском коммуникативном поведении. Предпринимается попытка представить классификацию коммуникативных ситуаций, связанных с негативными событиями, в результате которых выражается сочувствие.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; американская коммуникативная культура; коммуникативная ситуация; сочувствие; речевой акт.

Изучение иностранного языка в современных условиях предъявляет к обучаемым определённые требования, которые заключаются среди прочего в овладении правилами коммуникативного поведения представителями как родной, так и других культур. Это связано с тем, что язык неотделим от культуры, в которой функционирует языковая личность. А культура коммуникативного поведения является составной частью культуры народа.

Повышение эффективности обучения английскому языку связано со знанием особенностей коммуникативного поведения представителей англоговорящих культур, среди которых можно выделить культуры поведения представителей США, Канады, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии и некоторых других стран.

Очевидно, что в мире все еще вызывает интерес американская коммуникативная культура, что объясняется длительным периодом времени доминирования американской культуры среди других культур и имеет для этого определенные политические, экономические, культурные и другие предпосылки.

Наличие коммуникативной культуры у говорящего способствует формированию у него коммуникативной компетенции, вследствие чего он обладает коммуникативным поведением. Коммуникативное поведение в широком смысле слова представляется в науке как «один из компонентов национальной культуры, который содержит в себе правила и традиции общения, реализующиеся в коммуникации той или иной лингвокультурной общности» [1, с. 134]. Представители воронежской лингвистической школы интерпретируют коммуникативное поведение как термин, основанный на понятии общения, и подчёркивают обязательное наличие в нем эмоционального компонента. Общение определяется при

этом как «осознанный, национально оформленный, целенаправленный информационный обмен между людьми, сопровождающийся индивидуализацией собеседников, установлением эмоционального контакта между ними и обратной связью» [4, с. 43].

О важности культуры в коммуникативном поведении говорит и В. И. Карасик, который относит её к основным постулатам общения. По мнению исследователя, культура лежит в основе любого коммуникативного действия. Она задаёт стандарты поведения и оказывает значительное влияние на креативность участников общения. Следует согласиться с тем, что коммуникативный акт определяет культурную общность языкового сообщества [2, с. 334].

Особенность коммуникативного поведения той или иной культуры детерминируется чертами характера представителей данной культуры. Так, для американской нации характерны национальный эгоцентризм, прямолинейность, уважение к победителям и презрение к неудачникам [5, с. 47–51]. Это вовсе не означает, что американцы не способны к сочувствию и не владеют инвентарем средств для его выражения в своем речевом этикете.

В США проживает большое количество людей, которые имеют стремление к благотворительности, которая у них ассоциируется с моральными нормами и входит в соответствующее национально-специфическое поведение. Однако нельзя не отметить, что, оказывая помощь, американцы ожидают, что это может повысить их репутацию. Тем не менее, внутри узкого круга людей американцы высоко ценят близкие отношения, как дружественные, так и семейные [5, с. 48–50].

Коммуникативное поведение американцев, на первый взгляд, также кажется весьма противоречивым и говорить об истинно вежливом отношении к собеседнику в отношении американской коммуникативной культуры не имеет смысла. Однако в американском коммуникативном поведении можно, тем не менее, нередко встретить выраженную доброжелательность, то есть стремление оказать помощь друг другу [5, с. 59].

Доброжелательность связана с фатической функцией языка, поскольку она ориентируется на установление и поддержание контакта с собеседником (собеседниками). Проявляя доброжелательность, адресант показывает, что он владеет умением слушать и сочувствовать, и, тем самым, успокаивать и утешать адресата [3, с. 75]. Это помогает поддерживать социальные отношения в ответ на жалобы о случившихся беде и несчастье.

Тем не менее американцы достаточно сдержаны в своих высказываниях, у них непринято открыто обсуждать личные проблемы. Они спо-

койно относятся к неудачам [5, с. 49, 75]. Из этого следует, что для американского коммуникативного поведения характерно вербальное выражение интенции сочувствия, которое инициировано какими-либо негативными жизненными обстоятельствами, связанными с партнерами по коммуникации.

В связи с этим можно выделить следующие типы коммуникативных ситуаций, в рамках которых в американском коммуникативном пространстве происходит реализация речевого акта сочувствия:

1. смерть близкого человека или его болезнь, которая может привести к негативным последствиям;
2. повседневное событие, имеющее негативное влияние на последующий жизненный путь личности;
3. пессимистический настрой партнера по коммуникации или его негативные ожидания от будущего.

Проиллюстрируем данные ситуации, способствующие проявлению сочувствия в американском коммуникативном поведении, примерами диалоговой интеракции из американской художественной литературы. Источниками языкового материала служат художественные произведения американских авторов за последние годы, которые занимают высокие позиции в рейтинге американского онлайн-магазина Amazon. Актуальность таких произведений обуславливается релевантностью событий, характерных для современного американского коммуникативного пространства.

В качестве примера первой коммуникативной ситуации приведём роман Стивена Чбоски «*The Perks of Being a Wallflower*», в центре сюжета которого находится мальчик-подросток Чарли. Основную сюжетную линию художественного произведения определяет психологическое состояние юноши после смерти его тётки Хелен и вероятного самоубийства лучшего друга Майкла. Чарли посещает психолога, поскольку указанные трагические события нанесли значительный ущерб его здоровью. Рассматриваемая ситуация наблюдается в канун Рождества Христова и перед днём рождения Чарли. Мальчик пишет очередное письмо неизвестному адресату, в котором он акцентирует внимание на своём настроении:

I always get sad when this happens, and I wish Michael were here. And I wish my Aunt were here. I miss my Aunt Helen like this [6, p. 43–44].

Далее семью ожидает праздничный ужин, на который из-за погодных условий опаздывают отец и старший брат Чарли. Об этом мать Чарли узнаёт из телефонного звонка, слушать который для Чарли было невыносимо, поэтому он отправился в свою комнату. Мать интересуется, всё ли нормально у её сына. Очевидно, что она сильно переживает за него.

Вследствие этого между персонажами завязывается следующий диалог, который, как и все речевые акты в книге, прерывается словами автора:

«Is it your aunt Helen?»

It was the way she said it that started the feeling.

«Please, don't do this to yourself, Charlie».

But I did do it to myself. Like I do every year on my birthday.

«I'm sorry [6, p. 46]».

Мать Чарли знает, насколько сильно ранила мальчика смерть его тёти, которая была ему чрезвычайно близка по духу. Поэтому она решает начать разговор с вопроса, проявляя при этом осторожность и такт, чтобы не навредить неустойчивому психологическому состоянию своего сына. Сопутствующая реплика персонажа содержит совет, нацеленный на утешение собеседника.

В американском коммуникативном пространстве с его участниками часто случаются негативные события, на которые обычно непринято жаловаться. Пример этому можно увидеть в романе американского писательского дуэта в лице Рейчел Липпикотт и Микки Дотри *«Five Feet Apart»*. Главная героиня книги – старшеклассница Стелла проходит очередную профилактическую терапию муковисцидоза. Её болезнь не может излечена, поэтому девушка находится в листе ожидания на трансплантацию лёгких. Её состояние неудовлетворительное, поэтому она всё время проводит в больнице, где её навещают родственники и друзья. Во время визита её матери они обсуждают последние события, а именно развод родителей девушки. Происходящее в личной жизни и болезнь дочери оказывают сильное психологическое воздействие на женщину, что не может не заметить Стелла. Девушка видит, что её мать похудела, и пытается её поддержать:

«The Divorce Diet doesn't look good on you, Mom».

She looks up at me, surprised. “What are you talking about?”

«You are too thin. Dad needs a bath. You guys are stealing my look! [8, p. 70]».

Поначалу Стелла предпринимает попытку обратить внимание матери на проблему путем использования метафоры *Divorce Diet*, которая реализуется для проявления «жалости и ласки», предназначенного для адресата в целях оказания ему поддержки, а значит, выражения сочувствия. Видя недоумение матери, девушка поясняет, что та похудела. Отец девушки также плохо следит за собой и не соблюдает гигиену, о чём Стелла также докладывает матери. Героиня переживает за благополучие своей семьи в будущем и не хочет, чтобы родители страдали, как и она. Исходя из этого, Стелла переводит всё в шутку, говоря о том, что они

скоро будут выглядеть как она. Получается, что сочувствие в американской коммуникативной культуре может выглядеть вот в таких интересных формах проявления.

Речевой акт выражения сочувствия в коммуникативной ситуации, отражающей пессимистической настрой говорящего по отношению к происходящему, можно встретить в подростковом романе писательницы Гейл Форман «*If I Stay*». В художественном произведении рассказывается о семнадцатилетней девушке, Мии, которая попадает вместе со своей семьёй в серьёзную автомобильную аварию. В результате катастрофы вся семья Мии погибает, а девушка оказывается между жизнью и смертью. Она попадает в больницу, где её подключают к аппаратам, поддерживающим жизнь. Роман имеет оттенки мистики: дух девушки «блуждает» по больнице и наблюдает за происходящим. После операции у Мии возникают осложнения, и её необходимо срочно доставить в операционную. Дух девушки «наблюдает» следующую беседу между дежурным врачом и медсестрами больницы. При этом врач описывается как человек с мутными глазами, который никак не может проснуться.

«Doctor Sorensen was her surgeon. He's still on call. Page him, get her to the OR. We need to get inside and find out what's leaking, and why, before she drops any further. Jesus, brain contusion, collapsed lung. This kid's a train wreck».

Nurse Ramirez shoots the doctor a dirty look, as if he had just insulted me.

«Miss Ramirez, «the grumpy nurse at the desk scolds. «You have patients of your own to deal with. Let's get this young woman intubated and transferred to the OR. That will do her more good than this dilly-dallying around [7, p. 121]»!

Как видно из приведенного микроконтекста, между дежурным врачом и медсестрой Рамирез возникает конфликт, заключающийся в выборе дальнейших способов лечения девушки. Врач называет состояние пациентки критическим. При этом он использует идиому *train wreck*, которая интенсифицирует значение высказывания, направленное на критику о состоянии Мии, и имеет негативную коннотацию. Медсестра Рамирез невербально показывает своё недовольство. Однако её коллега пытается контролировать ситуацию, советуя скорее провести интубацию и перевести пациентку в операционную. Действия медсестры сопровождаются экспрессивным выражением возмущения по отношению к происходящему, что можно связать с косвенным речевым актом сочувствия.

Таким образом, для американского коммуникативного поведения характерен специфичный речевой этикет, который приемлем для коммуникативных ситуаций, реализующихся вследствие негативных жизненных событий. Одним из компонентов речевого этикета является друже-

любие. Дружелюбие может передаваться в речи через этикетные интенции сочувствия, которые сопровождаются вербальными средствами утешения и успокоения. В американской культуре принято быть сдержанным в высказываниях, поэтому данные речевые акты осуществляются в основном в косвенном виде.

Литература

1. Давыденко Л.Г., Гаспарян Р.Я., Джавала С.С. Вежливость как неотъемлемое условие успешной коммуникации: общие положения категории вежливости в лингвистике // *Science Time*. 2015. №3. С. 133–142.
2. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. 520 с.
3. Нестерова Т.В. Непрямые способы выражения интенций «сочувствие» и «утешение» в обиходном общении русских // *Русский язык за рубежом*. №5. 2011. С. 75–81.
4. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 2003. 185 с.
5. Стернин И.А., Стернина М.А. Очерк американского коммуникативного поведения. Воронеж: ИСТОКИ, 2001. 209 с.
6. Chbosky S. *The Perks of Being a Wallflower*. New York. Pocket Books, 1999. 120 p.
7. Forman G. *If I Stay*. London. Random House Children's Publishers. 2013. 216 p.
8. Lippincott R., Daughtry M., Iaconis T. *Five Feet Apart*. New York. Simon and Schuster, 2018. 196 p.

Научный руководитель: Поликарпов А. М., д-р филол. н., проф.

Е.И. Голованова

Челябинский государственный университет

Когнитивный подход к разграничению термина и профессионализма

В статье анализируется соотношение терминов и профессионализмов как единиц, репрезентирующих специальное знание. Утверждается, что за каждым из данных разрядов наименований стоят различные форматы знания, что обусловлено целью познания и характером познавательной деятельности.

Ключевые слова: термин; профессионализм; когнитивный подход; специальное знание; понятие; образ.

Разграничение терминов и профессионализмов, выступающих самостоятельными разрядами специальных единиц, является одной из актуальных проблем теории терминоведения (см., напр.: [4;5]). Когнитивный подход к решению этого вопроса состоит в том, что за данными типами наименований стоит различное специальное знание, что обусловлено как целями познания, так и характером познавательной деятельности.

Термин, будучи наиболее востребованным обозначением специальной информации, используется для характеристики результатов прежде всего научного, теоретического познания. Целью теоретического познания является постижение истины (приближение к истине), получение знания, соответствующего объективному положению дел. Основным инструментом теоретического познания и форматом хранения его результатов является понятие: его содержание конструируется на основе рационально-логического анализа предметов и явлений, установления их отличительных признаков в классификационном ряду. В ходе познания ученый строит логические связи понятий, моделирует их место и взаимоотношения с другими понятиями в системе.

Цель практического познания – получить ментальный образ объекта, вызывающий определенные ассоциации, ситуативно и коммуникативно обусловленные. Ведущий способ познания – выявление сходств и подобий, т.е. тех элементов структуры целого, которые соединяют познаваемый объект в целостность, а не разрывают его на части (подробнее см.: [1]). Концептуальное содержание, стоящее за профессионализмом, является результатом стихийного обобщения; познание здесь нередко соединено с эмоцией. Это наглядно представлено в одной из наших работ на примере профессионализма *бархатный путь*, соответствующего железнодорожному термину *бесстыковой высокоскоростной путь* [2, с. 264–265], ср. также профессионализм *рукав* и соотносительный термин *телескопический трап*, профессионализм *галстук* и термин *буксировочный трос*.

Признаки, лежащие в основе терминологического наименования, надситуативны: они, хотя и связаны с осмыслением конкретного предмета или явления, выводят его за пределы реальной ситуации, в общий контекст мысли (важно не явление вещи, а сущность стоящей за ней идеи). В профессионализмах же зафиксирована та часть информации, которая значима в каждодневных, повторяющихся действиях и операциях, а потому – через опыт – приближена к личному миру человека, составляет круг его ближайших, повседневных концептов и может быть эмоционально окрашена.

Итак, профессионализм отражает специальное знание, значимое в рамках практической деятельности. В соответствии с этим профессионализмы не стремятся к выражению системности и полноте знания. Главным их качеством, помимо удобства использования в устной коммуникации, является связь с обстоятельствами реальной деятельности профессионалов (типичным местом ее производства, характером и последовательностью действий, операций и т.д.).

Так, например, в профессионализме работников скорой помощи *недоезд* 'летальный случай в результате опоздания бригады скорой помощи' отражена связь со спецификой производственной деятельности (доставка бригады скорой помощи к пациенту на автомобиле) и посредством приставки *недо-* в наименовании репрезентирован факт отсутствия (неоказания) медицинской помощи пациенту – в результате его смерти до приезда бригады медиков. Данное обозначение не содержит существенной характеристики профессиональной ситуации, т.е. не указывает на летальный исход (как это было бы в случае с термином), профессионализм лишь метонимически отсылает к этой важной для специалистов информации.

В профессионализме, используемом в актерской среде, *разводить сцену (акт)* «распределять содержание и последовательность действий актера или актеров, занятых в сцене (эпизоде, акте)» представлена характеристика производственной деятельности – обдумывание, обсуждение действий и взаимодействия актеров на сцене (киноплощадке) в ходе репетиции в процессе подготовки спектакля (съемок кинофильма и т.д.). Глагол «разводить» здесь указывает на активный процесс, связанный с расстановкой и характером действий участников конкретного эпизода.

Еще одним примером профессионализма выступает глагол *распрыгаться* в речи артистов балета. Покажем типичный контекст его употребления: «Танцовщику перед выходом на сцену необходимо *распрыгаться*» (из интервью Н. Цискаридзе, 20.10.2021). В данном случае речь идет о том, что артист балета, также, как и оперный артист, нуждается в специальных упражнениях, подготавливающих его к выступлению. Сравним с более известным носителям русского языка глаголом *распеться*, производные от которого *распевание*, *распевка* вошли в музыкальный словарь: «Распевание, распевка – исполнение специальных вокально-технических упражнений для подготовки голосового аппарата и слуха певца перед началом занятий или концертного выступления солиста, ансамбля, хора» [3, с. 83]. В «Энциклопедическом музыкальном словаре» 1959 года издания мы обнаружили еще один вариант обозначения данного понятия: «Распев. <...> 2) Пение для упражнения голоса, чтобы заставить его хорошо, чисто звучать (т.е. чтобы «распеться»)» [6, с. 222].

Примечательно в данном случае оформление глагола *распеться*, который заключен в кавычки, чтобы подчеркнуть его нетерминологический статус и типичное употребление в устной разговорной речи профессионалов.

Судя по данным, представленным в специальной литературе, под профессионализмом *распрыгаться* подразумевается «комплекс упражнений, которые разогревают мышцы танцовщика, делая их более эластичными, управляемыми, чтобы избежать различных травм». Кроме того, физическая разминка позволяет артисту психологически настроиться, сосредоточиться, сконцентрироваться перед выступлением. При таком понимании, как видим, учитываются не абстрактные категории, связанные со сферой балета как разновидности сценического искусства, а конкретные условия осуществления сценической деятельности, предполагающие сохранение здоровья артистов и обеспечение необходимого уровня, качества этой деятельности.

Литература

1. Голованова Е.И. Образ, понятие, гештальт как форматы профессионального знания // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). С. 122–126.
2. Голованова Е.И. Профессиональная языковая личность: специфика познавательных процессов в сфере теории и практики // Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии: сб. науч. тр. в честь В.Ф. Новодрановой. М.: Авторская академия, 2010. С. 261-270.
3. Музыкальный словарь. Режим доступа: <https://xn--16-bkc1arpes6bzc.xn--80acgfbs11azdqr.xn--p1ai/file/75126808901ed422616cbe90bbbdcd1ed/> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Шелов С.Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы // Вопросы языкознания. 1984. № 5. С. 76–87.
5. Шелов С.Д., Лейчик В.М. О классификации профессиональной лексики // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2012. Т. 71, № 2. С. 3–16.
6. Энциклопедический музыкальный словарь / отв. ред. Г.В. Келдыш; сост.: Б.С. Штейнпресс, И.М. Ямпольский. М.: Большая сов. энциклопедия, 1959. 328 с.

Е.Л. Заводникова
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет

К вопросу о современных моделях и методах смыслового восприятия

В статье приведён обзор актуальных исследований, посвящённых моделированию смыслового восприятия. Рассмотрены методики изучения восприятия и понимания – ассоциативные эксперименты и их модификации, эксперименты на основе явления прайминга и метода «встречного текста».

Ключевые слова: модель; восприятие; понимание; эксперимент; метод «встречного текста».

Актуальность проблемы изучения различных методов смыслового восприятия и понимания текста связана с активным исследованием когниции в современных исследованиях. Очевидно, что экспериментальные методики позволяют исследовать процессы восприятия и понимания более подробно.

Проблема понимания является широко изучаемой в гуманитарных науках и в переводоведении. В рамках переводоведения понимание – это один из когнитивных процессов и важных этапов восприятия речи, представляющий собой осмысление, перевыражение исходного текста, приводящий к порождению итогового варианта текста перевода [9, с. 30].

Процесс понимания и смыслового восприятия может быть представлен в моделях восприятия, в том числе и в переводе. Представим несколько из них.

Модель восприятия М.С. Кухты состоит из 5 этапов: 1) генерация и 2) кодирование информации автором исходного текста 3) передача информации к реципиенту 4) рецепция 5) декодирование информации (динамические процессы, возникающие в сознании реципиента) [7, с. 117].

Е.В. Шелестюк описывает модель смыслового восприятия в виде поэтапных когнитивных процессов: первичная интерпретация, чтение, семантизирующее понимание, когнитивное понимание, вторичная интерпретация, распрямляющее понимание и осмысление [17, с. 89]. Э.Н. Мишуров представляет схему восприятия в условиях перевода, используя когнитивные процессы понимания и интерпретации: это циклическая модель предпонимания, понимания, интерпретации и принятия переводческого решения [10, с. 52].

Московские исследователи Д.А. Гусаров, Н.С. Гусарова и А.Л. Семёнов опираются на теорию фреймов. Согласно определению М. Мин-

ского, фрейм – это образ, или структура данных для представления стереотипной ситуации. «Верхние уровни» фрейма – это понятия, типичные для возможной ситуации, а его низкие уровни – это вершины-терминалы, в них содержатся распространённые данные [8, с. 7].

Авторами предлагается следующая модель речемыслительного процесса: 1) отработка исходного образа в мысль, предваряющую речь, со своими терминалами, что может являться объектом символизации 3) становление единиц речевой мысли (единица речи) и единиц обозначения (вербализованный терминал/терминал фрейма), которые впоследствии объединяются в высказывание и текст [2, с. 82–83].

Как видно, приведённые выше модели состоят из нескольких этапов и направлены на изучение процесса понимания, происходящего в сознании человека и представляющего собой активный когнитивный процесс.

В психолингвистике и лингвистике широко используются различные экспериментальные методы для изучения проблемы понимания и смыслового восприятия в целом. Обзор существующих методик показал, что значительный корпус исследований связан с применением ассоциативных экспериментов. Например, предлагаемая Т.А. Гридиной и А.Е. Мошкиной методика заключается в записи информантами ассоциаций на онимы, данные в оригинале и переводе (свободный ассоциативный эксперимент) и осуществлении фоносемантического анализа ассоциаций респондентов к именам собственным с помощью системы *Vaal mini* с целью выявления особенностей восприятия и понимания онимов [1, с. 61, 66–67]. В диссертационной работе А.А. Сардаровой описан психолингвистический эксперимент по смысловому восприятию реалий представителями другой культуры (итальянской, сербской и английской). Суть эксперимента заключалась в выражении смысла ключевой реалии во фрагменте романа М. Шолохова «Тихий Дон» и определения авторского намерения в предъявляемом фрагменте. Как показало исследование, при неполном соотношении лингвокультурных понятий в переводе ассоциации испытуемых основывались на представлениях собственной культуры [14, с. 18–20]. Н.Н. Казакова предлагает использовать комплексный метод, состоящий из направленного (анкетирование) и свободного ассоциативного эксперимента (опрос) для изучения восприятия образных слов носителями языка. Письменное анкетирование включало вопросы по толкованию образного слова, установлению ассоциативных связей между образными словами и пр. Свободный ассоциативный эксперимент заключался в записи первой лексической ассоциации при восприятии слова [4, с. 31–33].

В экспериментах по восприятию выделяются в том числе методики, основанные на прайминге.

Прайминг – это феномен, относящийся к имплицитной памяти. Под прайм-эффектом в исследованиях понимается приём или преднастройка человека на выполнение задания, когда изменяется реакция человека количественно и качественно, если информация (т.е. прайм) не приводится в задании заранее [16, с. 87–88]. Праймом в большинстве случаев выступает слово (картинка), связанное с исходным словом-стимулом по ассоциации или семантике [16, с. 89].

Среди исследований с использованием прайминга можно выделить, например, работу И.Ю. Моисеевой и М.В. Щербаковой. В качестве материала для эксперимента использовались русскоязычные тексты с целью определения воздействия прайма на восприятие текста. Собственно эксперимент состоял из двух этапов: 1) прайм предлагался испытуемым как вопрос, затем предъявлялся текст с заданием выделить ключевые слова; 2) прайм отсутствовал, было дано задание выделить словоформы. Далее исследователи использовали квантитативный метод [12, с. 383–384].

Н.С. Куделькина применяет методику комплексного прайминга и исследует восприятие многозначной информации. Испытуемым предъявлялись на компьютере праймы-стимулы двойственных и однозначных изображений, семантически связанных или не связанных между собой. Н.С. Куделькина заключает, что информация, которая воспринята неосознанно (прайм), замедляет процесс восприятия и когнитивную деятельность [6, с. 272–273, 275].

Как явствует из обзора существующих методик по смысловому восприятию, большинство из них представляет собой либо ассоциативные эксперименты, либо сочетание ассоциативных экспериментов и обработкой данных в специальных программах. Значительно меньше экспериментов связано с использованием методики прайминга.

Основой нашего исследования смыслового восприятия иноязычного текста в процессе перевода является методика «встречного текста».

Данная методика была теоретически обоснована А.И. Новиковым. В первых проведённых исследователем экспериментах с использованием «встречного текста» испытуемым было дано задание сформулировать «контртекст/встречный текст», который возникает после прочтения очередного предложения из текста. Порождаемая реакция на исходное предложение может быть выражена не только наличной информацией, но и в виде ассоциаций и других образов, не связанных с самим содержанием [13, с. 203]. Как видно из формулировки задания, цель эксперимента заключалась в фиксации возникающих в сознании реципиентов ассоциативных реакций в результате восприятия текста. В связи с этим такого типа эксперименты можно отнести к группе ассоциативных экспериментов.

В настоящее время метод «встречного текста» используется в Уфимской психолингвистической школе. В исследованиях на базе этой научной школы были разработаны и построены общая модель понимания текста [5, с. 18], модели понимания текстов гламурного журнала [11, с. 20] и микроблога [15, с. 18] на основе реакций испытуемых, выявлена зависимость типа сознания (религиозное/обыденное) на особенности осмысления и понимания информации (см. [3, с. 15–17]), исследовано влияние микроблога на речемыслительный процесс восприятия и понимания информации [15, с. 16–17].

В нашем исследовании мы также используем методику «встречного текста» для изучения особенностей смыслового восприятия и понимания англоязычных текстов научного, научно-популярного, публицистического и художественного жанра в процессе перевода.

Литература

1. Гридина Т.А., Мошкина А.Е. Психолингвистический анализ восприятия имён собственных в переводном художественном тексте (на материале романа У. Голдинга «Свободное падение») // Уральский филологический вестник: Материалы Всероссийского семинара с международным участием «Психолингвистика в образовании и аспекты изучения лингвокреативных способностей» (27 ноября 2015 г.). Вып. 4. Екатеринбург, 2015. С. 57–70.
2. Гусаров Д.А., Гусарова Н.С., Семёнов А.Л. Перевод: фрейм – единица мысли и речи//Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014. № 3. С. 79–86.
3. Давлетова Я.А. Психолингвистическое исследование особенностей понимания библейских текстов. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2012. 19 с.
4. Казакова Н.Н. Психолингвистический подход к исследованию семантики образного слова//Вестник Томского государственного университета. 2013. № 371. С. 31–34.
5. Кирсанова И.В. Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2007. 21 с.
6. Куделькина Н.С. Восприятие многозначной информации//Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2008. Вып. 4. С. 268–276.
7. Кухта М.С. Модели восприятия информации в вербальных и визуальных текстах//Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия гуманитарные науки (филология). 2004. Вып. 3 (40). С. 116–119.8.

8. Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. М.: Энергия, 1979. 152 с.

9. Мишкурин Э.Н. Герменевтико-переводческий методологический стандарт в зеркале трансдисциплинарности (часть II: «предпонимание» – «понимание») // Вестник Московского университета. Серия 22 Теория перевода. 2017. №4. С. 21–57.

10. Мишкурин Э.Н. Герменевтико-переводческий методологический стандарт в зеркале трансдисциплинарности (часть III: «интерпретация») // Вестник Московского университета. Серия 22 Теория перевода. 2018. №1. С. 41–68.

11. Моисеева А.В. Исследование психолингвистических особенностей восприятия и понимания текста глянцевого журнала. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2017. 24 с.

12. Моисеева И.Ю., Щербакова М.В. Значение прайминга в процедуре неосознаваемой обработки информации при восприятии текста // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 3 (28). Т. 8. С. 382–385.

13. Новиков А. И. Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. М.: Институт языкознания Российской академии наук, 2007. 224 с.

14. Сардарова А.А. Переводчески релевантная лингвокультурная специфика художественного текста: психолингвистический аспект. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2016. 30 с.

15. Титлова А.С. Микроблог как вид интернет-текста: аспект понимания. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2017. 23 с.

16. Фаликман М.В., Койфман А.Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник Московского университета. Сер. 14 Психология. 2005. №3. С. 86–97.

17. Шелестюк Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. Вып. 2. С. 85–90.

Науч. рук.: Нестерова Н.М., д-р филол. н., проф.

Н.И. Колесникова¹, А.В. Абросимова^{2,3}

¹Новосибирский государственный технический университет

²Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин),

³Новосибирский государственный технический университет

Обучение инженерному дискурсу на занятиях по русскому языку и культуре речи

Статья посвящена проблеме обучения студентов строительных специальностей учебно-профессиональному дискурсу. В основу обучения заложен принцип жанрового подхода: понятие о модели жанра, его субжанрах и их языковом воплощении. Предложена универсальная модель учебного строительного отчёта.

Ключевые слова: профессиональный дискурс; модель жанра; субжанр; межжанровая модель научного текста; паспорт универсальной модели учебного отчёта.

Профессиональная подготовка бакалавра любого профиля невозможна без овладения языком специальности, профессиональной речью. Под профессиональной речью мы понимаем язык профессионалов, словарный состав которого с функционально-стилистической точки зрения подразделяется на два регистра «верхний» (зона нормы) и «нижний» (зона узуса), то есть, образует конгломерат из терминологической и профессионально-жаргонной лексики [8, с. 178]. Для обеспечения адекватной коммуникации специалистов в конкретной предметной области в устной и письменной формах целесообразно обучать кодифицированной профессиональной речи.

Собственно профессиональному языку обучают преподаватели специальных дисциплин. Преподавателю русского языка и культуры речи необходимо заложить основы для развития способности студентов к восприятию и порождению дискурса, под которым принято понимать «динамически порождаемое и воспринимаемое, связанное, коммуникативно-организованное речевое произведение в совокупности с экстралингвистическими факторами или контекстом» [3], то есть, помочь сформировать дискурсивную компетенцию. Важным атрибутом дискурсивной компетенции является жанровый компонент (В.Л. Бернштейн, В.А. Погосян, А.Г. Горбунов), и дидактическая задача преподавателя русского языка и культуры речи видится в выделении «репертуара жанров» [2, с. 158] для успешного учебно-профессионального взаимодействия.

Владение речью в любой профессиональной сфере предполагает владение жанровыми формами, присутствующими «в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли

в слово» [6, с. 108]. Принцип жанрового подхода мы используем в обучении речевому общению бакалавров строительного профиля для решения коммуникативных задач в условиях учебно-производственной среды.

Жанровый подход – это целенаправленное, опережающее потребности использования, овладение жанровыми формами научной и профессионально-деловой речи с опорой на актуальные для обучающихся инвариантные жанровые модели [4, с. 209]. В рамках жанрового подхода в центре внимания обучающихся – знакомство со структурой и целевым назначением разных жанров, восприятие жанров в качестве социально значимых единиц, овладение стратегиями их создания [5, с. 198].

Анализ ФГОС-3⁺⁺ [7] по направлению 08.03.01 «Строительство», рабочих программ специальных дисциплин позволяет выделить ряд профессиональных жанров (компетенции ОПК-1.1.1, ОПК-3.1, ОПК-5.10, ПК-2.5), обучение которым видится нам целесообразным и продуктивным в курсе русского языка и культуры речи. Профессиональный коммуникативный блок по данному направлению подготовки представлен такими жанрами, как отчёт о прохождении ознакомительной, исследовательской, исполнительской, технологической, преддипломной практики, проектное задание (текстовая часть), архитектурное решение (текстовая часть), презентация доклада, научно-технический отчёт.

Перечисленные жанры являются учебно-профессиональными; соответствуют дидактическим целям учебно-научно-делового подстиля, под которым мы понимаем языковую разновидность научного стиля речи, соединяющую в себе черты учебно-научного подстиля и официально-делового стиля, включающую группу текстов, воплощенных в определенные жанровые формы, отличающиеся целевой установкой, адресностью и языковым воплощением, и формирующую дискурсивную компетенцию бакалавров строительного профиля.

Среди учебно-научных жанров, подлежащих освоению, особого внимания заслуживает жанр отчёта. Жанр *отчёт* включен только в программы специальных дисциплин, не затрагивающих лингвистическую и экстралингвистическую сторон его изучения. Преподаватели этих дисциплин, формирующие профессиональные предметные знания и компетенции, как правило, требуют отчёты от студентов, но не обучают их этому жанру [1, с. 226].

Одной из главных задач при формировании дискурсивной компетенции бакалавров строительного профиля мы считаем овладение инвариантной схемой-моделью жанра. За основу разработки инвариантной универсальной методической модели жанра строительного отчёта взята «Межжанровая модель научного текста», предложенная Н.И. Колеснико-

вой [4, с. 209–211]. В варианте алгоритма-инструкции эта модель включает следующие субжанры: обосновать актуальность темы; кратко изложить историю вопроса; назвать нерешённые вопросы по данной теме; выдвинуть и обосновать новые идеи; описать содержание работы; описать результаты эксперимента; оценить значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества.

Модель отражает этапы коммуникативно-познавательной деятельности учёного (проблемную ситуацию, проблему, идею, гипотезу, доказательство гипотезы, вывод) и представляет собой структурно-смысловые коммуникативные блоки, отражающие коммуникативно-информационное содержание текста. Логико-семантическая структура жанра учебного строительного отчёта представлена более крупными блоками (субжанрами), обусловленными информативно-прагматической целевой установкой (см. таб. 1).

Таблица 1

Универсальная модель учебного строительного отчета

Субжанр	Коммуникативные задачи
1. Введение	Определить цели, задачи практики, объект и предмет изучения/исследования
2. Реферативная часть	Охарактеризовать строительный объект, описать должностные инструкции, описать строительный процесс, описать технологию приготовления бетона и др.
3. Исследовательская часть	Описать технологию строительного производства на примере одного-двух процессов, обобщить информацию об особенностях работы исследуемых конструкций, их предназначение и др.
4. Заключение	Сделать выводы и дать оценку полученного теоретического знания и практического опыта
5. Библиография	Составить список использованной литературы
6. Приложения	Графики, чертежи, рисунки, расчёты

Каждому субжанру соответствует речевое и смысловое сопровождение, обеспечиваемое методически типологией упражнений.

Таблица 2

Паспорт универсальной модели учебного строительного отчёта

Субжанр	Назначение	Речевые клише
Введение 1.1. Определение цели практики	Для чего (с какой целью?) прохожу практику? Какие знания / умения должен получить?	1. Основная цель производственной практики: приобретение практических навыков выполнения СМР...; 2. Целью технологической практики является получение опыта работы на строительном производстве / в бригаде...; 3. Технологическая практика имеет целью расширение теоретических /практических знаний по технологии строительных процессов...
1.2. Задачи практики	Что предстоит (необходимо сделать?) Какие задачи должен решить во время прохождения практики?	1. Поставленная цель требует решения задач: проанализировать..., описать..., сравнить..., выявить различия между ... 2. Задачами практики являются: описание..., разработка чертежей, ознакомление с новыми методами монтажа..., изучение теоретических источников..., разработка инструкции по охране труда...

Для понимания коммуникативных задач, стоящих перед студентами, нами разработан паспорт универсальной модели учебного строительного отчёта с подробным рассмотрением каждого субжанра, его назначения и языкового воплощения, как показано в таб. 2.

В процессе работы у студента формируется представление о характерных для профессионального подязыка строительной специальности языковых выражениях, способах изложения. В результате студент должен иметь представление о характерных чертах кодифицированной специальной речи, языковых выражениях и способность/готовность их использовать. В рамках аудиторных занятий в качестве стимулирующего мотива необходимо использовать учебно-профессиональные тексты, включающие лексику и конструкции, которыми особенно изобилует язык строительства и которые могут быть использованы для оформления структурного элемента модели учебно-профессионального жанра.

Таким образом, осваивая субжанры как структурированные единицы жанра, студенты и магистранты осваивают и их социальные функции [4]. Знакомство с моделями учебно-профессиональных жанров и самостоятельное их продуцирование закладывает основы профессионального дискурса бакалавров строительного профиля.

Литература

1. Абросимова А.В., Колесникова Н.И. Речевой жанр «отчет» и его варианты (лингводидактический аспект) // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 225–229.
2. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука, 2000. С. 254.
3. Бернштейн В.Л. Стратегический компонент дискурсивной компетенции студента нелингвиста // Языковое бытие человека и этноса. 2008. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskiy-komponent-diskursivnoy-kompetentsii-studenta-nelingvista> (дата обращения: 05. 11.2021).
4. Колесникова Н.И. Жанровая компетенция как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 8. С. 115–118.
5. Колесникова Н.И., Ридная Ю.В. Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся в научной сфере общения // Язык и культура. 2018. № 44. С.198–217.
6. Седов К.Ф. Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. 2001. С. 107–117.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (приказ № 481) от 31 мая 2017 г.
8. Фельде О.В. Профессиональные подязыки и терминологии русского языка как объекты научного изучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 178–184.

И.О. Краевская

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Гносеологическая прозрачность терминов-аббревиатур в различных дискурсивных практиках (на материале сферы «Вспомогательные репродуктивные технологии»)

В статье рассматривается изменение уровня гносеологической прозрачности семантики терминов-аббревиатур, номинирующих процедуры отрасли «Вспомогательные репродуктивные технологии», при их функционировании в различных видах дискурса (научный медицинский и сетевой популярно-медицинский).

Ключевые слова: гносеологическая «прозрачность», доступность семантики, медицинский дискурс, терминология, семантика термина, русский язык, вспомогательные репродуктивные технологии.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью решения вопросов общей семантики языка, с другой стороны – все возрастающей очевидной разницей между кодифицированной дефиницией термина и его функционированием в текстах разных дискурсов. В настоящее время идет активное исследование терминосистем научных и профессиональных областей и дискурсивных практик, принятых в них как разных форм реализации подъязыка, и рассмотрение функционирования узкоспециализированных терминосистем в дискурсе позволяет по-новому взглянуть на соотношение «терминосистема – функционирование» в семантическом аспекте». Одним из активно изучаемых лингвистами дискурсов является медицинский (Л.С. Бейлинсон, С.Б. Владимирова, Е.В. Волкова, В.В. Жура, А.А. Календр, С.Л. Мишланова, Л.С. Шуравина).

Как отмечает Е.В. Волкова, в связи со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий наблюдается активная популяризация медицинского дискурса [2, с. 15]. Также Е.В. Волкова отмечает, что при общении «врач – пациент» в интернет-среде традиционные коммуникативные стратегии в речи врача не могут быть реализованы или подвергаются существенной трансформации [1, с. 271]. В связи с этим мы предполагаем, что трансформации подвергаются не только коммуникативно-прагматические аспекты коммуникации, но и семантика терминов в аспекте гносеологической «прозрачности».

Таким образом, объектом настоящего исследования выступают термины-аббревиатуры отрасли «Вспомогательные репродуктивные технологии» (далее по тексту – ВРТ), а предметом – доступность семантики термина неспециалисту. Цель настоящего исследования заключается в описании изменений уровня гносеологической доступности терминов-аббревиатур при переходе из научного медицинского дискурса в сетевой популярно-медицинский дискурс.

Эмпирическим материалом исследования послужили сайты и печатная реклама Центра вспомогательных репродуктивных технологий СибГМУ [9], Клиники репродукции и генетики *Next Generation Clinic* [3], а также статьи врачей-репродуктологов, посвященные ВРТ [6–8].

Теоретико-методологической базой данного исследования послужили труды зарубежных и российских ученых в нескольких научных областях: в области медицинского дискурса (Л.С. Бейлинсон, В.В. Жура, С.Л. Мишланова, А.А. Календр), научного медицинского дискурса (Ж.Н. Макушева, Е.А. Нотина), сетевого популярно-медицинского дискурса (К.В. Ахнина, Е.В. Варнавская, Е.В. Волкова), в области когнитивной лингвистики, а именно концептуально-фреймового анализа, теории кон-

цептуальной метафоры, когнитивного словообразования и терминоведения (Л.С. Абросимова, Е.И. Голованова, И.В. Евсеева, И.О. Краевская, Е.С. Кубрякова, Д. Лакофф, М. Минский, Н.А. Мишанкина, О.В. Нагель, М.А. Осадчий, С.П. Хижняк и др.).

В нашем предыдущем исследовании мы изучали гносеологическую прозрачность семантики терминов отрасли «Нефтегазопереработка» [4, 5], в результате было выяснено, что низким уровнем гносеологической доступности обладает аббревиация, поскольку пользователи разных терминосистем могут расшифровывать аббревиатуры с опорой на собственный профессиональный опыт и получать при этом разные сложные термины [4, с. 141].

Перед тем, как приступить к анализу доступности семантики терминов-аббревиатур, приведем понятие термина «дискурс», которое является опорным в данном исследовании – это коммуникативное событие, осуществляемое в определенном когнитивно- и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [10, с. 14]. Если когнитивные факторы определяют дискурс, то и дискурс влияет на когнитивный аспект семантики термина, и при изменении параметров, определяющих конкретный дискурс, будет меняться уровень доступности семантики, и в особенности ярко это прослеживается на примере терминов-аббревиатур.

Профессиональные пользователи научного медицинского дискурса при номинации процедур ВРТ используют термины-аббревиатуры, полностью заимствованные из английского языка, например, *IVF*, *ICSI*, *PICSI*, *IVM*, *TESA*, *MESA*, а также гибридные термины, в которых есть русскоязычные вкрапления, например, *ERA-тест*, *НВА-тест*, *метод NGS*, *метод CGH*. Как было сказано выше, термины-аббревиатуры могут быть интерпретированы пользователями разных терминосистем по-разному на основании их личного опыта. Непрофессиональные пользователи научного медицинского дискурса не смогут извлечь значение термина-аббревиатуры без обращения к специализированным словарям, и, в связи с этим, доступность семантики для них является нулевой. Русскоязычные вкрапления, входящие в состав гибридных терминов-аббревиатур, принадлежат общеупотребительной лексике, следовательно, именно за их счет повышается прозрачность семантики для неспециалистов.

При составлении текстов сетевого популярно-медицинского дискурса его профессиональные пользователи учитывают недоступность семантики аббревиатур и пользуются следующими способами для повышения уровня гносеологической прозрачности:

(1) замена латиницы кириллицей, например, *ИКСИ* вместо *ICSI*, *ПИКСИ* вместо *PICSI*;

(2) создание аббревиатур на основе терминов русскоязычного происхождения, например, *ЭКО* от *экстракорпоральное оплодотворение* вместо *IVF* от *in vitro fertilization*;

(3) добавление комментария к аббревиатуре, уточняющего суть процедуры, например, *инъекция сперматозоида в цитоплазму ооцита (ICSI, PCSI), лечение мужского бесплодия (TESA, MESA)*.

Среди представленных способов меньше всего гносеологическую прозрачность семантики термина-аббревиатуры повышает способ (1), так как способствует только удобству чтения. В отличие от способа (2), в котором аббревиатура образуется от русскоязычного термина, способ (1) представляет собой фонетическое подражание, опорный термин остается тем же, например, *ИКСИ/ICSI* от *IntraCytoplasmic Sperm Injection*. Несмотря на то, что при способе (2) происходит полная замена на русскоязычный термин, что повышает уровень прозрачности семантики, неспециалист, незаинтересованный в получении услуг ВРТ, может ошибочно воспринять аббревиатуру *ЭКО* как термин, относящийся к сфере экологии, за счет большего вхождения приставки «эко-» в обиходную лексику, например, *экопродукт, ЭКО-магазин, эко-фабрика*. Способ (3) является наиболее продуктивным для повышения уровня доступности семантики, поскольку представляет собой популярное описание процедуры, созданное профессиональным пользователем медицинского дискурса и направленное на неспециалиста.

Таким образом, при переходе терминов-аббревиатур из научного медицинского дискурса в сетевой популярно-медицинский дискурс наблюдается разная степень повышения гносеологической прозрачности семантики. Анализ способов повышения доступности семантики, а также сравнение информации на сайтах клиник и печатной рекламе позволяет сделать предположение, что дискурс ВРТ рассматривает пациента в контексте доступности ему профессиональной медицинской информации в интернет-среде, поскольку способ (3), наиболее повышающий доступность семантики термина, более характерен для интернет-ресурсов, чем для буклетов и брошюр. Можно предположить, что способы (1) и (2) созданы для печати с целью экономии средств печати, а сама печатная реклама является вспомогательным источником, в то время как сайты клиник – основным.

Литература

1. Волкова Е.В. Коммуникативно-прагматический потенциал медиатекста о COVID-19 в медицинском блоге врача // Журналистика в 2020 году: творчество, профессия, индустрия сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 4–6 Февраля 2021:

Москва: Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова, 2021. С. 271–272.

2. Волкова Е.В. Реализация информационно-просветительской стратегии врача в медиадискурсе социальной сети // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463. С. 15–24.

3. Клиника репродукции и генетики Next Generation Clinic. Режим доступа: <https://ngc.clinic/> (дата обращения: 30.10.2021).

4. Краевская И.О. Семантика термина в когнитивном аспекте (на материале русскоязычной терминосистемы «Нефтегазопереработка»): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Краевская Ирина Олеговна. Новосибирск, 2020. 202 с.

5. Краевская И.О., Мишанкина Н.А. Терминообразование в аспекте гносеологической прозрачности (на материале русскоязычной терминосистемы «Нефтегазопереработка») // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 456. С. 36–49.

6. Петров И.А., Тихоновская О.А. Ответ яичников в программах вспомогательных репродуктивных технологий при трубном бесплодии // Акушерство и гинекология. 2017. № 1. С. 33–39.

7. Самойлова Ю.Г., Матвеева М.В. Вспомогательные репродуктивные технологии и параметры здоровья детей. Вопросы гематологии/онкологии и иммунопатологии в педиатрии. 2021. Т. 20. № 1. С. 218–221.

8. Фатеева А.С., Петров И.А. Особенности программ врт у пациенток с трубным бесплодием // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 311.

9. Центр вспомогательных репродуктивных технологий СибГМУ. Режим доступа: <https://clinics.ssmu.ru/ru/pacientu/otdelenija/reproduct/> (дата обращения: 30.10.2021).

10. Чернявская В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов. 2001. С. 11–22.

А.Г. Кротова

Новосибирский государственный технический университет

Хештег в ряду схожих явлений: к постановке проблемы

В статье предпринята попытка сравнения хештега с такими явлениями, как фразеологизм, заголовок, лозунг, интернет-мем и ключевое слово. Основаниями для такого сопоставления послужили форма и функции анализируемых единиц. В ходе предварительного анализа было установлено, что хештег является уникальной единицей как в плане выражения, так и с точки зрения выполняемых им функций.

Ключевые слова: хештег; фразеологизм; заголовок; лозунг; интернет-мем; ключевое слово.

Хештеги сегодня используются повсеместно и известны, наверное, всем: каждому активному пользователю интернета знакома комбинация решетки # и слова / словосочетания, применяемая для распределения сообщений по темам в блогах и социальных сетях.

Стандартная форма и одновременно способность к трансформации, заложенная в хештегах, обусловили значительное расширение их функционала: в современных коммуникативных условиях теги являются тематическим маркером публикации, выполняя функции навигации, идентификации и интеграции сообщений; могут быть средством продвижения (товаров, услуг, персон, событий, кампаний и под.); а также осуществлять коммуникативно-прагматическое воздействие, выражать оценку, мнение, критику, эмоции и т.п. По словам А. А. Беловодской, хэштеги также могут служить средством концептуализации и стереотипизации представлений о действительности, обобщая и схематизируя различные референтные ситуации, отмеченные одинаковыми хэштегами [1, с. 69], т.е. выполнять, по сути, когнитивную и миромоделирующую функции.

Анализ существующих исследований показал, что с лингвистической точки зрения хештег может рассматриваться как языковая единица (лексико-семантическая или синтаксическая), вербальная часть креолизованного текста, речевое событие и, наконец, как знаковая когнитивная структура, полученная в результате компрессии содержания [5, с. 56]. В связи с этим возникают вопросы: с какими существующими явлениями можно соотнести хештег и действительно ли он настолько нов и уникален? Чтобы ответить на эти вопросы, сравним хештег с фразеологизмом, заголовком, лозунгом, интернет-мемом, ключевым словом. Основаниями для такого сопоставления могут стать схожие с тегом форма или функции этих единиц.

Хештег и фразеологизм

Если определять хештег как языковую (лексико-семантическую или синтаксическую) единицу, то логично сопоставить его с устойчивым словосочетанием (фразеологизмом).

Известно, что категориальными свойствами фразеологизма являются раздельнооформленность, относительная устойчивость, воспроизводимость в готовом виде, семантическая целостность, экспрессивность. Кажется, что точек соприкосновения с хештегом у фразеологизма немного – это, в первую очередь, устойчивость и воспроизводимость. Однако анализ контекстов, в которых хештеги встраиваются в текст как самостоятельный и полноправный грамматический компонент, показывает, что, помимо названных признаков, теги и фраземы объединяет яркая экспрессивность, эмоциональность и оценочность: *По плану этот обзор должен был выйти месяц назад, но не вышел, потому что я заболела #тойсамойгадостью; Но если не растушевывать, а набивать пальцем на готовые смоки — то #отвалбашки (Beautyinsider.ru)*. При этом, использование хештега предполагает не просто выражение оценочного мнения (как в случае с традиционным фразеологизмом), но и может быть связано с имплицитным желанием этим мнением поделиться, сделать его доступным и известным широкой интернет-аудитории. Кроме того, сообщение с хештегом приобретает оттенок «интернетности», оно ощущается как более современное и модное по сравнению с традиционными единицами.

Хештег и заголовок

На некоторое функциональное сходство хештега и заголовка обращает внимание Ю.Е. Галямина. Она отмечает, что хештег в изначальной функции отчасти играет роль заголовка, который маркирует тему сообщения. Общими для хештегов и заголовков являются также предикативно-классифицирующая и отчасти модальная функция [2, с. 21]. Однако хештег не способен выполнять графически-выделительную функцию заголовка, он для этого просто не предназначен. Кроме того, в отличие от заголовка, хештег может занимать практически любое положение в тексте, и позиция начала текста для него скорее не свойственна.

Исследователи считают, что хештеги, в отличие от заголовков, могут быть самостоятельным элементом и не дополняться никаким текстовым блоком, выполняя, например, функцию подписи к опубликованной фотографии. Следует также отметить, что заголовок является обязательным элементом текста, определяя его главную мысль, наличие же хештегов в тексте поста факультативно [3, с. 283–284]. Кроме того, будучи тематическим маркером сообщения, хештег является средством создания

гипертекста и формирования смысловых кластеров в интернет-пространстве. Заголовок же данные задачи не выполняет (или выполняет факультативно).

Хештег и лозунг

Хештег, как и лозунг, может рассматриваться как речевое событие, поскольку интегративная функция хештега в роли тематического маркера расширилась сегодня до функции социального объединения и вовлечения: различные флэшмобы, общественные и политические акции, мероприятия и кампании используют хэштеги не только и не столько для информирования, сколько для сплочения аудитории, мобилизации и организации ее поведения (*#МыВместе*, *#Handsoff_fromAlinaZagitova*). По мнению А.А. Беловодской, хештег сегодня становится важным инструментом политической коммуникации и способом соотнесения пользователем своего мнения с позицией группы. Знак #, появляющийся перед каким-либо лозунгом, становится своеобразным маркером объединения разных людей, мероприятий, акций с целью продвижения обозначенной хештегом идеи, а сам хештег приобретает особую культурную значимость [1, с. 80].

Хештег и интернет-мем

Несмотря на то, что хештег имеет с мемом много общего, сопоставить их, наверное, сложнее всего.

Прежде всего, отметим, что современный мем – это практически всегда креолизованный текст, в котором сочетаются визуальный и вербальный модус. Для хештега такое сочетание необязательно: в некоторых случаях теги, действительно, сопровождают визуальный ряд, однако часто они используются и самостоятельно.

Интересно, что популярность мемов, как хештегов, обусловлена сочетанием стандарта и креативности. Трансформация известного шаблона позволяет мемам реплицироваться практически бесконечно (до тех пор, пока мем не надоест интернет-сообществу). Для хештега же, с одной стороны, важна узнаваемость и стабильность (именно это позволяет попадать ему в топ), однако, чем интереснее, необычнее он сделан, тем больше внимания привлекает (например, *#лайкничокакнеродная*).

Кроме того, эти два явления объединяет экспрессия и эмоциональный заряд, которые в мемах, конечно, проявляются более эксплицитно. Ю.В. Щурина подчеркивает, что популярные хэштеги, выполняющие функции повышения экспрессивности, достижения комического эффекта, нередко превращаются в интернет-мемы, рассматриваемые как механизм передачи и хранения культурной информации [8, с. 152.]. К таким мемам-хештегам можно отнести тег *#мирдолжензнатьчтояем* и его варианты.

Таким образом, можно выделить некоторые сходные черты хештегов и интернет-мемов: популярность, сочетание стандарта и экспрессии, аттрактивность, эмоциональность.

Хештег и ключевое слово

И хештег, и ключевое слово можно назвать когнитивными структурами, полученными в результате компрессии содержания

Понятие «ключевое слово» является многозначным. Как точно отмечает С.И. Соломатов, «...ключевое слово – это единица текста, которая может выполнять различные функции в различных условиях. Это и инструмент информационного поиска, и средство воздействия на психику адресата, и смысловая веха текста, и носитель главного смысла произведения, и сигнал актуального смысла в общественном сознании на протяжении исторических периодов разной длительности» [7, с. 51–52]. Как кажется, подобное определение в полной мере применимо и к хештегу.

Ключевые слова, так же как и хештеги, выполняют дейктическую функцию: указывают на более широкое семантическое содержание, на обобщенный смысл, который они представляют [4, с. 55]. Оба этих явления также выполняют функции компрессии и тематической маркировки сообщения.

Т.А. Мейкшане приводит любопытное высказывание, отождествляя хештеги и ключевые слова: «молодые люди мыслят хештегами, то есть ключевыми словами, которые сопровождают любое сообщение в социальных сетях» [6, с. 103].

Итак, является ли хештег уникальной единицей? На наш взгляд, да. Несмотря на то, что, сопоставляя его с другими феноменами, мы можем обнаружить много общих черт, сочетание этих признаков в хештегах уникально. С фразеологизмами их сближает устойчивость и воспроизводимость, с заголовками – предикативно-классифицирующая функция, с лозунгами – функция объединения и продвижения. Интернет-мемы также имеют с хештегами схожий функционал, но с точки зрения формы – это, всё-таки, разные единицы. Ключевые слова, на наш взгляд, похожи на хештеги больше всего, особенно если учитывать многозначность данного терминологического сочетания (интересно, что сама лексема «хештег» в рамках лингвокультурного подхода может считаться ключевым словом – своеобразным символом эпохи). Кроме того, все анализируемые явления обладают (имплицитно или эксплицитно) эмоционально-экспрессивной, оценочной коннотацией, и при определенных условиях могут реализовывать свой коммуникативно-прагматический потенциал.

Уникальность же хештегов, по нашему мнению, обусловлена их необычной формой и основным назначением – служить тематическим маркером сообщения в интернет-среде. Именно эти особенности способствовали популярности тегов, превратив их в онлайн-сенсацию, управляющую информационными потоками и влияющую на общественное мнение.

Литература

1. Беловодская А.А. Об исследовательском потенциале изучения хэштега как медиадискурсивного феномена // Медиалингвистика. 2019. Т.6, №1. С. 60–74.

2. Галямина Ю.Е. Лингвистический анализ хештегов Твиттера // Современный русский язык в интернете / под ред. Я.Э. Ахапкина, Е.В. Рахилина. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 13–22.

3. Гапутина В.А., Будник Е.А., Богуславская В.В. Хэштег и заголовок: единства и противоположности // Русистика и современность: сборник статей XXII Международной научной конференции. Астраханский государственный университет. 2019. С. 282–284.

4. Карпухина Т.П. Ключевые слова и морфемный повтор в английской художественной прозе (на материале романа У. Голдинга «Повелитель мух») // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №34. С. 52–60.

5. Кротова А.Г. Хештег как интернет-феномен: понятие, функции, типы // Язык – культура – образование: монография; коллектив авторов; под ред. С.В. Русановой. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. С. 55–64.

6. Мейкшане Т.А. Выделение ключевых слов при восприятии сообщения о значимом событии // Современный дискурс-анализ. Дискурс современных массмедиа в перспективе теории, социальной практики и образования: Материалы Международной научно-практической конференции (специальный выпуск журнала). № 3 (20). Т.1. Белгород: Политерра, 2018. С. 104–106.

7. Соломатов С.И. Ключевые слова в журналистском портрете политика и предпринимателя: автореферат дисс. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2005. 21 с.

8. Щурина Ю.В. Хэштег как составляющая дискурсивной практики в сети Интернет // Язык в различных сферах коммуникации: Материалы II Международной научной конференции, Чита, 29–30 сентября 2016 года / Составители Т.Ю. Игнатович, Ю.В. Биктимирова. Чита: Забайкальский государственный университет, 2016. С. 149–154.

Н.И. Курганова

Белорусский государственный экономический университет

Понимание как стратегия в освоении иноязычной культуры

В статье уточняется трактовка понимания, а также обсуждается его роль и значимость в процессе обучения иностранным языкам. Понимание выступает главным условием освоения иноязычной культуры и протекает как перевод значений другой культуры на язык собственных смыслов. Межкультурный диалог обеспечивает оптимальные возможности для понимания и интерпретации чужого новых смыслов.

Ключевые слова: понимание; чужое слово; освоение иноязычной культуры; знание и информация; интерпретация; межкультурный диалог.

Проблематика, связанная с пониманием, пронизывает самые различные области знания: философию, языкознание, психологию, межкультурную коммуникацию, лингводидактику, теорию и методику обучения и т.д. Это обусловлено рядом факторов. Прежде всего, как никогда остро в условиях глобализации человеческого бытия встаёт проблема достижения реального взаимопонимания представителей различных культур и народов. Ориентация на длительное взаимодействие ставит высокие требования к качеству и уровню межкультурного общения, что невозможно без адекватного понимания культурного опыта других народов. Кроме того, роль понимания существенно усиливается в информационном обществе. Жизнь в культурно сложной и быстро меняющейся среде требует от человека умения оперировать новой информацией, получать достоверные знания и вырабатывать объективные представления о мире и о своем месте в нем. Вместе с тем, учёные и практики озабочены тем, что усиление информационных потоков негативно сказывается на качестве понимания и осмысления информации. Все это ставит задачу обсуждения проблемы понимания в процессе учебной деятельности.

Серьёзными препятствиями на пути к достижению адекватного взаимопонимания выступает наличие национально культурной специфики образов мира, что выражается в несовпадении фрагментов знания у носителей разных языков и культур. Как показывают наши исследования, проводимые в течение последних 20 лет, объём, содержание и структура ключевых концептов культуры, репрезентированных словами-эквивалентами в разных языках, не являются идентичными у носителей разных культур. Выявленные качественные и количественные различия в структуре ментального знания, а также в процессах его обработки [8, с. 212–218; 9, с. 169–173] могут служить серьёзной помехой в процессе межкультурной коммуникации.

Несовпадение образов мира у носителей разных языков и культур обусловлено рядом причин. Прежде всего, это связано с особенностями функционирования естественного языка в социуме. Языковой знак, функционируя в определённом географическом и социокультурном пространстве, обслуживая познавательные, коммуникативные и аффективные потребности того или иного социума, «вбирает» в себя определённые культурные смыслы, вырабатываемые тем или иным лингвокультурным сообществом. Но эти смыслы, как правило, скрыты или не явны для носителей других языков и культур. В силу чего, чужое слово требует определённой ментальной работы со стороны познающего субъекта, направленной на «раскодирование» этих смыслов [8, с. 244].

Таким образом, признание вариативности образов мира и несовпадение фрагментов знаний у носителей разных языков и культур требуют смещения акцентов в обучении иностранным языкам на *освоение новой культуры*. Подобный подход обеспечит развитие концептуальной системы личности обучаемого за счёт расширения его знаний и представлений, выработки новых умений и навыков, а также развития мышления.

Следует также учитывать, что понимание «чужого слова» зависит от образа мира воспринимающего субъекта, от сложившейся системы знаний индивида, от его опыта, системы культурных установок и ценностных ориентаций. На эту особенность понимания обращал внимание в своё время Р.И. Павилёнис, утверждая, что смысл языковых выражений оказывается «вплетённым» в определённые концептуальные системы, отражающие познавательный опыт их носителей [10, с. 116–120]. Следовательно, знания и представления, полученные в процессе естественной социализации обучаемого, будут тем «постоянным фоном», который будет сопровождать его процесс овладения иностранным языком. Это значит, что освоение другой культуры не сводится к запоминая или заучиванию определённой информации и требует ментальных усилий со стороны обучаемых и планомерной работы обучающихся.

Иностранный язык – это, прежде всего, факт другой культуры. Главным и неизменным условием приобщения к новой культуре является понимание: «оно присоединяет человека к культуре и находит в ней свою опору» [2, с. 33]. В связи с тем, что в гуманитарной науке пока нет однозначной трактовки термина «понимание», попробуем уточнить это понятие применительно к сфере иноязычного образования.

По мнению В.В. Знакова, в современной науке можно выделить два основных направления в трактовке понимания. Первое заключается в определении понимания как познавательной процедуры. Суть данного подхода в сжатом виде может быть представлена следующим образом:

понимание не существует вне знания, оно является определённой формой знания [4, с. 15]. Следовательно, понимание выступает здесь как присвоение знания. Согласно такому представлению, главным аспектом понимания является природа самого объекта познания, при этом субъективные компоненты познавательной деятельности считаются не очень существенными. Эту точку зрения психолингвист А.А. Брудный в сжатой форме выразил следующим образом: «понять – значит обрести знание» [2, с. 25–26]. Такое знание «отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему», в результате чего знание становится частью внутреннего мира человека и влияет на регуляцию его деятельности [2, с. 25–26].

Другое направление в трактовке понимания, состоит в раскрытии и воспроизведении смыслового содержания «мира человека»: понимание предстаёт как процесс постижения смыслов и значений [4, с. 17–18]. Эту точку зрения на природу понимания хорошо выразили философы А.М. Коршунов и В.В. Мантатов: «Понимание, как таковое неотрывно от смысла, ибо всякое понимание направлено на то, что имеет смысл, приобретает ценность. <...> Понимание и есть постижение смысла того или иного явления, его места, его функции в системе целого» [6, с. 279–280]. Следовательно, понимание уже не сводится к простому воспроизведению, а помогает раскрыть смысловые глубины и перспективы познаваемого объекта или явления.

Характерно, что в рамках психологического подхода к трактовке понимания различаются *понимание* и *интерпретация* как два различных уровня познания. При этом понимание определяется как «размещение» знания в когнитивной структуре субъекта, а интерпретация дополняет это знание оценками, мнениями, взглядами субъекта [11, с. 31]. И эта идея кажется нам плодотворной, когда речь идёт об освоении нового знания или новой культуры.

Дело в том, что сегодня сфера знания представляет собой сложное и неоднородное явление, и отнюдь не вся информация может сегодня считаться знанием. Так, учёные-когнитологи пытаются представить знание в виде определённой иерархической структуры, например, Е.Б. Китова и А.В. Кравченко предлагают дифференцировать знания на данные, информацию и знания. При этом переход на следующий уровень иерархии «предполагает увеличение связности и полезности, содержащихся на предшествующем уровне сведений, рост их понимания и ценности» [5, с. 258].

Следовательно, понятия знание и информация, знание и понимание не идентичны, поскольку представляют собой различные моменты человеческого взаимодействия с окружающим миром: они предполагают друг

друга, но при этом, не совпадают [3, с. 22]. Адекватное понимание связано с предварительным получением информации, со знанием основных характеристик изучаемых объектов. Но понимание предполагает также обязательный анализ и синтез информации, её осмысление и размещение в соответствующих когнитивных структурах индивида. Кроме того, понимание значений другой культуры не ограничивается получением нового знания и присоединением новых компонентов к своим концептуальным структурам, поскольку предполагает его обязательную ценностно-смысловую интерпретацию. На наш взгляд, подобная синтезирующая концепция понимания, включающая ряд промежуточных этапов в освоении новых значений и смыслов, обладает большим дидактическим потенциалом, особенно применительно к сфере иноязычного образования и требует разработки специальных приёмов и процедур, направленных на освоение полученной информации, на выработку ценностных суждений и оценок.

Как показало наше исследование, эффективным способом освоения инокультуры и постижения новых культурных смыслов служит организация межкультурного диалога, который активизирует творческий потенциал участников диалога и ориентирует их на поиск новых смыслов. «Понимание, – по словам М.М. Бахтина, – всегда в какой-то мере диалогично», потому что оно предполагает два сознания и два субъекта [1, с. 306]. Межкультурный диалог как форма учебного взаимодействия и как способ обучения инокультуре ориентирует участников коммуникации на активное участие в познавательном процессе, на сомышление, что способствует порождению общего смыслового поля как основы взаимопонимания [7, с. 232–233].

В диалогическом общении получают конкретизацию, наполняются реальным смыслом иноязычные слова: происходит перевод значений другой культуры на язык личностных смыслов, в результате чего абстрактные понятия обретают свои наглядно-чувственные контуры. Знание, полученное в процессе диалогического межличностного общения, индивидуализируется, приобретает эмоциональную окраску и ценностную значимость для личности. Это в конечном счёте ведёт к расширению сознания, к развитию мышления и концептуальной системы обучаемых.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: сб. трудов. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. М.: Лабиринт, 1998. 336 с.

3. Гусев С.С., Тульчинский Л.Л. Проблема понимания в философии. М.: Политиздат, 1985. 192 с.
4. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
5. Китова Е.Б., Кравченко А.В. Ценность как доминанта концептов data, information, knowledge // *Studia Linguistica Cognitiva*. М.: Гнозис, 2006. Вып. 1 «Язык и познание». С. 257–275.
6. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1988. 383 с.
7. Курганова Н.И. Межкультурный диалог как способ освоения культуры: монография. Мурманск, МГПУ, 2007. 312 с.
8. Курганова Н.И. Смысловое поле при моделировании значения слова: монография. Мурманск, МГГУ, 2012. 296 с.
9. Курганова Н.И. Образ мира через призму концептов повседневности: монография. Минск, РИВШ, 2020. 200 с.
10. Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983. 286 с.
11. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. 2-е изд., стереотип. Дубна: Феникс +, 2005. 240 с.

Н.В. Куркан

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Письменные жанры инженерной коммуникации в дискурсивном аспекте

В статье приведены результаты исследования профессиональной коммуникации инженеров как самостоятельной дискурсивной области, а также анализ жанровой структуры инженерного дискурса на основании существующих жанроречевых моделей. Определены основные характеристики ядерных жанров инженерного дискурса и особенности их языкового воплощения.

Ключевые слова: институциональный дискурс; профессиональная коммуникация; ядерные жанры инженерного дискурса; дискурсивные формулы

Инженерная коммуникация как самостоятельная языковая культура исследуется лишь в малом количестве работ [1, 9], поскольку при преобладающем в отечественной лингвистике подходе к инженерной коммуникации как к разновидности научного (или научно-технического) дискурса проблемы выделения инженерной коммуникации в отдельную структуру практически не ставились. Однако исследования последних

лет показывают, что природа каждой профессиональной сферы, в т. ч. и инженерной, диктует свои особые дискурсивные практики, предполагает свой вариант картины мира. При этом описаны далеко не все формы коммуникативного взаимодействия в данной сфере, в т.ч. и в жанровом аспекте: практически не описана область производственных коммуникаций, а именно, письменных жанров, которые регламентируют производственные отношения и, в отличие от жанров устной коммуникации, сохраняют передаваемую информацию в неизменном виде в течение неопределенного времени.

Работа основывается на идеях отечественных и зарубежных лингвистов в области 1) дискурсологии [2, 8, 10, 12, 14], согласно которым институциональные дискурсы понимаются как сложное коммуникативное явление, которое помимо речевого действия, включает социальный контекст, а также процессы восприятия и интерпретации сообщения; 2) профессиональной коммуникации [3, 4, 8], где исследователи отмечают проблемы осмысления теоретических вопросов профессиональной коммуникации с позиции лингвистики; 3) современной теории речевых жанров [5, 6, 7, 11, 13, 15, 16], рассматривающие речевой жанр как средство организации социального взаимодействия, «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [11, с. 11].

Целью работы является определение и описание типичных и специфических признаков письменных жанров профессиональной коммуникации инженеров в дискурсивном аспекте. Для достижения поставленной цели выявлены конститутивные признаки (цели, участников, условия, стратегии, ценности) и формы коммуникативных взаимодействий в рамках инженерной коммуникации; сформированы корпуса инженерных текстов по выявленным параметрам; описана структура ядерных жанров письменных форм современной инженерной коммуникации; определена языковая специфика реализации жанровых особенностей.

Эмпирической базой исследования послужили тексты действующих стандартов РФ на технологии, руководств пользователя на оборудование и технологии российских производителей, патентов на изобретения, зарегистрированных Федеральной службой по интеллектуальной собственности Российской Федерации «Роспатент» и технических заданий, зарегистрированных на официальном сайте Единой информационной системы в сфере закупок РФ. Общий объем выборки – 1217 страницы текстов 112 документов (464 страницы составил текст 40 стандартов, 608 страниц текст 30 руководств по эксплуатации, 152 страницы 30 патентов, 173 стр. 12 технических заданий).

Цель и объект исследования обусловили формирование комплексного подхода, включающего использование ряда методов и приемов,

объединенных методологией дискурс-анализа, предметом которого является «корпус текстов... как одна из частей признанного социального института, который определяет для данной социальной, экономической, географической или лингвистической сферы условия действия актов высказывания» [12, с. 22]. В данной работе применяется: *метод случайной выборки* для формирования корпуса текстов; *метод социолингвистического анализа*; *методы собственно лингвистического анализа* (приемы структурного анализа, приемы лингвостилистического анализа), применяемые для выявления особенностей языковых жанров инженерного дискурса; *метод автоматизированного контент-анализа*, позволивший выявить количественные параметры организации лексического состава исследуемых жанров, отражающие различные дискурсивные аспекты; *сопоставительный анализ* для определения жанровой специфики письменных текстов инженерной коммуникации в дискурсивном аспекте.

Таблица 1

Сравнение жанровых моделей по ключевым параметрам

Параметры жанровой модели	Технич. задание	Патент	Стандарт	Руководство по эксплуатации
Коммуник. цель	императивн.	информативн.	императивн.	императивн.
Адресант	коллективн. (компания-разработчик)	индивидуал. / коллективный (авторский коллектив)	коллективн. (компания-разработчик)	коллективн. (компания-разработчик)
Адресат	профессион.	профессион.	профессион.	профессион. / непрофесс.
Образ будущего	реактивные жанры НИОКР, отчета, уведомления, акта приемки вып. работ	реактивные жанры переговоров, жанр стандарта	не предполаг.	не предполаг.
Композиция	клишированные жанры с устойчивой структурой, предполагающей последовательность обязательных разделов			
Языковое воплощение	нейтральный стиль, значительное число дискурсивных формул, техническая терминология, аббревиатуры, сокращения, нормативные ссылки, клишированные формулировки			

Научная новизна исследовательской работы заключается в том, что впервые: изучена коммуникативная структура профессионального взаимодействия инженеров, рассматривавшегося традиционно как часть

научного (научно-технического) дискурса; определены формы коммуникативных взаимодействий в его рамках; описана структура и дискурсивные формулы письменных жанров современной инженерной коммуникации.

Результаты исследования.

Инженерная коммуникация выделена в самостоятельную структуру на основании системообразующих дискурсивных признаков: цели общения, участников коммуникации, ценностей, а также стратегии и основных жанров.

Инженерный дискурс определён как результат профессионального общения представителей инженерного сообщества, выполняющих роли разработчиков, эксплуататоров, менеджеров, который представлен совокупностью текстов, формируемых названными представителями в процессе инженерной деятельности.

Определена система жанров инженерной коммуникации как средств организации и формализации социального взаимодействия в рамках профессиональной области, среди которых выделяются ядерные и периферийные жанры. На основании параметров описательной модели Т.В. Шмелёвой [17, с. 91], среди которых наиболее значимым является параметр «коммуникативная цель», определено, что письменные жанры «техническое задание», «стандарт», «патент» и «руководство по эксплуатации» составляют ядро инженерной коммуникации, поскольку представляют цели профессиональной коммуникации инженеров – решение производственных задач и оптимизацию технологий, наиболее последовательно. Основные характеристики рассмотренных жанровых моделей представлены в сводной таблице.

Проведенный анализ жанровых параметров позволил установить, что ядерные жанры инженерной коммуникации обладают рядом общих характеристик, обусловленных спецификой профессиональной сферы, а именно, *профессиональными адресантами, клишированностью организационной структуры, высокой степенью использования терминологии и дискурсивных формул, отсутствием субъективного начала, характерного для научно-технического стиля изложения. Ядерные жанры инженерной коммуникации различаются по своей коммуникативной цели, выбору адресата и наличию фактора будущего.*

Литература

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 367 с.

2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В. В. Петрова. М., 1989. 312 с.
3. Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля: Формирование. Развитие. Статус в языке: монография. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2004. 330 с.
4. Голованова Е. И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации... // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73. С. 32–35.
5. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров. Обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. 1997. №1. С. 109–121.
6. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж». 1999. Вып. 2. С. 7–13.
7. Казакова О.А. Диалектная языковая личность в жанровом аспекте. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 200 с.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. Лёвина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: диссертация... доктора пед. наук/ Г.М. Лёвина. М., 2004. 369 с.
10. Мишанкина Н.А. Лингвокогнитивное моделирование научного дискурса: Автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01. Томск, 2010. 44 с.
11. Седов К.Ф. Анатомия жанров бытового общения // Вопросы стилистики: Человек и текст. Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 1998. Вып. 27. С. 9–20.
12. Серио П. Как читают тексты во Франции. Вступительная статья // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса. М.: Прогресс, 1999. С. 12–54.
13. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. 1997. № 5. С. 102–120.
14. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В.Е. Чернявская. М., 2013. 208 с.
15. Шмелёва Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. Berlin, 1990. № 2. С. 20–32.

16. Шмелёва Т.В. Функциональный подход и языковые единицы (вступительные замечания) // Функциональный анализ значимых единиц русского языка. Новокузнецк, 1992. С. 3–5.

17. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. С. 88–99.

Науч. рук.: Мишанкина Н.А., д. филол. н., проф..

Н.А. Мацкевич

Национальный исследовательский

Томский политехнический университет

Томский государственный архитектурно-строительный университет

**Фреймовая модель терминологии «Ландшафтный дизайн»
(на материале профессионального интернет-дискурса)**

Статья посвящена построению когнитивной фреймовой модели терминологии «Ландшафтный дизайн» как компонента гиперфрейма «Дизайн архитектурной среды». На базе данных профессионального интернет-дискурса выявлен многоуровневый иерархический характер фреймовой модели, определены отношения между субфреймами.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; ландшафтный дизайн; терминология; фрейм; фреймовая модель.

В середине XX в. в зарубежном языкознании зародилось новое направление – когнитивная лингвистика (далее – КЛ), возникшая на стыке психологии и лингвистики. Учеными исследуется роль языка в формировании картины мира (далее – КМ). Картина мира понимается как «структурированная совокупность представлений и знаний о действительности, имеющаяся в индивидуальном или общественном сознании» [3, с. 53]. Для формирования любой научной КМ необходимо наличие языковой КМ, так как именно она является посредником между носителем языка и его представлением о конкретной области деятельности. Семантика каждого языка, в том числе и профессионального, представляет собой сложную систему понятийных моделей объектов и потенциальных процессов, связанных с ними.

Профессиональная сфера «Дизайн архитектурной среды», оформившаяся на рубеже XX–XXI веков как направление вузовской подготовки и набирающая популярность в последние десятилетия, обладает весьма размытыми границами своего дискурсивного/ вокабулярного аппарата,

постоянно пополняющегося новыми лексическими единицами, и нуждается в упорядочивании и осмыслении. Были предприняты попытки систематизации лексики области дизайна архитектурной среды, строительства с помощью ономаσιологического и семасиологического подходов [7; 8; 9]; данные исследования могут быть дополнены применением методов когнитивной лингвистики.

Актуальность темы данной работы обусловлена прежде всего необходимостью (1) формирования научной картины мира сферы «Ландшафтный дизайн», входящей в профессиональную сферу «Дизайн архитектурной среды», (2) упорядочивания вокабулярного аппарата для дальнейшего развития данной области, а также (3) осуществления гармоничной коммуникации между профессионалами-дизайнерами, студентами и преподавателями направления подготовки «Дизайн архитектурной среды».

Цель работы состоит в создании фреймовой модели терминологии профессиональной сферы «Ландшафтный дизайн». Материалом для исследования послужили научные публикации по архитектурно-дизайнерской проблематике: учебные материалы, статьи, архитектурно-дизайнерские словари и справочники ландшафтного дизайнера, толковые словари русского языка; тексты профессиональной интернет-коммуникации: коммерческих каталогов, блогов, форумов, специализированных журналов.

Для систематизации когнитивной структуры научного знания сферы «Ландшафтный дизайн» применен метод фреймового моделирования, один из методов КЛ, «базирующийся на когнитивном подходе к языковым явлениям и предполагающий привлечение тех неязыковых знаний, которые востребованы для понимания языковых фактов» [4, с. 29]. Фрейм – это «общий термин для обозначения различных типов когнитивных структур, лежащих в основе значения данного слова. <...> это всегда структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними; это когнитивная модель, передающая знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации» [2, с. 41]. Фрейм представляет собой некую когнитивную конструкцию, выполняющую функцию средства категоризации знания в определенной области с помощью дифференцирования на классы, ряды, группы и т.п., исходя из когнитивных особенностей человека. Существует несколько видов фреймов (акциональные, ассоциативные, гипо-гиперонимические классификационные, партитивные, предметоцентрические, ситуационные) [5, с. 36–37].

Для нашего исследования избран классификационный фрейм, позволяющий сгруппировать имеющиеся языковые единицы и, в случае появления новых терминов, обновлять фреймовую модель, заполняя свободные слоты. Слоты представляют собой «элементы ситуации, которые включают какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации», т.е. это ячейки с концептуальными признаками определенного аспекта фрейма [10, с. 46].

Фрейм «Ландшафтный дизайн», наряду с фреймом «Дизайн городской среды», является составной частью макрофрейма «Дизайн открытого архитектурного пространства», который, в свою очередь, входит в состав гиперфрейма «Дизайн архитектурной среды».

В данной работе внимание сосредоточено на моделировании фрейма «Ландшафтный дизайн». Фрейм «Ландшафтный дизайн» представлен тремя субфреймами (далее – Сф): Сф 1 «Объекты озеленения», Сф 2 «Объекты ландшафтной архитектуры», Сф 3 «Ландшафтная композиция».

Сф 1 «Объекты озеленения» включает в себя 6 слотов: слот 1.1 «Парк» (13,5% от общего количества номинаций фрейма «Ландшафтный дизайн», репрезентированный терминами «гидропарк», «дендропарк», «парк-выставка», «этнографический парк» и др.); слот 1.2 «Набережная» (3,8% наименований: «парадная набережная», «пляжная набережная», «набережная-бульвар» и др.), слот 1.3 «Сквер» (1,4% номинаций: «выставочный сквер», «сквер скульптуры», «сквер цветов» и др.), слот 1.4 «Бульвар» (2% терминов: «бульварное кольцо», «исторический бульвар», «прибрежный бульвар» и др.), слот 1.5 «Сад» (12% специальных обозначений: «архитектурный сад», «монохромный сад», «виридарий» и др.), слот 1.6 «Поляна» (1,7% названий: «анфиладная поляна», «поляна-партер», «сложная поляна» и др.).

Сф 2 «Объекты ландшафтной архитектуры» имеет в своем составе 3 слота: слот 2.1 «Планировочный элемент», слот 2.2 «Плоскостной элемент» и слот 2.3 «Объемный элемент». Слот 2.1 «Планировочный элемент» делится на два микрослота (далее – Мкс). Мкс 2.1.1 «Планировочное образование» (3,2% от общего числа всех специальных номинаций): «магистральная сеть», «рекреационная территория», «селитебная зона» и др. и Мкс 2.1.2 «Пространственная структура территории ландшафтного дизайна» (1,7%): «закрытое пространство», «замкнутое открытое пространство» и др. К слоту 2.2 «Плоскостной элемент» относятся 2 микрослота: Мкс 2.2.1 «Водный объект» (8%): «барраж», «каскад», «фонтан-завеса» и др. и Мкс 2.2.2 «Рельеф» (5,8%): «мезорельеф», «террасирование» и др. Слот 2.3 «Объемный элемент» содержит 3 микрослота: Мкс

2.3.1 «Малая архитектурная форма» (10,6% лексем: «глориетта», «люстгауз», «ротонд» и др.), Мкс 2.3.2 «Функциональная постройка» (1,4 % терминов: «амфитеатр», «альтанка», «грот» и др.) и Мкс 2.3.3 «Типы садово-парковых насаждений» (3,8% терминов: «альпинарий», «биндаж», «боскет», «куртина», «роща» и др.).

Сф3 «Ландшафтная композиция» представлен 4 слотами: слот 3.1 «Ландшафтные стили» (6,6% наименований: «альпийский стиль», «пейзажный стиль», «хай-тек» и др.), слот 3.2 «Типы и приемы размещения растений в группе» (3,5% слов: «квинкус», «кенкож», «кен-конс» и др.), слот 3.3 «Вид ландшафтной композиции» (12% номинаций: «арабеска», «рокарий», «солитер» и др.), слот 3.4 «Растения для ландшафтного дизайна и способы их выращивания» (9% обозначений: «гелиофит», «иммортель», «сухоцвет», «листопадное растение» и др.).

В исследовании определены отношения между субфреймами. Так, Сф 2 «Объекты ландшафтной архитектуры» находится в отношениях пересечения с Сф 3 «Ландшафтная композиция», поскольку языковой материал, репрезентирующий Мкс 2.3.3 «Типы садово-парковых насаждений» частично содержится в номинациях слота 3.3 «Вид ландшафтной композиции». Например, номинация «альпийская горка», обозначает одновременно тип садово-парковых насаждений и ландшафтную композицию: «Альпийская горка – это ландшафтная композиция, имитирующая горный пейзаж, в центре которой возвышается камень или группа камней, по склонам которой создаются площадки и условия для представителей альпийской флоры с приземистыми кустарниками и другими растениями» [1].

На основе данных профессионального интернет-дискурса становится также очевидным, что фрейм «Ландшафтный дизайн» частично пересекается с фреймом «Дизайн городской среды» в составе макрофрейма «Дизайн открытого архитектурного пространства» и далее – гиперфрейма «Дизайн архитектурной среды». Например, терминологическое сочетание «городской ландшафтный дизайн» репрезентирует область пересечения названных фреймов: «Городской ландшафтный дизайн – это искусство учитывать существующие элементы и создавать новые, обращаясь к живому миру растений. Проект городского дизайна по озеленению – масштабная задача, так как сюда входит создание искусственного рельефа, в том числе водоемов, подбор растений, материалов» [6].

Таким образом, определены границы терминологии сферы «Ландшафтный дизайн». Когнитивная фреймовая модель данной области знания имеет сложную иерархическую структуру, представляющую 22 сегмента разных уровней (3 субфрейма, 13 слотов и 6 микрослотов). Всего выделено более 400 наименований данного терминополья, наибольшее

число единиц (13,5%) обнаружено в слоте «Парк». В результате анализа текстов профессионального интернет-дискурса (учебных материалов, текстов профессиональных интернет-источников, профессиональных словарей и справочников) построена фреймовая модель терминологии «Ландшафтный дизайн» как фрагмент гиперфрейма «Дизайн архитектурной среды». Выявлены межфреймовые отношения, заключающиеся в том, что фреймы «Ландшафтный дизайн» и «Дизайн городской среды», а также субфреймы «Объекты ландшафтной архитектуры» и «Ландшафтная композиция» находятся в отношениях пересечения.

Литература

1. Альпийская горка, виды, стили основные принципы // 700 дизайн. 2021. Режим доступа: <http://www.700design.ru/> (дата обращения: 22.10.2021).
2. Болдырев Н.Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц // Проблемы современной филологии: Межвуз. сб. науч. тр. Мичуринск: Изд-во Мичурин. гос. пед. ин-та, 2000. С. 37–45.
3. Горбунова Н.Н. Современная англоязычная терминосистема сферы менеджмента: структурно-семантическая и когнитивно-фреймовая характеристика. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2004. 247 с.
4. Гусельникова О.В. Возможности фреймового анализа // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5(17). С.29–32.
5. Каравайская О.С. Когнитивное моделирование терминосистемы транспортной логистики. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Омск, 2019. 217 с.
6. Ландшафтный дизайн городской среды: уличное озеленение и благоустройство // Ландшафтная строительная компания. 2021. Режим доступа: <https://ld-spb.ru> (дата обращения: 22.10.2021).
7. Мацкевич Н.А. Понятийная модель терминологического макрополя «Дизайн архитектурной среды» // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сб. материалов VIII (XXII) Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых (15–17 апреля 2021 г.). Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2021. С. 158–163.
8. Мацкевич Н.А., Щитова О.Г. Моделирование терминологического поля «Дизайн интерьера»: логико-понятийный аспект // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(215). С. 58–68.
9. Трофимова Н.А. Понятийная модель терминополья «строительные материалы» в русском языке // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сб. материалов VIII (XXII) Междунар. науч.-практ.

конф. молодых ученых (15–17 апреля 2021 г.). Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2021. С. 153–158.

10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2001. 238 с.

Науч. рук.: Щитова О.Г., д-р филол. н., проф.

Н.А. Мишанкина
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Профессиональная коммуникация инженеров как дискурс

В докладе обосновывается эффективность дискурсивного подхода к исследованию профессиональной коммуникации инженеров. Применение модели дискурса М. Фуко и дискурс-анализа Т. ван Дейка позволило определить особенности коммуникации инженеров как отдельную дискурсивную область, специфичную по отношению к близким дискурсам.

Ключевые слова: дискурсивный подход, профессиональная коммуникация инженеров, дискурс-анализ, жанры инженерного дискурса, неофициальная коммуникация инженеров.

В современной лингвистике по-прежнему актуальна фундаментальная проблема, связанная с изучением форм реального существования и развития дискурсивных областей профессиональных сообществ. Решению этой проблемы препятствуют самые разные причины, коренящиеся как в природе коммуникативных областей, так и в ситуации, сложившейся в науке. С одной стороны, понятие дискурса остается достаточно неопределенным и обращение к работе П. Серио позволяет говорить о том, что проблема не снята [9, с. 25–27], и эта ситуация приводит к построению разнородных типологизаций дискурсов. С другой – попытки выстроить жесткие границы дискурсивных областей приводит к искажению реальной картины их функционирования, изменений, гибридизации. Жесткие определения дискурса не учитывают все формы дискурсивных практик. Об этой проблеме говорит М. Фуко, предлагая для построения наиболее релевантной модели дискурса обратиться не к анализу языка, но к описанию событий дискурса и ответу на вопрос: «как получается, что появляется именно такое высказывание, и никакое иное на его месте?» [15, с. 73]. Модель, предложенная М. Фуко, предлагает рассматривать следующие параметры для определения границ дискурсов или их

отдельных формаций: единства дискурса (некоторое поле высказываний), дискурсивная формация (близкие по типу высказывания), объекты дискурса (тема высказываний), модальность высказывания (субъект), концептуальное поле (идеология/дискурсивная картина мира), стратегии – развитие отношений; дискурсивные практики как «совокупность анонимных, исторических, всегда детерминированных во времени и пространстве правил, которые в данную эпоху и для данного социального, экономического, географического или лингвистического сектора, определили условия осуществления функции высказывания» [15, с. 228].

В этой связи перед исследователем профессионального дискурса встает ряд вопросов:

1. Каковы границы дискурса и насколько он гомогенен?
2. Что есть тот или иной дискурс и где он заканчивается в человеческой жизни?
3. Каковы регистры дискурса?
4. Может ли рассматриваться целостность концептуального поля как фактор дискурсивной самоидентификации?
5. Каковы аксиологические доминанты дискурса, декларируемые на разных регистрах общения?

На настоящем этапе все эти вопросы могут быть поставлены в отношении исследования профессиональной коммуникации инженеров. С одной стороны, профессиональная коммуникация – достаточно стабильна и легко определяемая социально, дискурсивная институционализированная формация, языковая фиксация которая традиционно исследовалась в рамках терминоведения. Позднее появляются работы, посвященные именно коммуникативным аспектам профессионального взаимодействия [4–6, 9]. Исследования последних лет позволили выявить формы устойчивых речевых практик, не учтенные ранее [2]. К таковым могут быть отнесены: неофициальные формы коммуникации в профессиональных сообществах, например, медицинском, инженеров, новые формы междискурсивных взаимодействий, обусловленные как новыми вызовами к профессиональным сообществам со стороны социума, так и параметрами новых коммуникативных областей (Интернет, в т.ч. социальные сети) [3, 14].

Вместе с тем, профессиональные области исследовались неравномерно и, например, специфика коммуникации в рамках инженерного сообщества выступала по преимуществу объектом лингвометодических работ [1, 7, 13].

Однако, как представляется, во второй половине XX – начале XXI века сформировались новые профессиональные сообщества оформившие свои дискурсы, к таковым могут быть отнесено сообщество инженеров –

специалистов, оказавших наибольшее влияние на то, как выглядит современный мир. Становление профессионального сообщества инженеров связывается с появлением промышленности как общественного фактора: оно сформировалось, так же, как когда-то были возникли сообщества медиков, юристов и др. Но коммуникация инженеров гораздо менее изучена как в аспекте типа текстов, порождаемых в ней, так и в аспекте коммуникативных (дискурсивных) практик. Исследователи отмечают, что причиной этого может быть доминирующий подход «как к разновидности научного (или научно-технического) стиля» [12, с. 93].

На настоящем этапе можно говорить о том, что на некоторые вопросы из заявленных выше могут быть даны ответы: обозначены границы инженерного дискурса и изучены ядерные жанры [11–13], ведется исследования его регистров, исследуется аксиологическая система и концептуальное поле.

Но, безусловно, существующие проекты далеко не исчерпывают всю проблематику этой еще малоисследованной дискурсивной области.

Литература

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 367 с.

2. Владимирова С.Б. Дискурсивный статус текстов судебно-медицинской экспертизы // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2019. Вып. 7 (204). С. 7–16.

3. Волкова Е.В. Стратегическое планирование коммуникации врача в социальной сети на основе инфоповода COVID-19 // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2021. Вып. 4 (216). С. 24–36.

4. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2013. № 1 (292). Вып. 73. С. 32–35.

5. Голованова Е.И. Типология единиц профессиональной коммуникации: когнитивно-прагматический аспект // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 9. С. 25–28.

6. Голованова Е.И. Языковая игра в профессиональной коммуникации // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2017. № 2. С. 39–52.

7. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост.

В.В. Петрова. М., 1989. 312 с.

8. Иванова Л. И. Электронный сетевой иноязычный инженерный дискурс и его лингводидактические возможности // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. № 10 (111). С. 72–75.

9. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса: Пер. с фр. и португ. / Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио; предисл. Ю.С. Степанова. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. 416 с.

10. Куликова О.В. Дискурсивно-прагматические характеристики профессиональной коммуникации (на примере экономического дискурса) // Вестник МГЛУ, 2013. Выпуск 8 (668). С. 9–24.

11. Куркан Н.В. Лексические и композиционные особенности жанра «стандарт» в дискурсивном аспекте // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (206). С. 78–83.

12. Куркан Н.В. «Модель жанра «руководство по эксплуатации». Жанры речи. 2021. № 1 (29). С. 49–56.

13. Куркан Н.В., Фадеева Н.В., Мишанкина Н.А. Дискурсивная специфика инженерной коммуникации в русском социокультурном пространстве // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 2 (208). С. 92–102.

14. Лёвина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 369 с.

15. Мишанкина Н.А., Скрипченко Н.В. Трансформация современной медиасреды в аспекте включенности профессиональных сообществ // Журналистика регионов: дискурсы и медиапрактики: Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции 22 ноября 2018 г. Томск 2018 / кол. авторов. М.: РУСАЙНС, 2019. С. 35–39.

16. Фуко М. Археология знания. Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга (Серия «Argс Рига. Французская кол-лекция»), 2004. 416 с.

Грамматическая метафора в романе Дж. Джойса «Улисс»

Статья рассматривает вопрос творческого подхода к языку в романе «Улисс» Джеймса Джойса на примере метафорического сознания; описываются типы метафорического движения. Более подробно исследуется грамматическая метафора. Анализируемые примеры показывают нулевую деривацию и варианты деривационной морфологии, способные преобразовать один класс слов в другой.

Ключевые слова: неортодоксальный язык; грамматическая метафора; средства выразительной связи; роман «Улисс»; Джойс.

«Улисс» Дж. Джойса широко известен как один из самых инновационных и новаторских романов на английском языке и, в первую очередь, из-за своих экспериментальных приемов и нетрадиционного языка. Важным является вопрос о том, что могло послужить причиной для создания подобной лексики в романе. Предположительно, это могло быть разочарование в словах и стилях повествования, в которых присутствует что-то, по существу, уже исчерпанное – то, что существует сейчас и выражалось много раз, многими способами. Джойс предлагает необычный язык, который представляет собой сложное сочетание того, что напоминает уже известную семантику (*twirling japanesily, glovesilent hands*) [4] и того, что противостоит ясности смысла, которое, по умолчанию, должно обеспечивать слово (*Weeshwashtkissimapooisthnapoohuck, Rutlandbaconsouthamptonshakespeare*). Именно эти новые значения становятся уникальными для читателя «Улисса». В целом, язык не способен объединить в себе сразу весь неизмеримый информационный потенциал. В «момент продуцирования он становится схемой или слепком той действительности, кусочек которой призван репрезентировать» [3], поэтому в случае с новаторскими текстами в силу вступают другие – творческие – способы передачи сообщений или каких-либо данных. Творческое сознание часто бывает равнозначно метафорическому. Поэтому в «Улиссе» в аспекте неординарности и необычности мы посмотрим на метафору, обычно интерпретируемую «как универсальный принцип человеческого и божественного сознания» [3]. Считается, что его базовым требованием является «остроумие как вид мышления, основанного на сближении несхожего, соединении несоединимого» [3]. Традиционная концепция метафоры есть движение от буквального к новому переносному значению. В этом процессе постоянным остается слово или лексема. Лексическая

метафора принадлежит словарю языка, т.к. относится к возможности лексем выражать новые метафорические значения. Грамматическая метафора тоже представляет собой тип метафорического движения: от процесса (предложение) к процессу (словосочетание). В грамматической метафоре метафорическое расширение уже не имеет отношения к лексемам или лексическим значениям, оно характеризуется грамматическими формами. Речь идет о грамматических средствах выражения: предложении и номинальной группе. Оба аспекта – метафорическое движение и вариация между грамматическими формами – формируют понятие *грамматической метафоры* [6]. Чем может быть интересно это явление? Иногда, в конкретных ситуациях, «именно грамматические формы способны создавать стилистический эффект» [1, с. 105], заменяя лексическую образность. В случае с Джойсом наиболее интересные примеры грамматической метафоры не являются субстантивациями [7].

Приведем примеры:

1. «*Simply satisfying a need. (With pathos) No girl would when I went girling*» [5, p. 478].

2. «*Arabesquing wearily they weave a pattern on the floor, weaving, unweaving, curtseying <...>*» [5, p. 498].

3. «*Where I saw his brilliantined hair just when I was*» [5, p. 161].

4. «*All these questions are purely academic, Russell oracled out of his shadow*» [5, p. 165].

5. «*He began to mazurka in swift caricature across the floor <...>*» [5, p. 116].

Представленные образцы грамматической метафоры показывают группы слов, преимущественно, существительные, которые преобразованы в глаголы в процессе нулевой деривации: *a girl – girling; arabesque – arabesquing; brilliantine – brilliantined; oracle – oracled; mazurka – to mazurka*.

Следующие примеры указывают на переход в неглагольные формы (*non-verbal word classes*):

1. «*Thanks awfully muchly*» [5, p. 237].

2. «*A young man clinging to a spur of rock near him, moved slowly frog-wise his green legs in the deep jelly of the water*» [5, p. 20]. В данном случае очевидна привычная деривационная морфология, используемая нетрадиционным способом, которая иногда способна привести к преобразованию одного класса слов в другой.

Есть еще один, не менее интересный подвид грамматической метафоры – преобразование прилагательного в глагол, которое изменяет экспериментальную величину сообщения: *happied*. Прилагательное *happy* послужило основой для появления такой формы глагола, как *happied*, но,

по сути, оба варианта (и *happy* и *happied*) являются определениями (*adjectivals*), поэтому речь идет не о прямом использовании грамматической метафоры для изменения объектов или сущностей на процессы или свойства объектов. В этом примере цель состоит в изменении стадии или фазы, в которой находится прилагательное. Другими словами, *happy* – просто состояние, тогда как *happied* несет в себе результативное состояние – эффект того, что кто-то стал счастливым.

Таким образом, грамматическая метафора может выступать в функции усиления выразительности текста, т.к. «содержание мысли всегда больше, чем шаблонно-узуальные возможности языка» [2, с. 159], а существенная доля информации, принимаемая человеком, не может быть передана языком, несмотря на большое количество языковых единиц. Все представленные выше примеры подчеркивают тот факт, что многие неглагольные группы слов в определенных ситуациях могут быть превращены в глаголы. Это делает их живыми, экономичными и привязанными к контексту, что значимо само по себе. Слова, созданные Джойсом, вынуждают читателя встретиться с непривычной ему лексикой и заметить то, что раньше никогда не попадало в его поле зрения. Следовательно, стилистические эксперименты Джойса, включая грамматическую метафору, нацелены на установление связи между читателем и автором. Это позволяет им делиться в выражении того, что полностью уникально для нематериальных качеств опыта и эмоций, которые ограничены словами.

Литература

1. Власова Ю.Н. Стилистические возможности категории рода и грамматическая метафора // Научные ведомости: Серия Гуманитарные науки. 2011. № 2 (107). Выпуск 10. С. 105-110.
2. Жинкин Н.И. Избранные труды. Т. 1. Язык. Речь. Творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / М.: Лабиринт, 1998. 364 с.
3. Столярова И.А. Лингвокреативные механизмы словосложения: На материале номинативных комплексов в романе Джеймса Джойса «Улисс»: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. Самара, 2003. 178 с. Режим доступа: <http://www.james-joyce.ru/articles/lingvokreativnie-mehanizmy-slovoslozheniya.htm> (дата обращения: 25.07.21).
4. Degner Hannah. The allincluding language of Ulysses. 2015. Retrieved from: <https://repository.wellesley.edu/thesiscollection/251> (date of access: 25.07.21).
5. Joyce James. Ulysses. Wordsworth Editions Limited, 2010. 682 p.

6. Taverniers Miriam. Grammatical metaphors in English. 2004. Moderna Språk. 98 (1). P. 17-26. from: https://users.ugent.be/~mtaverni/pdfs/Taverniers_2004_GrammaticalMetaphors-PP.pdf (date of access: 21.07.21)

7. Trotta Joe. Creativity, playfulness and linguistic carnivalization in James Joyce's *Ulysses* from: https://www.academia.edu/8402289/Creativity_Playfulness_and_Linguistic_Carnivalization_in_James_Joyces_Ulysses (date of access: 20.07.19).

Н.А. Трофимова

Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

Томский государственный архитектурно-строительный университет

В статье рассматривается фреймовая структура семантики термина в подязыке строительства. Определены основные когнитивные категории данной сферы, такие как «действие», «процесс», «свойство», «признак», а также выделены словообразовательные средства категоризации научного знания.

Ключевые слова: строительная терминология; термин; семантика; фрейм; словообразование.

Фреймовое моделирование семантики термина в подязыке строительства

Актуальным направлением в современной лингвистике является когнитивное терминоведение, призванное «исследовать те процессы мыслительной деятельности, которые предшествуют моменту закрепления термина в определенной терминологии, а затем в определенной термино-системе» [8, с. 3].

Эффективным подходом в когнитивном терминоведении является фреймовый подход, впервые упомянутый в работах М. Минского. Позднее принципы фреймового подхода получили развитие и в лингвистике благодаря трудам Ч. Филлмора. Сегодня фреймовый подход успешно реализуется в работах, посвященных исследованию терминологии. Под «фреймом» понимаются «группы слов, мотивированные и структурированные особыми унифицированными конструкциями знания или связанные схематизациями опыта» [10, с. 54]. Иными словами, фреймовый подход к исследованию терминологии позволяет понять, как опыт человека отражается в значении термина. Фрейм также является эффективным инструментом в изучении семантики термина. По мнению Е.Н. Голованов-

вой, на формирование семантики термина влияет его морфемная структура, которая выполняет не только номинативную, но и когнитивную-ориентирующую функцию [3, с. 20]. Е.С. Кубрякова также указывает на когнитивную природу словообразования, отмечает роль словообразования в «выделении и фиксации средствами словообразования новых структур знания, закреплении и объективацией неких концептуальных объединений, рождаемых в актах познания и оценки мира» [4, с. 407]. Словообразование рассматривается на уровне семантики посредством обработки информации об окружающем мире и, следовательно, участвует в формировании языковой картины мира [1, с. 23]. Таким образом, категоризация научной картины мира отражается во фреймовом моделировании семантики термина.

Цель работы состоит в построении фреймовой модели семантики собственно русских производных терминов подязыка сферы строительства. Основным методом данного исследования является метод лингвистического моделирования, широко применяемый в терминоведении [5]. Для изучения термина в рамках фреймового подхода разработана фреймовая модель термина, представленная следующим образом: фрейм, отражающий семантику производного слова, представляет собой структурированное значение термина; фрейм состоит из слотов, выраженных отдельными морфемами и отражающих элементы структуры фрейма (т.е. компоненты лексического значения). Фреймовый анализ семантики термина дает возможность выделить различные категории в научной картине мира, такие как «действия», «процессы», «свойства», «признаки» и др. Эти категории выражаются с помощью словообразовательных типов и словообразовательных категорий. Представленная классификация построена по значению основного слота, т.к. именно он, помимо лексического, придает частеречное значение. Рассмотрим некоторые категории терминов, функционирующих в подязыке строительства.

1. Действие. Данная категория представлена глаголами, содержащими следующие словообразовательные форманты: -ова-: «фанеровать» (облицевать фанерой – тонким слоем лущёного шпона); -изова-: «пор-изовать» (раствор) – делать структуру материала пористой; -ифицирова-: «газифицировать», «пластифицировать» – делать пластичным»; -ирова-: «цемент-ирова-ть», «инъект-ирова-ть» (восстанавливать целостность бетонной конструкции путем инъекции раствора в места повреждения), «торкрет-ирова-ть» (наносить торкрет); производящее слово «торкрет» (бетонная смесь, подаваемая под давлением) [6, с. 48] является латинизмом (подробно об иноязычных строительных терминах см. [9]).

Рассмотрим фреймовую структуру термина «цементировать» (скреплять цементом). В данном термине актуализируются следующие

слоты: слот-1 представлен суффиксом -ирова-, привносящим в термин значение «действовать с помощью того, что названо мотивирующим существительным» [7]. Слот-2 актуализирован морфемой «цемент-» содержащей семантический компонент «материал (с помощью которого осуществляется действие)». Таким образом, слот-1 относит анализируемый термин к когнитивной категории «Действие».

2. Процесс. Категория «Процесс» репрезентирована терминами-существительными, содержащими аффиксы, привносящие в семантику термина абстрактное значение процессуальности. Данные термины образованы от глаголов с помощью разных суффиксов: -циј-/-ациј-: «газопориз-ациј-я» (<газопоризовать); -ниј-: «грунтова-ниј-е» (<грунтовать); «шпатлева-ниј-е» (<шпатлевать); «цементирование» (<цементировать); -к-: «обмаз-к-а» (<обмазать) и др. Представленные термины обозначают отвлеченно мыслимые процессы по действию, имеют идентичное словообразовательное значение и образованы с помощью разных словообразовательных формантов. Эти и подобные термины реализуют словообразовательную категорию, которая осуществляет когнитивно-ориентирующую функцию.

Термин «поризация» (бетона) (процесс изготовления бетона пористой структуры методом введения газообразующих или пенообразующих добавок в сырьевую смесь) состоит из следующих слотов: слот-1 содержит суффикс -ациј, вносящий в семантику термина предметно мыслимое значение процесса [7]. Слот-2 актуализирован мотивирующей базой пориз-, представляющей собой усеченную основу мотивирующего глагола «поризовать» (создавать материал пористой структуры). Слот-3 представлен основой мотивирующего слова «пóра» (пустота, отверстие). Итак, в результате присоединения к глаголу словообразовательного форманта -ациј- получается новый термин, выражающий семантику отвлеченно (предметно) мыслимого процесса. Такая структура фрейма актуализирует когнитивную категорию «Процесс».

3. Свойство. Категория «свойство» представлена терминами-существительными, образованными от прилагательных с помощью суффиксов -ость/-ность/-есть. Данные термины относятся к наиболее продуктивному словообразовательному типу образования слов с отвлеченным значением свойства: «водостойкость», «влажностойкость», «огнестойкость», «морозостойкость», «теплопроводность», «ползучесть», «текучесть» и др. Рассмотрим термин «сульфатостойкость» (цемента) – устойчивость к воздействию сульфатов (<сульфатостойкий). Слот-1 представлен суффиксом -ость, привносящим в семантику слова значение «свойство, отвлеченное от носителя признака». Слот-2 репрезентирован суффиксоидом -стойк-, привносящим в термин значение «способный противостоять

негативному воздействию чего-либо». Слот-3 выражает значение «вещество, способное оказывать негативное воздействие», в данном конкретном случае эта семантика связана с морфемой -сульфат- «соль серной кислоты». Среди приведённых выше терминов имеются слова с аналогичной фреймовой структурой значения, которое является прозрачным, легко узнаваемым.

4. Признак. Среди терминов строительной терминологии значительное количество составляют производные термины-прилагательные, образованные с помощью различных аффиксов. В подъязыке строительства словообразовательные аффиксы конкретизируют семантику термина и реализуют категорию «Признак». Многообразие терминов данной категории объявляется тем, что производные термины-прилагательные являются компонентами неоднословных терминов (например, имеющих структуру «Adj + N»), в которых актуализируется категория «признак». Приведем дериваты со словообразовательными формантами-суффиксами: -н-: «цементный», «клинкерный», «лекальный» (кирпич); -онн-: «авиационная» (фанера), «изоляционный» (материал), «конструкционный» (бетон); -ов-/-ев-: «грунтовой», «известковый» (бетон), «дёгтевый» (бетон). Суффиксы -н-, -онн-, -ов-/-ев- и под. привносят в отымённые производные термины словообразовательное значение «признак, относящийся к предмету, названному мотивирующим словом» [7].

Следующие отглагольные прилагательные имеют словообразовательное значение «полученный в результате действия, обозначенного мотивирующим словом»: -нн-: «профилированный» (брус), «ламинированный», «шпунтованная» (доска), «облицованная» (плита) и др.; -ен- «клеёный», -н-: «строганный» (брус), с помощью данных суффиксов образуются адъективированные причастия; -енн- «утолщённый» (кирпич), «облагороженная» (фанера); -анн-: «облицованная» (плита) и др. Словообразовательное значение «предназначенный для выполнения действия, обозначенного мотивирующим словом», имеют прилагательные со следующими суффиксами: -льн-: «шлифовальный», «фальцевальный» (станок); -тельн-: «строительный» (материал).

Рассмотрим подробнее термин «шамотный» (изготовленный из обожжённой до спекания огнеупорной глины – шамота) [2, с. 593]. Данная лексема входит в состав термина «шамотный кирпич». Слово «шамот» заимствовано из французского языка (*chamotte* «шамот; шамотная глина») [6, с. 614], в процессе освоения русским языком данный термин послужил базой для новых слов, например, «шамотный кирпич», а также «шамотная крошка», «шамотный порошок». Рассмотрим структуру фрейма термина «шамотный»: слот-1 представлен суффиксом -н, при-

вносящим в производный термин словообразовательное значение «сделанный из того, что названо мотивирующим словом». Слот-2 актуализирует материал, из которого изготовлен кирпич – «шамот». Итак, прилагательное «шамотный» обозначает «изготовленный из шамота – огнеупорного материала», а фреймовая структура семантики термина актуализирует когнитивную категорию «Признак».

Таким образом, фреймовый анализ семантики термина позволяет представить терминологию в когнитивном аспекте и дает возможность выявить актуализированные когнитивные категории изучаемой терминосистемы и научной картины мира. В терминологии строительства выделены когнитивные категории, такие как «действие», «процесс», «свойство», «признак».

Литература

1. Абросимова Л.С. Словообразование в языковой категоризации мира. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного. фед. ун-та, 2015. 328 с.
2. Большой строительный терминологический словарь-справочник / Авт.-сост. В.Д. Наумов и др. Минск: Минсктиппроект, 2008. 816 с.
3. Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля в динамическом пространстве языка (лингвокогнитивный анализ). Автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2004. 51 с.
4. Кубякова Е.С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
5. Мацкевич Н.А., Щитова О.Г. Моделирование терминологического поля «Дизайн интерьера»: логико-понятийный аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 3(215). С. 58–68.
6. Новый политехнический словарь / Под ред. А.Ю. Ишлинского. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 671 с.
7. Русская грамматика. Режим доступа: <http://rusgram.narod.ru/> (дата обращения: 24.10.2021).
8. Сорокина Э.А. Когнитивные аспекты лексического проектирования (к основам когнитивного терминоведения). Автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.02.19. Москва, 2007. 46 с.
9. Трофимова Н.А., Щитова О.Г. Иноязычные обозначения новейших строительных технологий в русском языке // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 2 (208). С. 49–54.
10. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое зарубежной лингвистике. 1988. Вып. 23. С. 52–92.

Науч. рук.: Щитова О.Г., д-р филол. н., проф.

У.А. Ульянова
*Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации*

Эксплицитные маркеры угрозы в англоязычном военно-политическом англоязычном дискурсе

Статья посвящена исследованию эксплицитных маркеров угрозы в англоязычном военно-политическом дискурсе. Проводится анализ фонетических, лексических и грамматических средств, которые способствуют реализации менасивной интенции. Было установлено, что речевой акт угрозы вербализуется в форме промиссивного речевого акта.

Ключевые слова: военно-политический дискурс; менасивная интенция; менасивный речевой акт; экспликация угрозы; лексико-грамматические средства.

Актуальность данного исследования определяется возросшим интересом к военно-политическому дискурсу. Современная напряженная ситуация на мировой арене в мире оказывает непосредственное влияние на общую риторику военно-политического дискурса, которая приобретает «устрашающий» характер.

Стратегия устрашения как одна из стратегий информационной войны находит дискурсивное выражение в политическом тексте посредством речевых действий разоблачения, предостережения, обвинения, угрозы [3, с. 78]. Речевое действие угрозы вербализуется не только в политическом, но и военно-политическом дискурсе, являясь его неотъемлемым компонентом.

Военно-политический дискурс сфокусирован на бинарной оппозиции «свой – чужие» [6, с. 38; 7, с. 140–141]. Данное противостояние заложено в самой сути военно-политического дискурса, который представляет собой комбинацию терминологически насыщенной милитаристской речи и речи политической/политизированной/эвфемизированной, целью которой является оправдание развязывания военного конфликта или начала военной операции» [5, с. 121].

Категория угрозы в политическом дискурсе исследована в работах О.В. Эпштейн, Н.Б. Дубенец, М.Я. Блоха, Е.Н. Молодыхенко, Чернявской. Угроза представляет собой менасивный речевой акт, интерпретируемый одними учеными (Дж. Остин, Дж. Серль, Г.Г. Почепцов) как коммиссивный речевой акт, другими учеными (И.П. Сусов, А. Вежбицка) – как директивный акт.

Речевой акт угрозы (менасивный речевой акт) в контексте военно-политического дискурса направлен на принуждение потенциального

врага пойти на условия, которые выгодны для противоборствующей стороны. Цель статьи состоит в выявлении и анализе эксплицитных средств угрозы в англоязычном военно-политическом дискурсе.

Материалом исследования послужили речевые акты угрозы, выделенные методом сплошной выборки из текстов выступлений президента США Дж. Байдена по ситуации в Афганистане.

Угроза может быть вербализована в военно-политическом дискурсе как прямо, так и косвенно. Анализ теоретической литературы по проблеме репрезентации менасивного речевого акта на грамматическом уровне показал, что центральное звено в реализации угрозы занимает особая структурно-семантическая модель высказывания. Так, Н.В. Хохлова выделила агентивные и неагентивные конструкции, репрезентирующие угрозу в художественном дискурсе. О.В. Эпштейн предложила шесть семантико-синтаксических моделей реализации менасивного речевого акта, характерных для политического дискурса. Данные модели соответствуют формулам промиссивного, комиссивного, директивного и ассертивного речевого акта. Подход О.В. Новоселовой коррелирует с идеями О.В. Эпштейн, так как также основан на структурно-семантической классификации типов предложений, характерных для реализации менасивного речевого акта. Ученый выделяет следующие типы предложений: 1) сложноподчиненное предложение: *if (unless) + условие (каузируемое действие) + следствие (наказание)*; 2) сложноподчиненное предложение: *следствие (наказание) + if (unless) + условие (каузируемое действие)*; 3) простое двусоставное предложение; 4) сложноподчиненное предложение с придаточными времени/ дополнительным/ определительным придаточным; 5) сложные конструкции, которые включают в себя несколько моделей [4, с. 8–11].

Принципиально иной подход к реализации речевого акта угрозы предлагает М.Я. Блох, рассматривая речевые акты с позиции диктменно-уровневого строения языка. Диктема есть элементарная тематическая единица связной речи, формируемая предложениями [2 с. 120]. Ученый выделяет диктему-угрозу, которая реализует стратегию устрашения. А.Н. Баранов полагает, что модель реализации угрозы зависит от ее типа: угроза-наказание и угроза-предупреждение [1, с. 70].

Анализ примеров показал, что основным способом экспликации угрозы в военно-политическом дискурсе выступает простое предложение. В приведенном примере угроза выражается с помощью агентивных двусоставных предложений с глаголом в будущем неопределенном времени. Предложение построено по модели комиссивного речевого акта, в котором угроза эксплицируется по типу: личн.мест.мн.числа+глагол преследования (*to hunt*) + неопределен.местоимение с сущ.: «*This strike was*

not the last. We will continue to hunt down any person involved in that heinous attack and make them pay. Whenever anyone seeks to harm the United States or attack our troops, we will respond». («Этот удар не был последним. Мы будем продолжать искать всех, кто причастен к этому чудовищному нападению, и заставим их заплатить. Если кто-то попытается причинить вред Соединенным Штатам или напасть на наши войска, мы ответим») [10].

Средством реализации угрозы на лексическом уровне выступает неопределенное местоимение *any* в комбинации с существительным *person*. Как отмечает О.В. Эпштейн, употребление неопределенных местоимений характеризует стратегию негативной вежливости, т.е. происходит имперсонализация участников общения [8, с. 118].

В следующем примере также употребляется ряд перформативных глаголов, расположенных по принципу восходящей градации: *will not forgive – will not forget – will hunt down*: «*||We will NOT FORGIVE. ||We will NOT FORGET. ||We will HUNT you DOWN| and make you PAY|*» *Biden said*. («Мы не простим. Мы не забудем. Мы выследим вас и заставим заплатить», заявил Байден) [9].

Ядро менасивной нагрузки выполняет глагол со значением физической расправы. Прием синтаксического параллелизма также способствует реализации менасивной интенции. Вербальные средства выражения угрозы используются совместно с невербальными. В ходе публичного выступления Дж. Байден использует низкий нисходящий тон, являющийся тоном категоричной уверенности и непоколебимости для того, чтобы продемонстрировать абсолютную уверенность в намерении адресанта осуществить физическую расправу и гонение противника. В анализируемом фрагменте выступления менасивные конструкции используются всего три раза: в первом предложении в середине и в заключении. Прием кольцевого повтора усиливает общую менасивную интенцию всего текста выступления. Из контекста ситуации следует, что чем проще будет организовано высказывание с точки зрения грамматической организации, тем яснее и понятнее будет выражена менасивная интенция. Такая организация высказывания продиктована экстралингвистическим контекстом сообщения: необходимостью вызвать ответную реакцию президента США на убийство 12 человек.

Лексическим маркером реализации менасивной интенции служит не прямое указание на адресата путем использования объектного местоимения *you*. Данное местоимение выполняет двойственную функцию: с одной стороны, использование местоимения *you* вносит неясность, к

кому именно обращается говорящий. С другой стороны – под местоимением *you* подразумевается каждый человек, который представляет угрозу для национальной безопасности США.

Следующий пример также, как и предыдущий, построен по формуле промиссивного речевого акта: Личн.мест.мн.числа+Будущее простое время +Инфинитив: «*We will respond with force and precision at our time, at the place we choose and the moment of our choosing,*» *Biden said.* («Мы ответим силой и точностью в наше время, в выбранном нами месте и в выбранный нами момент», – сказал Байден) [9].

Данный пример является иллюстрацией угрозы в ответе на угрозу, так как говорящий использует глагол с семантикой ответного действия *to respond*, конкретизируя, что ответные действия будут нанесены с помощью силы и точного огня.

Глагол *to let*, используемый вне контекста, не несет никакой менасивной нагрузки. О.Н. Эпштейн отмечает, что использование глаголов этой группы помогает косвенной реализации угрозы. В таком случае для приобретения агрессивной окраски контекст является необходимостью [8, с. 115]. Следующий пример скорее является исключением, так как контекст занимает второстепенную позицию при определении того, является ли высказывание менасивным или нет, так как адресант использует глагол с семантикой предотвращения ответных действий противника: «*We will not be deterred by terrorists. We will not let them stop our mission,*» *Biden said, saying the US was prepared to retaliate for the killings – the first hostile action deaths in Afghanistan since February 2020* («Террористы нас не остановят. Мы не позволим им остановить нашу миссию террористы нас не отпугнут», – сказал Байден, заявив, что США готовы принять ответные меры за убийства – первые случаи гибели людей в Афганистане в результате враждебных действий с февраля 2020 года) [10]. Менасивный эффект высказывания усиливается за счет отрицания *not*, использования инклюзивного местоимения *we* и пейоративного ярлыка *terrorist*. Таким образом, создается эффект открытого противостояния «мы – они», а именно *we – terrorists*.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Основной моделью экспликации менасивного речевого акта в военно-политическом дискурсе выступают промиссивные конструкции. Угрозы являются конкретизируемыми, так как выражаются с помощью глаголов физической расправы и нанесения ответных действий. Для обозначения адресата используются дейктические местоимения и пейоративы.

Литература

1. Баранов А.Н. Семантика угрозы в лингвистической экспертизе текста // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы ежегодной международной конференции в 2-х томах: Том. 1. Выпуск 12 (19), (29 мая-02 июня 2013 г.). Москва: Из-во Российский государственный гуманитарный университет, 2013. С. 69—78.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики: Учеб. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2002. 160 с.
3. Блох М.Я., Алешина Е.Ю. Дискурсивное выражение стратегии устрашения в политическом тексте конфликтной ситуации (на материале английского языка) // Политическая лингвистика. 2015. № 2 (52). С. 75—79.
4. Новоселова О.В. Функционально-семантическая характеристика дискурсивных практик со значением угрозы в английском языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Тверь, 2003. 24 с.
5. Олянич А.В. Презентационные стратегии в военно-политическом дискурсе / А Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2003. № 3. С. 119—126.
6. Фахрутдинова Д.Р. Стратегия дифференциации «своих» и «чужих» в военном институциональном дискурсе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3. Т. 2. С. 38—43.
7. Чернявская В.Е., Молодыхенко Е.Н. История в дискурсе политики: лингвистический образ «своих» и «чужих». Изд. стереотип. М.: ЛЕНАНД, 2018. 200 с.
8. Эпштейн О.В. Прагмалингвистические особенности менасивного речевого акта в политическом дискурсе (на материале английского языка). Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Самара, 2010. 20 с.
9. Biden to Kabul attackers: «We will hunt you down and make you pay». Режим доступа: <https://edition.cnn.com/2021/08/26/politics/biden-kabul-attack/index.html> (дата обращения: 15.10.2021).
10. Joe Biden says new Kabul terror attack highly likely in next 24 to 36 hours. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/us-news/2021/aug/28/joe-biden-kabul-terror-attack-warning-drone-strike-afghanistan> (дата обращения: 15.10.2021).

Л.Ю. Фадеева, Н.С. Жилкина

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
Митрополита Московского*

Особенности политических выступлений Владимира Путина

Данная статья посвящена анализу лингвостилистических особенностей публичных выступлений Владимира Путина. Лингвистическое оформление политического высказывания подразумевает использование синтаксических конструкций с верификацией валидной информации. Введение различных функциональных стилей и выразительных приемов способствует четкой структуризации и экстралингвистическому углублению смысловой нагрузки.

Ключевые слова: политическая коммуникация; речевые приемы; создание экспрессивности; стратегии политического дискурса; политический этикет.

Публичные выступления выдающихся политиков не теряют своей актуальности и подвергаются различным комплексным исследованиям. Изучение особенностей политического дискурса имеет прагматическую направленность и востребованность: успешность политической кампании или дискуссии научно обосновывается и верифицируется.

Владимир Путин является одним из самых ярких примеров успешного оратора. Его публичные выступления не оставляют равнодушными не только прессу и политических критиков, но и его коллег и граждан. Его речь узнаваема, так как для президента не характерно употребление развернутых синтаксических конструкций, чтобы быть понятым всеми слоями населения. Во время ответов на вопросы журналистов президент, как правило, пользуется серией средних и коротких сложноподчинённых и сложносочинённых предложений с максимальной длиной не более 46 слов. Анализ просодических компонентов выявляет активную технику акцентирования, которую применяет В. Путин для выделения значимых аспектов своего высказывания.

Использование повторов в речи способствует увеличению восприятия информации и конкретизации формулируемой мысли. Для публичных выступлений В. Путина характерно формулирование микровывода, которое регистрируется после ответа на поставленный вопрос; таким образом, лидер еще раз повторяет ранее сказанное, углубляя и приводя примеры для изложения своих позиций и собственного отношения к поставленному вопросу или проблеме. Темп речи президента всегда беглый, с мастерским использованием речевых пауз и без удлинения отдельных лексем. Паузация помогает актуализировать валидность конкретной информации, презентуемой в политическом дискурсе. Безусловно, Владимира

Путина можно назвать опытейшим спикером на современной политической арене [2, 4, 9, 12, 13, 15].

Особенными чертами ораторского мастерства президента РФ можно назвать сдержанность, логичность и выразительность высказываний, которые понятны и информативны для аудитории. Владимир Путин всегда держит эмоции в рамках политического этикета; отмечается его сдержанность, даже при неудобных вопросах.

Президент РФ имеет репутацию жесткого переговорщика, который умеет аргументировано и последовательно отстаивать свою позицию перед оппонентами, а также известен в качестве «сильного, эффективного и прагматичного лидера» [1, 3, 4, 1; 20]. Журнал *Forbes* (США) в 2011 г. свидетельствует, что В. Путин занимает лидирующие позиции как самый влиятельный человек в мире, ассоциирующийся с Российским государством [10]. Европейские политики характеризуют Владимира Путина как одного из самых непредсказуемых и сильных тактиков [1, 3, 4, 12; 36]. Причину его успехов и достижений на политическом поприще часто связывают с опытом работы в разведке. Такие качества как хладнокровие, осторожность, дальновидность позволяют прогнозировать и анализировать поведение оппонента на несколько шагов. Сочетание лингвистических и экстралингвистических факторов при построении публичных выступлений помогает российскому лидеру в урегулировании сложных международных вопросов.

Важным аспектом политической деятельности любого президента является общение с избирателями [13, 14]. Коммуникативные стратегии, формируемые новейшими достижениями научных исследований в психологии, маркетинге, экологии мышления, НЛП и т.п., актуализируют первое впечатление о предпочитаемой стратегии общения. Анализ выступлений и бихевиористической деятельности во время политических кампаний свидетельствует о весьма интересной профессиональной тактике заочной полемики без прямого участия в дебатах с другими претендентами.

Российский политический дискурс включает элементы функционально-стилистического просторечия: активно используется экспрессивно-окрашенная лексика, частотно регистрируются стилистические средства, среди которых ведущее место занимают эпитеты, риторические вопросы и метафоры, что способствует выразительности преподносимой информации [5, 6, 7]. Владимир Путин включает в свою речь отглагольные переносные выражения и метафоры со сниженной лексикой для актуализации эмфатических высказываний, к примеру, «...мы против того, чтобы военная организация хозяйничала возле нашего забора, рядом с

нашим домом или на наших исторических территориях» [17] (используется отглагольная метафорическая конструкция «хозяйничать» с отрицательной коннотацией). Еще одной иллюстрацией может служить фраза с личного сайта Владимира Владимировича Путина «Личное»: «...изучение английского для меня – это что-то вроде интеллектуальной физкультуры...» [16].

Обратимся еще к одному частотно регистрируемому приему в политических коллокациях Владимира Путина – риторическому вопросу: «Российское государство, что же оно? Ну что, Россия? Опустила голову и смирилась, проглотила эту обиду?» [17] (в данном примере выражается сожаление). Если проанализировать употребляемость самых вопросительных слов в риторических конструкциях, то самым часто задаваемым является лексема «почему?»: «На Украине воспользовались этим правом, а крымчанам в нём отказывают. Почему?» [17] (с помощью данного примера Владимир Путин выражает свое негодование). Речь российского лидера также регистрирует достаточное количество примеров иронии: «Если вы меня спросили, нужно ли это делать по Чубайсу, я вам могу сказать: нет. Делать нужно по уму» [1; 45].

Публичные выступления президента Российской Федерации регистрируют многочисленные примеры фразеологизмов: «Трудно было в это поверить, глазам своим не верил...» [1, 11, 1; 54] (В данном примере фразеологизм используется для выражения удивления) или эмфатическая конструкция в ответе на вопрос журналиста о территориальных претензиях Латвии: «Не Пыталовский район они получают, а от мёртвого осла уши» [17, 16]. Также для В. Путина характерно использование аллюзий, апеллируя к историческому прошлому, иллюстрацией может служить выступление президента на 70-й Генассамблее ООН: «Напомню, что ключевые решения о принципах взаимодействия государств, решения о создании ООН принимались в нашей стране на Ялтинской встрече лидеров антигитлеровской коалиции» [8]. Предельно ясно, лексически и риторически корректно использовано притяжательное местоимение в предложном падеже «в нашей стране». Таким образом, данная эмфатическая конструкция верифицирует релевантность Советского Союза в истории создания ООН перед гостями Генассамблеи и мировым политическим сообществом.

Президент РФ весьма часто проводит параллели событий в российском государстве с аналогичными в других странах. Российский лидер не мешает выступлению своих оппонентов, но иногда позволяет себе перебить оратора, вставить пару резюмирующих фраз или резкое выражение. В качестве иллюстрации можно привести реплику В. Путина американскому президенту Б. Обаме, который предположил, что «Путин одной

ногой опирается на старые принципы ведения дел, а другой – на новые». Ответ президента оказался весьма прямолинейным: «Что касается, стоять одной ногой в прошлом, а другой – впереди, у нас в народе есть такое не очень литературное слово: мы враскорячку не умеем стоять. Мы твердо стоим на ногах и всегда смотрим в будущее. Это особенность России» [17]. Доминирующей стратегией в публичных выступлениях можно назвать дискредитацию оппонента, разгром его аргументов и представление собственного видения решения данной проблемы. Арсенал российского президента включает монолог, чем объясняется отсутствие наглядных примеров споров российского лидера со своими оппонентами и что осложняет бихевиористический анализ личности президента Российской Федерации.

Таким образом, можно сказать, что Владимир Владимирович Путин – интроверт, он тщательно охраняет свою личную жизнь от посторонних глаз и закрыт от публики. Его речь всегда проста и понятна слушателям. В своей речи он сдержан, его лексика шаблонна, в ряде случаев регистрируются экспрессивно-окрашенные фразы, метафоры, риторические вопросы и эпитеты.

Литература

1. Алтунян А.Г. От Булгарина до Жириновского: идейно-стилистический анализ политических текстов. М.: РГГУ, 2019. 264 с.
2. Апресян Г.З. Ораторское искусство. М.: Изд-во МГУ, 1978. 278 с.
3. Баранов А.Н. Парламентские дебаты: традиции и новации: Сов. полит. яз.: (От ритуала к метафоре). М.: Знание, 1991. 63 с.
4. Василенко И.А. Эффективный переговорщик: личностный стиль, стратегии, технологии. М.: Международные отношения, 2017. 287 с.
5. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка: Общие понятия стилистики. Разговорно-обиходный стиль речи. М.: УРСС, 2005. 237 с.
6. Введенская Л.А. Риторика и культура речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 537 с.
7. Виноградов В.В. К теории построения поэтического языка: Учение о системах речи литературных произведений // Поэтика: Сборник статей. Временник отдела словесных искусств. Ленинград, 1987. Т. 3. 467 с.
8. Выступление Владимира Владимировича Путина на пресс-конференции саммита G-20. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ym4sSaisoJA>. (дата обращения: 08.10.2021).

9. Городецкий Б.Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. М.: Центр. совет. филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. С. 39.
10. Лукьянов Ф. Владимир Путин – аватар и человек. Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbes/issue/2011-11/75215-vladimir-putin-avatar-i-chelovek> (дата обращения: 08.10.2021).
11. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК "Гнозис", 2017. 280 с.
12. Михалева О. Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. М.: URSS ЛИБРОКОМ, 2009. 252 с.
13. Нахимова Е.А. Основные теории коммуникации. Социальная работа, реклама и связи с общественностью, международные отношения М.: Флинта, 2015. 162 с.
14. Обращение Президента Российской Федерации. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/20603>. (дата обращения: 08.10.2021).
15. Одинцов В.В. Стилистический анализ публичного выступления. М.: Знание, 1973. 56 с.
16. Официальный сайт В.В. Путина. Режим доступа: <http://putin.kremlin.ru/bio/page-0> (дата обращения: 08.10.2021).
17. Страница В.В. Путина в «Twitter». Режим доступа: <https://twitter.com/kremlinrussia> (дата обращения: 08.10.2021).

Науч. рук.: Фадеева Л.Ю., к-т филол. н., доц.

Е.В. Хоменко, С.П. Личевская
Белорусский национальный технический университет

Дискурсивный подход как основа обучения иностранному языку в техническом университете

Авторы на примере из собственной практики преподавания английского языка студентам технических специальностей Белорусского национального технического университета показывают приоритетные подходы к системе иноязычного образования. Дается обоснование необходимости использования дискурсивного подхода при обучении пониманию и интерпретации письменного и устного научного текста.

Ключевые слова: дискурсивный подход; научный дискурс; научный текст; дискурсивная ситуация; адресант; адресат.

В условиях изучения профессионально ориентированного иностранного языка основой понимания письменного и устного научного текста является дискурс, т.е. анализ текста осуществляется с учетом когнитивного, коммуникативного, социокультурного контекста и ситуаций межличностного общения [1]. Коммуникативно-прагматический ракурс исследования позволяет рассматривать научный текст как единицу, репрезентирующую научный дискурс. В научном тексте, который является результатом дискурсивной деятельности коммуникантов в сфере научного общения, в свернутом виде содержатся институциональные характеристики научного дискурса, социокультурная информация, коммуникативные интенции и прагматические установки автора.

Ключевым понятием в рассмотрении вопросов, связанных с анализом научного текста как части научного дискурса, является дискурсивная ситуация, представляющая собой условия порождения и интерпретации текста. К основным компонентам дискурсивной ситуации относятся: место и время создания текста, проблематика, способы научного видения проблемы, способ общения (устная/письменная речь), знание о субъектах коммуникации: адресанте (уровне его профессиональных знаний), адресате (прогнозирование трудностей, с которыми он может столкнуться при интерпретации текста ввиду отсутствия фоновых знаний), коммуникативные цели, прагматические установки автора текста, стратегии (программа построения дискурсивного жанра). Все компоненты дискурсивной ситуации, постоянно взаимодействуют друг с другом, в результате чего происходит изменение степени их воздействия на речевую деятельность субъектов коммуникации.

При порождении научного текста адресант исходит из таких базовых признаков институционального научного дискурса, как:

- характерная для данного типа дискурса цель общения, которая заключается в поиске решения проблемы в конкретной области научного знания, в убеждении адресата в правильности излагаемой научной концепции автора, акцентировании внимания на конкретных вопросах;

- специфические обстоятельства общения, происходящие в конкретной научной сфере и вытекающая отсюда заданность тематики, официальность/неофициальность стиля;

- специфические характеристики текстов, семантическая структура которых зависит от коммуникативных задач, реализуемых в текстах, коммуникативных интенций, дискурсивных стратегий и тактик, применяемых адресантом с целью обоснования ценности нового знания и воздействия на потенциального адресата, дискурсивная деятельность которого должна быть направлена не только на адекватную интерпретацию прочитанного текста, но и формирование собственных гипотез [2].

При этом между субъектами коммуникации и результатами их коммуникативной деятельности существуют отношения взаимообусловленности, так как адресант при порождении текста должен не только учитывать факторы, релевантные для конкретной ситуации и данного текста, но и различия между концептуальными системами коммуникантов, объёмами их профессионального знания и, соответственно, создавать текст, приемлемый в концептуальном отношении для потенциального адресата.

Результатом коммуникативной деятельности адресанта и адресата является порождение текста и интерпретационная версия данного текста соответственно. В аспекте интерпретации научный текст следует рассматривать как актуализацию авторской концепции, которая реализуется в тексте посредством определённых языковых средств и адресуется читателю, интерпретирующему текст согласно собственным научным, профессиональным компетенциям. В процессе интерпретации текста мыслительная деятельность адресата соотносится с коммуникативными интенциями и прагматическими установками адресанта, в результате чего происходит формирование и обоснование нового концептуального научного знания. Познанию этапов когнитивной деятельности автора способствует идентичная сущность мыслительного процесса у адресата и адресанта научного текста. Относительная вариативность интерпретации содержания текста связана как со степенью точности отражения объективной действительности и структурно-языковой сложности текста, так и с особенностями воспринимающего его адресата: объёмом фоновых знаний, мотивами, побудившими обратиться к данному тексту, а также ценностью, заложенной в нем нового концептуального знания. При интерпретации текста адресату необходимо учитывать когнитивно-прагматические, социокультурные и другие факторы конкретных текстов.

В соответствии с учебной программой по дисциплине «Английский язык» в Белорусском национальном техническом университете содержание обучения пониманию письменного и устного научного дискурса включает в себя формирование определённых умений, направленных на смысловую интерпретацию представленной информации. К таким умениям относятся следующие:

– умение определять главную коммуникативную цель адресанта и прагматическую ориентацию целого текста (информирование, убеждение и т.д.);

– умение анализировать структурную организацию научного текста, выделять структурно-семантические компоненты текста, прагматические установки автора, актуализируемые в этих компонентах, и определять их отношения с главной коммуникативной целью;

- умение реконструировать логику развития текста, представляющую этапы познавательно-коммуникативной деятельности автора, направленные на обоснование в тексте нового научного знания;
- умение выделять в тексте основную и второстепенную информацию;
- умение группировать факты по определенному признаку, сопоставлять выявленные факты, используя ключевые слова, определять связи между объектами/явлениями;
- умение устанавливать эксплицитные и имплицитные маркеры коммуникативно-прагматического потенциала текста;
- умение определять языковые, жанровые средства, способствующие расстановке смысловых акцентов в тексте;
- умение давать характеристику результатам описываемых/обсуждаемых научных исследований, оценивать значимость полученной информации, осуществлять её трансформацию, а также производить компрессию текста.

Таким образом, при обучении студентов технического университета пониманию и интерпретации письменного и устного научного текста следует проанализировать когнитивно-дискурсивное пространство текста, изучить его структурно-семантическую организацию, связанную с коммуникативно-дискурсивной деятельностью двух субъектов коммуникации – адресантом и адресатом, дискурсивные действия которых определяются их позицией по отношению к тексту. С позиции адресанта научный текст выступает как продукт переработки и осмысления старого знания с целью раскрытия значимости содержащегося в тексте нового знания посредством языковых средств и направленности на адресата. С позиции адресата научный текст представляется как источник формируемого нового знания и стимул для творческой переработки и продуцирования собственных научных гипотез.

Литература

1. Карчаева С. Х. Дискурсивность научного текста. Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Нальчик, 2010. 21 с.
2. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие. М.: Флинта, 2013. 208 с.

Е.В. Черняк

Белорусский государственный экономический университет

Препятствия в достижении успешной межкультурной коммуникации для руководителя

Статья посвящена проблемам межкультурной коммуникации на предприятии, в отделе либо рабочей группе. В работе представлен обзор препятствий, с которыми может сталкиваться руководитель во время общения с сотрудниками, принадлежащими к разным культурам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; руководитель; культура; культурные различия; стереотипы.

Невозможно жить в мире, не взаимодействуя с другими людьми, поэтому общение становится неотъемлемой частью жизни, а эффективное общение является чрезвычайно полезным навыком. Коммуникация определяется не только как сочетание естественных и социальных наук, но также является важным и эффективным инструментом управления компанией, отделом, рабочей группой.

По мере того как общество становится более глобально связанным, необходимость межкультурного общения приобретает все большее значение. Международное сотрудничество приводит к тому, что взаимодействие на предприятии, либо в компании, либо в отделе становится более сложным, потому что коллектив обычно состоит из людей, принадлежащих к разным культурам и имеющих разный опыт. Таким образом, нельзя недооценивать владение руководителями навыками эффективного межкультурного общения.

Тем не менее, для достижения эффективного межкультурного общения есть некоторые препятствия, которые руководителю необходимо преодолеть:

1) Ценности и убеждения.

Культурные ценности и убеждения оказывают жизненно важное влияние на восприятие, принятия, доверие других людей. Каждый сотрудник может намереваться выполнять свои задачи по-своему, независимо от мнения других, в соответствии с ценностями и убеждениями каждого человека, на которые в значительной степени влияет его культурное происхождение [3, с. 189]. Чем больше сотрудников из разных культурных слоев, тем больше разных мнений будет на рабочем месте. В конечном счете конфликт может возникнуть из-за сотрудников, которые настаивают на своих взглядах и не принимают мнения других, что наносит ущерб компании, предприятию, отделу, рабочей группе. Таким образом, навыки эффективной межкультурной коммуникации необходимы

руководителю для общения и обеспечения того, чтобы сотрудники из разных культурных слоев понимали друг друга и разделяли общее видение и цели. Тем не менее, неизбежно, что сам руководитель может обладать иными ценностями и убеждениями, чем его сотрудники. Понимание ценностей и убеждений каждого человека, а также убеждение сотрудников принять культуру других людей не признается легким делом для руководителя. Следовательно, различия в ценностях и убеждениях являются одним из препятствий, которые руководителю необходимо преодолеть для достижения эффективной межкультурной коммуникации.

2) Опасения.

Уровень культурного развития варьируется от человека к человеку. Различные культуры влияют на модели общения между отдельными людьми или группами. Невежество ведет к опасениям, а разнообразие рабочих мест, которые становятся все более распространенными, заставляют взаимодействовать культуры, которые традиционно никогда не имели ничего общего друг с другом, становясь возможным источником конфликта. Если эта проблема не будет устранена на первых этапах, и не будет обеспечено обучение другим культурам, то в конечном итоге это нанесет ущерб ценностям заинтересованных сторон. Руководителю необходимо овладеть навыками эффективной межкультурной коммуникации в дополнение к определенному пониманию различных культур.

Поскольку каждый человек растет в рамках одной культуры, взаимодействие с другими людьми из разных культурных слоев, несомненно, является для них проблемой, в том числе для руководителя [4, с. 47]. Таким образом, руководителям, которые могут не обладать достаточными знаниями о работе с сотрудниками из разных культурных слоев, будет чрезмерно сложно справляться с конфликтами такого рода. Это также является одним из основных факторов, вызывающим опасения у руководителя, а также одним из препятствий, которые руководители должны преодолеть для достижения эффективной межкультурной коммуникации.

3) Невежество.

Люди, которые живут в одном и том же районе и взаимодействуют с аналогичной группой людей, скорее всего, имеют одну и ту же культуру. Например, японцы, живущие в Японии, разделяют общие ценности и убеждения. Тем не менее, японцы, живущие в зарубежных странах, могут иметь немного или даже совершенно отличную культуру от японцев, которые живут в своей родной стране, из-за разных условий роста. Каждый индивид формирует свои собственные определения культуры на основе своего опыта роста, который состоит из исторического, политического, социальных, а также культурных контекстов. Этот опыт роста, прямо или косвенно, повлияет на людей, что в конечном итоге приведет к тому, что

у каждого человека будут свои собственные отличительные определения культуры [1, с. 152]. Это приводит к одной из общих ошибок, которые регулярно совершают руководители. Они часто предполагают, что сотрудники одной нации, расы или даже религии придерживаются одной и той же культуры. Таким образом, руководители будут ошибочно применять идентичный способ общения к сотрудникам, которые, как они предполагают, придерживаются одной и той же культуры.

4) Этноцентризм.

Этноцентризм определяется как «ощущение того, что у одной группы есть образ жизни, ценности и модели адаптации, которые превосходят таковые у других групп. Это связано с обобщенным презрением к членам других групп. Этноцентризм может проявляться в позиции превосходства, а иногда и враждебности. Насилие, дискриминация, обращение в свою веру и вербальная агрессивность являются средствами, с помощью которых может быть выражен этноцентризм» [6]. Следовательно, этноцентризм является препятствием, ведущим к неудаче в межкультурной коммуникации. Причина в том, что одним из важнейших условий эффективной межкультурной коммуникации является понимание и уважение различных культур. Все культуры должны быть определены как равные, и к ним следует относиться одинаково, потому что нет ни одной культуры, которая превосходила бы другую культуру.

5) Стереотипизация.

Стереотипизация – присвоение всем членам группы одинаковых характеристик и черт, связанных с расой, культурным происхождением, сексуальной ориентацией, возрастом, полом и даже профессиями и физическими недостатками [2, с. 99].

Стереотипизация включает в себя как положительные, так и отрицательные суждения. Тем не менее, отрицательная предвзятость, несомненно, будет недостатком для межкультурной коммуникации. Поскольку культура не поддается наблюдению до тех пор, пока люди не начнут вести себя в соответствии со своей культурой, общаясь и взаимодействуя с другими людьми, руководители, которые придерживаются стереотипов, могут потерпеть неудачу в понимании своих сотрудников из разных культурных слоев [3, с. 128]. Следовательно, в результате этого происходит сбой межкультурной коммуникации.

Таким образом, для достижения эффективного межкультурного общения руководители должны выявлять препятствия, стоящие на пути достижения эффективной межкультурной коммуникации, и прилагать все усилия для их преодоления, ведь эффективные навыки межкультурного общения являются конкурентным преимуществом и необходимостью для успешного руководства.

Литература

1. Грушевицкая Т.Г. Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2003. 352 с.
2. Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие для вузов / М.О. Гузикова П.Ю. Фофанова. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 124 с.
3. Brislin R.W. Understanding culture's influence on behavior. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993. 417 p.
4. Fink G., Neyer, A.K. & Kölling, M. Understanding cross-cultural management interaction: Research into cultural standards to complement cultural value dimensions and personality traits // *International Studies of Management and Organization*, 36(4). 2006. Pp. 38-60.
5. He R. & Liu J.C. Barriers of cross-cultural communication in multinational firms // *Halmstad School of Business and Engineering*, 2010. 32p. Retrieved from: <https://max.book118.com/html/2017/0410/99705840.shtm> (date of access: 02.10.21).
6. The Columbia Electronic Encyclopedia, 6th ed. Copyright 2012. Columbia University Press. Retrieved from: <https://www.infoplease.com/encyclopedia/social-science/cultures/anthropo-logy/ethnocentrism> (date of access: 16.10.21).

Науч. рук.: Белова К.А., к-т филол. н., доцент.

Л.С. Шуплякова

Белорусский государственный экономический университет

Категоризация эмоций в системе языка

Выражение эмоций в языке и дифференциация эмоций говорящим связаны с категоризацией эмоций. В лексической семантике существуют универсальные эмотивные смыслы. Эмотивная лексика может быть расклассифицирована по различным основаниям, что позволяет увидеть многие её параметры и степень представленности её типов в языковой системе.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; категоризация; эмотивность; эксплицитность; интегральный и дифференциальный признак; сема.

Проблема языковой категоризации по-прежнему вызывает интерес лингвистов-когнитивистов. Определяя категоризацию в качестве мыслительной операции, направленной на формирование категорий как понятий, обобщающих и классифицирующих результаты познавательной деятельности, когнитивная лингвистика рассматривает человека в роли познающего объекта – носителя когниции, а категоризацию как его когнитивную деятельность, на основании чего он «сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм её движения в определенные рубрики, т.е. классифицирует их и подводит под такие объединения, как классы, разряды, группировки, множества, категории» [3, с. 45].

В рамках этой теории человек как познающий субъект занимает активную позицию в формировании значений языковых единиц. Человек каждый раз заново создаёт смыслы и выбирает средства их репрезентации, используя свой языковой опыт. Из этого следует, что наши знания организуются посредством определенных когнитивных моделей, с помощью которых осуществляются процессы концептуализации и категоризации мира в языке. Чаще всего под когнитивной моделью подразумевается стереотипный образ, позволяющий вскрыть концептуальный / когнитивный механизм приобретения и организации опыта, знания о мире [4, с. 16].

Обозначение эмоций языком, их выражение в языке и дифференциация самих эмоций говорящими непосредственно связаны с классификацией эмоций. Исследуя проблему классификации эмоций, Б. И. Додонов написал: «Очевидно, универсальной классификации эмоций создать вообще невозможно, и классификация, хорошо служащая для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении другого круга задач, принципиально отличных от первых» [2, с. 35].

Психологи отмечают, что «словарь эмоций» в разных языках далеко не одинаков, при этом однако указывают, что нет ни одного переживания, которое было бы доступно для одной национальности и недоступно для другой [2, с. 23]. Следовательно, эмоции имеют универсальный характер, а «типологическая структура эмоциональной лексики не совпадает в разных языках», отличается национальной спецификой, «так как отражение эмоций в языке самобытно» [1, с. 9].

Всё же, «учитывая наличие в эмоциональном опыте человечества группы ведущих универсальных эмоций, можно предположить существование универсальных эмотивных смыслов и в лексической семантике, что обусловлено семантикой отражения, ибо опыт человечества в познании эмоций, как и какого-либо другого фрагмента мира, закрепляется в языковых единицах» [1, с. 8].

Чувства и эмоции проявляются в процессе когнитивной деятельности индивида через язык, существуют на всех уровнях. Особую актуальность получают исследования, связанные с эмоциональным миром человека, обнаруживающим отражение в первую очередь в языковой семантике в виде специальной категории эмотивности. Под эмотивностью Шаховский В.И. понимает «отражённость эмоций в слове, обуславливающей его семантическую способность выражать эмоции по сравнению с его способностью называть, именовать, описывать их» [5, с. 69].

Эмотивная лексика, по В.И. Шаховскому, «может быть расклассифицирована по различным основаниям, что позволяет увидеть многие её параметры и степень представленности её различных типов в языковой системе» [6, с. 109].

Так, «возможна классификация эмотивов на основе выражения ими конкретной эмоции и соответственно преобладающему эмоциональному спецификатору: «гнев», «радость», «печаль», «восторг», в рамках одного и того же эмоционального дескриптора, к которым отнесем такие, как «эмоция», «страсть», «возбуждение», «аффект» и прочие эмотивы, выражающие гнев»; равно как и эмотивы, выражающие радость, печаль, восторг, и т.д., например, *horrid = painful feeling of loathing and fear* [6, с. 107].

Далее, «всю эмотивную лексику можно разделить на три группы по признаку «принадлежность к эмоциональной зоне»: положительных, отрицательных, а также амбивалентных эмоций (т.е. и положительных, и отрицательных). Например, *angel, lamb* (о человеке), *sweetheart, thundering; parrot, worm, hell* (о человеке), *disgusting, awful; devil, hell, poor, little, old, common*» [6, с. 107].

По признаку «дискретное / недискретное выражение эмоций» эмотивы делятся на выражающие эмоции дискретно: *darling* (ласкание), *horrible* (страх, ужас) и выражающие эмоции диффузно: *shocking* (восхищение + возбуждение + радость + удивление), *damn!* (возмущение + восхищение + раздражение), *oh!* (выражает почти всю гамму эмоций). Например, на диффузность семантики эмотива *smart* указывает длинный синонимический ряд его дефиниционных дескрипторов: *stingy, prudent, keen; vigorous, brisk; clever, intelligent; impertinent, shrewd* и т.д. [6, с. 108].

По признаку «эксплицитность» эмотивная лексика различается следующим образом: а) лексика с эксплицитной эмотивностью, т.е. явной, всем известной и постоянной. Сюда относятся лексические единицы, которые обозначают положительные и отрицательные явления и, соответственно, передают положительные и отрицательные социальные эмоции: *dirt* (о человеке), *beast* (жестокый человек), *rat* (о человеке); б) лексика со скрытой в глубине семантики слова эмотивностью, обнаруживаемой

только методом семантического углубления: *gift, failure, babykisser, lemon (a person easily alluded or taken advantage of)* и т.д. [6, с. 109].

Предлагая способы категоризации эмоций в лексическо-семантической системе языка, В.И. Шаховский отмечает определенные категориальные признаки, которые являются либо общими (интегральными) для той или иной группы эмотивной лексики, либо дифференциальными, отличающими одну группу эмотивной лексики от другой. Выделяя последнее, можно указать признак эмоционального знака (плюс или минус), признак направленности эмоций, признак типа эмоции (гнев, радость, печаль, страх и пр.), признак интенсивности эмоции (слабая, средняя, сильная) или признак глубины эмоции, признак стилистической принадлежности слова и т.д. На уровне их семантики интегральные и дифференциальные признаки отражены в соответствующих семах. Интегральная сема «эмотивность» позволяет объединить большой пласт лексики английского языка в лексико-семантическое поле эмотивности, а дифференциальные семы позволяют выделить внутри этого поля различные группировки (категории) эмотивов, микрополя или их подсистемы. Так, например, в соотношениях *remarkable / unspeakable, marvelous / delightful* сема «эмотивность» является интегративной, а в соотношениях *fantastical / interesting, insect (о человеке) / insect (о жуке)* – дифференциальной [6, с. 112].

Л.Г. Бабенко также предлагает типологическую классификацию эмотивной лексики, выявляет среди «различных по природе эмотивных классов слов грамматические и лексико-семантические, денотативные, дифференциально-эмотивные и коннотативно-эмотивные» [1, с. 64].

Так, при выделении грамматического класса эмотивной лексики «приоритет изображения эмоций в русском языке принадлежит глаголу (35,2%), за ним с учетом лексической представленности следуют существительные (30,4%) и прилагательные (24,1%). Вместе эти три класса слов составляют 90% всей категориально-эмотивной лексики» [1, с. 65].

Что касается лексико-семантической классификации, то необходимо отметить, что «знаменательные слова обязательно содержат в своей структуре категориальные семы, которые связаны с отражением универсальных семантических категорий таких, как «качество», «отношение», «состояние» и др., с учетом чего в лексической системе выделяются семантические классы слов»; «лексика эмоций включается во все семантические классы, пересекается с ними» [1, с. 72]. Например, категориально-лексическая сема «состояние» может быть представлена следующим образом: *горевать, горюниться, горевой, казниться, мука, мытариться / намытарится, изнеможенный, скорбь* и др. [1, с. 72].

Структура лексического поля эмоций в языке, по мнению Л.Г. Бабенко, представлена тремя классами эмотивной лексики: категориально-эмотивной, дифференциально-эмотивной и коннотативно-эмотивной [1, с. 72].

Таким образом, понятие категоризации относится к центральным, основополагающим понятиям когнитивистики в целом и в особенности когнитивной лингвистики. Под категоризацией понимается процесс осмысления объектов и явлений действительности в рамках категорий – обобщенных понятий. Осуществляя категоризацию действительности, сознание человека сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм её движения в определенные рубрики, т.е. классифицирует их и подводит под такие объединения – классы, разряды, группировки, множества, категории. В этой связи внимание учёных привлекают способы категоризации эмоций в языке. Эмотивная лексика может быть расклассифицирована по различным основаниям, что позволяет увидеть многие её параметры и степень представленности её различных типов в языковой системе.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1989. 184 с.
2. Додонов В.И. В мире эмоций. Киев: Изд-во политической литературы, 1987. 54 с.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
4. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 15–19.
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
6. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 206 с.

Научное издание

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных трудов
II 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*

Зарегистрировано в Издательстве ТПУ
Размещено на корпоративном портале ТПУ
в полном соответствии с качеством предоставленного оригинал-макета



Издательство

ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

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

ISBN 978-5-4387-1048-6

