

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

10–12 ноября 2022 г.

Томск 2022

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0
Я41

Язык. Общество. Образование : сборник научных трудов
Я41 III 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, 2022. – 481 с.

ISBN 978-5-4387-1113-1

В сборник научных трудов включены статьи участников III Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», проведённой 10–12 ноября 2022 года на базе отделения иностранных языков Школы базовой инженерной подготовки Национального исследовательского Томского политехнического университета. Научные труды посвящены актуальным проблемам современного языкознания, методики обучения иностранным языкам, межкультурной коммуникации и гуманитаризации инженерного образования.

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

УДК 378.662(063)
ББК Ч484(2)72л0

Редакционная коллегия:

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

ISBN 978-5-4387-1113-1

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2022
© Обложка. Издательство Томского
политехнического университета, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Актуальные векторы исследований и подходы в современной лингвистике	9
АНТОНОВА А.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Функционирование дейктических обращений в корейской речевой культуре.....	10
АСТАХОВА Т.Н. (САФУ, г. Архангельск): Корпусный анализ глагола to claim, выражающего факт сообщения в английском языке.....	14
БУРМАКОВА Е.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Гипофора как средство реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиа-журналистике.....	19
ВОЛКОВА А.Б. (НИ ТПУ, г. Томск): Критерии определения псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке.....	24
ГРИЧИН С.В. (НГТУ, г. Новосибирск): Эвиденциальные маркеры в научном тексте как средство реализации авторской интенции.....	27
ЕФАНОВА М.А. (НГТУ, г. Новосибирск): Логико-понятийная схема микрополя «комбинаторная лексикография».....	30
ЗЕРЕМСКАЯ Ю.А., СОЛОДОВНИКОВА О.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Фразеологизмы с компонентом «blue» в английском языке.....	35
КОБЕНКО Ю.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Язык и коллективный интеллект.....	39
КОСТОМАРОВ П.И. (НИ ТПУ, г. Томск): Особенности отражения темы «война» в речевой продукции представителя немецкого этноса Томской области.....	44
МАКАРОВСКИХ А.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Стилистическая функция английского гендиадиса.....	47
МАРЦЕВА Т.А. (НИУ ВШЭ, г. Москва): К вопросу о периодизации истории развития английского языка.....	51
МЕЗЕНЦЕВ И.Е. (АГПУ, г. Барнаул): Сема «Место» и ее роль в формировании компаративно-параметрических конструкций антропометрического характера N+Adj в современном английском языке.....	56
МЕЗЕНЦЕВА А.И. (ЧВВМУ им. П.С. Нахимова, г. Севастополь), МИХАЙЛОВА А.Г. (СевГУ, г. Севастополь): Историческое происхождение топонимической лексики английского языка (на примере топонимов американских географических названий).....	59
МИШКЕВИЧ М.В. (БГЭУ, г. Минск): Моделирование языковой личности специалиста в области межкультурной коммуникации.....	64
НАДЕИНА Л.В., ГУТАРЕВА Н.Ю. (НИ ТПУ, г. Томск): Историко-географические факторы как компонент образной интерпретации (на материале шотландских диалектных глаголов движения Scots).....	67
НОВИК Н.А. (БГЭУ, г. Минск), НОВИК А.М. (БГУФК, г. Минск): К вопросу о языковом ландшафте г. Минска.....	72
ПЕРСИДСКАЯ А.С., ПОЛЯКОВА Н.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Полисемантизм соматизмов селькупского языка.....	76
ПОЛЯКОВА Н.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Индигенные этносы Томской области: социолингвистическая ситуация и языковая витальность.....	81
УЛЬЯНОВА Н.Н. (НВИ им. И.К. Яковлева): Lingua Tertii Imperii: идеологические истоки.....	86
ХЛЫСТУНОВА Ю.Ю. (НГПУ, г. Новосибирск): К определению функций системы литературного языка.....	89
ЧЕСНОКОВА И.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Особенности этикета в открытых письмах в виртуальном дискурсе.....	92

ШАРИПОВА З.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Способы имярения в разноструктурных языках: валоративный аспект (на материале русского, английского и узбекского языков).....	96
ЮРЧЕНКОВА Е.Ю. (НИ ТПУ, г. Томск): Лингвокогнитивный подход к исследованию сатиры.....	100
ЯКИМЕНКО Е.В., ЗЕРЕМСКАЯ Ю.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Способы образования неологизмов в экономической сфере.....	105
 РАЗДЕЛ 2. Профессия переводчика: вызовы современности и опыт преподавания перевода	110
АРХИПОВ В.А. (НИ ТГУ, г. Томск): Адекватность передачи игры слов в переводах мультсериала «Rick and Morty».....	111
ВАСИЛЬЕВА Т.И., ХОМЕНКО С.А. (БНТУ, г. Минск): Роль командной работы в формировании переводческих компетенций студентов технического университета.....	114
ДИДЕНКО А.В. (НИ ТПУ, г. Томск): The impact of original medium on translation of the monograph.....	117
КЕМЕРОВА Н.С., АСАДУЛЛИНА Л.И. (НИ ТПУ, г. Томск): Student engagement for developing translation skills.....	122
КОБЗЕВА Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск), МИХАЙЛОВА А.Г. (СевГУ, г. Севастополь): Translation peculiarities in professional communication of non-linguistic universities.....	127
КОНЫШЕВА А.В., ЖЕНЬ Ч. (БГЭУ, г. Минск): Образ священного дракона в литературе Китая: перевод стихов китайских поэтов на русский язык.....	132
КУЗНЕЦОВА В.Ю. (МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, г. Москва): Перевод военной англоязычной лексики: военно-страноведческий аспект рассмотрения.....	136
ЛЯНГУЗОВА Е.Р. (ТПУ, г. Томск): Особенности перевода архаизмов на английский язык (на материале романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»).....	139
РЯДОВЫХ Н.А. (УрГЮУ им. В.Ф. Яковлева, г. Екатеринбург), ДЕМЬЯНЕНКО М.А. (МГЛУ, г. Москва): Опыт междисциплинарной учебно-методической деятельности при обучении английскому языку студентов-переводчиков.....	145
САФИНА Л.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Перевод этнографических реалионимов в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» на английский, французский и татарский языки.....	150
 РАЗДЕЛ 3. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам	155
АВЕРКИЕВА Л.Г. (НИ ТПУ, г. Томск): Смарт технологии в обучении иностранному языку (английскому).....	156
АЙКИНА Т.Ю. (НИ ТПУ, г. Томск): Интеграция приложения Telegram в процесс обучения студентов технического вуза.....	159
АКСЁНОВА Н.В. (НИ ТПУ, НИ ТГУ, г. Томск), ШЕПЕТОВСКИЙ Д.В. (НИ ТГУ, г. Томск): Домашнее чтение при изучении английского языка в техническом вузе.....	163
АНУФРИЕВА Т.Н. (НИ ТПУ, г. Томск): Феномен «гибкие навыки» в системе компетентного подхода в высшем техническом образовании.....	167
БАБАЕВА И.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Иноязычная научно-исследовательская компетенция: понятие, роль и место в техническом вузе.....	172

БУРАН А.Л. (НИ ТПУ, г. Томск): Top 3 Tips to Motivate Students in the EFL Classroom.....	176
ВАСИЛЬЕВА Д.Г. (НИ ТПУ, г. Томск): Роль самоконтроля в процессе формирования иноязычной компетенции.....	179
ВЕРЕМЕЙЧИК О.В., ПУЖЕЛЬ Т.В. (БНТУ, г. Минск): Корреляции педагогической деятельности, культуры преподавателя вуза и профессионального становления будущих специалистов.....	183
ГАЛИЧ Т.С. (СФУ, г. Красноярск): Применение теории лексического прайминга для обучения профессиональному английскому языку студентов специальности «Пожарная безопасность».....	187
ГАСОВА О.В. (БНТУ, г. Минск): Учебный диалог как объект деятельности педагога.....	192
ГРИШАЕВА А.В. (НИ ТПУ, НИ ТГУ, г. Томск): Модели педагогического дизайна.....	195
ДЕМИДОВА О.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Формирование умений академического письма у студентов неязыковых специальностей: анализ нормативной документации в образовании.....	199
ДЕМЬЯНЕНКО Н.В. (НИ ТПУ, г. Томск), КУРОВСКИЙ В.Н. (ТГПУ, г. Томск), ДЕНИНГ А.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Использование смешанного обучения в условиях нового гибридного формата.....	203
ДЕРГАЧЕВА А.А. (БНТУ, г. Минск): Дидактический потенциал поликодовых текстов в обучении иноязычной грамматике студентов технического вуза.....	208
ДЕРМАН И.Н. (БНТУ, г. Минск), КАЖЕМСКАЯ Л.Л. (БНТУ, г. Минск): Современное целеполагание в дидактике высшей школы.....	211
ДОМАРАЦКАЯ М.П. (НИ ТПУ, г. Томск): Компонентный состав цифровой компетенции в техническом вузе.....	215
ДУБРОВСКАЯ Е.М., КАРПОВА Е.В., КРотова А.Г., ПЕРМЯКОВА Т.Н. (НГТУ, г. Новосибирск): Курс «Коммуникационная культура Интернета»: структура, содержание, социальный запрос.....	218
ЕВСЕЕВА А.М. (НИ ТПУ, г. Томск): К вопросу об организации образовательного процесса в вузе в постпандемийный период.....	222
ЕМЕЛЬЯНОВ А.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Перспективы использования искусственного интеллекта в изучении иностранных языков.....	225
КАБРЫШЕВА О.П. (НИ ТПУ, г. Томск): Результаты обучения по дисциплине «Иностранный язык» (по данным независимого компьютерного тестирования студентов ТПУ, набор 2020).....	229
КНЯЗЕВА Д.А., РЯБОВА Е.С. (СамГУ, г. Самара): Актуальные проблемы углубленного изучения английского языка с точки зрения лингводидактической подготовки инженеров Самарской области.....	233
КОВАЛЕНКО Н.А., БЕКИШЕВА Т.Г. (НИ ТПУ, г. Томск): Формирование межличностных навыков «soft skills» на занятиях по иностранному языку у студентов инженерных специальностей.....	238
КОНДРАШОВА Г.А. (БГЭУ, г. Минск): Технология «перевернутый класс» как средство оптимизации использования учебного аудиторного времени.....	241
КРИСКОВЕЦ Т.Н., МОШИНА Е.А. (ВА МТО им. Генерала армии А.В. Хрулева): Дидактические возможности предмета «иностранный язык» в сфере развития системного инженерного мышления студента.....	245
ЛАХОТЮК Л.А., МИХАЙЛОВА О.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Специфика преподавания иностранного языка студентам поколения зет.....	250
ЛИДЕР А.М., СЛЕСАРЕНКО И.В., СОЛОВЬЕВ М.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Формирование педагогических компетенций средствами английского и русского языка у научно-педагогических работников университета.....	255

ЛИСИЧКО Е.В., ПОСТНИКОВА Е.И. (НИ ТПУ, г. Томск): Организация процесса обучения физике на подготовительном отделении ТПУ иностранных студентов с учетом их этнокультурных и образовательных особенностей.....	259
ЛИХАНОВА Н.А. (НГТУ, г. Новосибирск): Актуальность изучение региональной лингвокультуры в образовательном процессе современного университета.....	263
ЛЫСУНЕЦ Т.Б. (НИ ТПУ, г. Томск): Критерии оценивания электронных Интернет-ресурсов.....	266
МАРКОВА Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск): Определение категории «адаптационное обучение иностранному языку».....	271
МАШКАРЕВА Е.О., ДРОЗДОВА С.С. (БГЭУ, г. Минск): A case study in the use of role-plays and simulations for developing intercultural communication.....	276
МАЯКИНА М.А. (ИГУ, г. Иваново): К вопросу о критериях отбора студентов для участия в международных межвузовских онлайн-проектах.....	279
МУРАШОВА Е.А. (РИНХ, г. Таганрог): Проект <i>eduScrum</i> как форма оптимизации преподавания немецкого языка.....	283
НОВИКОВА Е.А. (БНТУ, г. Минск): Профессиональная компетентность педагога в контексте формирования у студентов технического вуза речевых лексических навыков.....	288
ПЕТРОВА С.С., ПЕРЛОВСКАЯ М.А. (КузГТУ, г. Кемерово): Викторина как эффективный способ организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку.....	292
ПЛЕХАНОВА М.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Сценарный метод в обучении иноязычному общению студентов неязыкового вуза.....	296
ПОЛОНСКАЯ М.С., ЛЕМЕШКО Е.Ю. (НИ ТПУ, г. Томск): Экспорт образования как приоритетное направление в современном вузе на примере повышения квалификации для сотрудников ТПУ.....	301
ПРИСТАВКО К.В. (НГТУ, г. Новосибирск): Цели обучения в вузе в понимании студентов первого курса.....	306
РОЗАНОВА Я.В. (НИ ТПУ, г. Томск): История становления российской магистратуры.....	310
РОСТОВЦЕВА В.М. (НИ ТПУ, г. Томск): Формирование компетенций здоровьесбережения: герменевтический аспект.....	314
РЫМАНОВА И.Е. (НИ ТПУ, г. Томск): Языковые, стилистические и композиционные аспекты в развитии умений академического письма (научная статья в формате IMRAD).....	318
РЯБОВА Е.С. (СамГУ, г. Самара), ГУСЕВА Е.В. (СГСПУ, г. Самара): Использование метода «теневого повтора» для совершенствования навыков фонетического оформления речевого высказывания на английском языке у студентов вуза.....	322
САМУСЕВИЧ А.С. (БНТУ, г. Минск): Methodological principles of the formation of students' lexical skills using an online interactive task designer.....	325
СОКОЛОВА Э.Я., ЕГОРОВА Ю.И. (НИ ТПУ, г. Томск): Потенциал диктанта в обучении иностранному языку.....	328
СТАНКЕВИЧ Н.П. (БНТУ, г. Минск): Использование онлайн-ресурсов как технологический компонент профессиональной культуры преподавателя вуза.....	333
ТЕРРЕ Д.А., ПОЗДЕЕВА Г.П. (НИ ТПУ, г. Томск): Из опыта организации проектной деятельности в цифровой среде: новые форматы в инженерном образовании.....	337
ТИМОФЕЕВА Ю.В. (БНТУ, г. Минск): Elements of problem-based learning technology in institution of higher technical education.....	342

ХОМЕНКО Е.В., ЛЕВИТСКАЯ М.С. (<i>БНТУ, г. Минск</i>): Роль международных образовательных программ в процессе иноязычного образования студентов технического университета.....	345
ЦЕПИЛОВА А.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>), БАЖУТИНА М.М. (<i>ТГУ, г. Тольятти</i>): Некоторые актуальные проблемы интегративного обучения иностранному языку на 1–2 курсах инженерных специальностей и направлений подготовки.....	348
ЦЕПИЛОВА А.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>), БАЖУТИНА М.М. , ЧИЖАТКИНА Е.Д. (<i>ТГУ, г. Тольятти</i>): К вопросу о разработке технологии создания системы адресных планируемых результатов обучения иностранному языку в инженерном вузе.....	351
ЮРЧЕНКО М.А. (<i>СИУ РАНХиГС, г. Новосибирск</i>): L' évaluation de la compétence interculturelle dans l'enseignement supérieur.....	355
РАЗДЕЛ 4. Взаимосвязи языка и культуры: общество, литература, перевод	361
АЖЕЛЬ Ю.П. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Творчество Б. Дизраели в критике В. Стасова.....	362
КОБЗЕВА Н.А., КУИМОВА М.В., РАДОЧИНА А.С. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Шибболет как тайный маркер языка (на примере шибболетов Сибирского и дальневосточного округов).....	367
КОНЫШЕВА А.В., ХУ В. (<i>БГЭУ, г. Минск</i>): Национальные особенности кулинарных традиций Китая в стихах китайских поэтов.....	370
КОРОТЧЕНКО Т.В. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Проблема переводческой интерпретации «открытого произведения»: на материале англоязычного перевода рассказа Ф.М. Достоевского «Бобок».....	375
ЛЕОНОВА Е.Н., ПАХОМОВА Я.В. (<i>ТОГУ, г. Хабаровск</i>): Межкультурные особенности дискурса англоязычных и русскоязычных тревел-блогов.....	379
ЛУГОВСКОЙ А.В., ЕГОРУШКИНА К.В. (<i>ТОГУ, г. Хабаровск</i>): Роль визуальной модальности при передаче безобразного в художественном переводе (на материале рассказа Г.Ф. Лавкрафта «The Dunwich Horror»).....	383
ЛУГОВСКОЙ А.В., МИТЯКИН В.А. (<i>ТОГУ, г. Хабаровск</i>): Языковые средства создания межличностного конфликта в художественном переводе (на материале романа Х. Хоссейни «Бегущий за ветром»).....	388
ЛУНИНА С.А., ГРИЧИН С.В. (<i>НГТУ, г. Новосибирск</i>): О развитии средств художественной выразительности в английских некрологах XIX–XXI вв.....	393
МАТВЕЕНКО И.А., СЫСКИНА А.А. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Переводческие подходы к передаче готических элементов в романах Ш. Бронте «Джейн Эйр» и У. Коллинза «Женщина в белом» (1850–60-е гг.).....	398
МИРОНОВА В.Е. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Первые переводы детективного рассказа «The Adventure of the Blue Carbuncle» Артура Конан Дойла в аспекте переводной множественности.....	403
ПТАШКИН А.С. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): On some peculiarities of forms and means of expressing aberration in W. Gibson's science-fiction.....	408
СТЕПУРА С.Н. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Специфика инновационной лексики Дж. Джойса в романе «Ulysses»: авторские неологизмы.....	412
СТРЕЛЬНИКОВА А.Б. (<i>НИ ТПУ, г. Томск</i>): Методологические аспекты изучения художественного перевода: на материале переводческой практики Ф. Сологуба.....	416

СУМЦОВА О.В., КВАШНИНА О.С. (НИ ТПУ, г. Томск): The problem of Literary Translation Multiplicity in Russian Interpretations of the Matter-of-Fact Romance «It's Never Too Late to Mend» by Charles Reade.....	421
ШАТОХИНА А.О. (НИ ТПУ, г. Томск), БАНЧЕНКО А. (ЭЛТЕ, г. Будапешт): «Идиот» Ф.М. Достоевского в венгерских переводах: проблема перевода названия романа.....	426
ШВАГРУКОВА Е.В. (НИ ТПУ, г. Томск): К вопросу о полилингвизме В.В. Набокова (на материале романа « <i>Ada, or ardor: a family chronicle</i> »).....	430
РАЗДЕЛ 5. Дискурсивные исследования инженерной коммуникации	436
БАНЩИКОВ Д.С. (НИ ТПУ, г. Томск): Заимствованная терминология в дискурсе градостроительства.....	437
БЕЛОВА К.А. (БГЭУ, г. Минск): К вопросу о поликодовости интернет-дискурса.....	441
ВОРОБЬЕВА В.В. (НИ ТПУ, г. Томск), НОВИЦКАЯ И.В. (НИ ТГУ, г. Томск): Функциональные возможности платформы ЛингвоДок при изучении синтаксической сочетаемости глаголов движения (на материале ваховского диалекта хантыйского языка).....	445
ДЕНИКО Р.В. (НИ ТПУ, г. Томск): Формальное и функционально-стилистическое варьирование терминов в сфере разработки программного обеспечения.....	450
ИВАНОВА С.В., ГОРСКИХ М.Е. (ЛГУ им. А.С. Пушкина): Стилистическая конвергенция в англоязычном рекламном дискурсе.....	454
КРАЕВСКАЯ И.О., КРИВЦОВА К.Б. (НИ ТПУ, г. Томск): Границы и структура русскоязычной терминосистемы «Химия нефти»: постановка проблемы.....	459
МАЦКЕВИЧ Н.А. (НИ ТПУ, г. Томск, ТГАСУ, г. Томск): Иноязычная терминология светодизайна: таксономический аспект.....	463
ШУМАНСКАЯ А.В. (БГЭУ, г. Минск): Сравнительно-сопоставительные исследования языкового сознания и выбор методов исследования.....	468
ШУПЛЯКОВА Л.С. (БГЭУ, г. Минск): Анализ структуры эмоционального концепта «угроза».....	472
ЮНАШ М.В. (БГЭУ, г. Минск): Профессионально ориентированный страноведческий текст на уроке русского языка как иностранного.....	476

РАЗДЕЛ 1
Актуальные векторы исследований и подходы
в современной лингвистике

А.А. Антонова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Функционирование дейктических обращений в корейской речевой культуре

В статье анализируются четыре наиболее употребительных дейктических обращения, используемые в повседневном бытовом общении в корейском языке. Рассматривается влияние различных экстралингвистических факторов, детерминирующих выбор того или иного дейктического обращения в конкретной коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: обращение; дейксис; дейктическое обращение; местоимение; неформальное (бытовое) общение; корейский язык.

Обращение как особая универсальная коммуникативная единица в процессе речевого общения определяет роли коммуникантов, маркирует отношения между ними и отражает различные характеристики адресанта и адресата. Обращение исследуется на материале различных языков, т. к. в каждом языке отличается особенностями функционирования, что находит своё выражение в культуре и менталитете конкретного языкового коллектива.

Данная статья посвящена исследованию корейских дейктических обращений, используемых в различных ситуациях неформального общения, которое представлено неофициально-вежливым, нейтральным, официально-фамиллярным и неофициально-фамиллярным стилями вежливости [5, с. 28].

Необходимо отметить, что категория вежливости, согласно А. А. Кибрик, часто маркируется дейктическими элементами (дейксис) [3, с. 111]. Дейксис представляет собой «указание как значение или функцию языковой единицы, выражаемое лексическими и грамматическими средствами». Дейктические обращения относятся к ролевому дейксису, т. к. выражаются посредством различных местоимений 1-го и 2-го л. ед. и мн. ч. [1, с. 128].

В настоящей статье особое внимание уделяется особенностям употребления дейктических обращений 2-го л. ед. ч. по отношению к адресату. Следует сказать о том, что корейская речевая культура располагает широким выбором подобных обращений.

К. Ён отмечает, что вопрос о количестве местоимений 2-го л., существующих в корейском языке, является спорным. Данный исследователь дифференцирует девять местоименных форм, однако, согласно его мнению, в настоящее время преимущественно реализуются четыре формы,

остальные признаются устаревшими и редкими в силу ограниченности сферы употребления [2, с. 309]. К подобным дейктическим обращениям можно отнести *귀하* (Вы), использующееся при обращении к адресату в официальных письмах [4], *님* (Вы) – форма вежливого обращения к адресату, употребляющаяся в ситуациях формального общения [4], и др.

Широко распространёнными дейктическими обращениями в корейском языке выступают следующие местоименные формы 2-го л. ед. ч.: *너* (ты), *자기* (ты), *당신* (ты, вы) и *자네* (ты). Рассмотрим особенности их функционирования в ситуациях неформального общения.

1. Местоимение *너* (ты) применяется по отношению к адресатам обоих полов, являющихся ровесниками адресанта. Ср.: «*넌, 새까 여기 아무도 없잖아*» [7] (Ты вообще не считаешься) – мужчина средних лет обращается к своему другу; «*너 그거 어떻게 알았어?*» [7] (Откуда ты это знаешь?) – муж задаёт вопрос жене. Кроме того, рассматриваемое дейктическое обращение употребляется по отношению к младшим по возрасту коммуникантам: «*넌 꼭 거짓말 하다 들키면 화내더라*» [7] (Ты всегда злишься, когда тебя ловят на лжи) – мать высказывает своё недовольство дочери; а также нижестоящим по статусу: «*너 확실히?*» [7] (Ты уверен?) – начальник спрашивает подчинённого.

Необходимо отметить, что обращение *너* выражает близкие отношения между собеседниками, однако его употребление невозможно, например, по отношению к отцу, старшему брату, вышестоящему по положению и т.д.

2. *자기* (ты) в качестве обращения используется в общении между молодыми людьми, которые состоят в отношениях, молодожёнами или супругами, выражает нежность и любовь к собеседнику [4]. В большинстве случаев адресатом выступает женщина. Например, молодой человек обращается к своей девушке: «*어우... 자기야 나 미쳤나봐?*» [7] (Вау! Дорогая, я, наверное, сошёл с ума?). Однако встречаются и нетипичные примеры функционирования данного дейктического обращения. Так, жена говорит мужу: «*자기야 우리 끝난 거야*» [6] (Милый, между нами всё кончено). Рассматриваемое местоимение употребляется в качестве иронии, а не в своем прямом значении.

3. Местоимение *당신* (*ты, вы*) может выступать в качестве уважительного или пренебрежительного обращения в речи. Данная коммуникативная единица функционирует в условиях неформального общения (между супругами, мужчинами и женщинами средней возрастной категории, малознакомыми коммуникантами), и её употребление в тех или иных ситуациях обусловлено различными экстралингвистическими факторами, в частности типом отношений между общающимися и степенью их близости.

В примере: «*근데... 당신 여전히 매력적이고 이쁘*» [6] (*Но... ты по-прежнему очаровательна и красива*) – муж обращается к жене посредством вежливого дейктического обращения *당신*, подчёркивающего близость их отношений. В то же время указанное обращение может употребляться адресантом мужского пола по отношению к малознакомому адресату-женщине в качестве уважительного с целью сокращения дистанции в общении [4]. Так, мужчина задаёт женщине риторический вопрос: «*아니 왜 이렇게 이쁘세요, 당신?*» [7] (*Можете объяснить, почему вы такая красивая?*). Однако в ряде ситуаций, при которых собеседники малознакомы, не имеют близких отношений, местоимение *당신* теряет коннотацию нежности и выступает в качестве фамильярного обращения, выражающего пренебрежительное, враждебное или агрессивное отношение адресанта к адресату [4]: «*말도 안 되는 소리 하고 있어 내가 왜?! 당신 인턴이지? 맞지?*» [6] (*Я что, говорю ерунду? Ты интерн? Верно?*) – мужчина возмущённо обращается к врачу.

4. *자네* (*ты*) считается уважительным обращением и преимущественно реализуется в речи мужчин среднего и старшего возраста, при этом статус адресата ниже адресанта: «*이보게 자네 제발 좀 그만해*» [6] (*Ты остановись, пожалуйста*) – начальник предостерегает подчинённого. Кроме того, указанное обращение функционирует в дружеской среде при условии равного положения коммуникантов: «*그거는 자네가 걱정할 일 아니고*» [6] (*Ты не беспокойся*) – мужчина успокаивает своего друга.

Итак, можно заключить, что наиболее употребительными дейктическими обращениями в корейском языке выступают четыре местоимения 2-го л. ед. ч.: *너*, *자기*, *당신* и *자네*, использующиеся в различных ситуациях бытового общения. Подчеркнём, что в корейской речевой культуре

функционируют и другие дейктические обращения, однако сфера их реализации в речи достаточно ограничена. Выбор того или иного дейктического обращения к адресату определяется следующими экстралингвистическими факторами: гендерными и возрастными характеристиками общающихся, занимаемым ими статусом в рамках конкретной ситуации общения, типом отношений коммуникантов и степенью их близости. В целом следует сказать о том, что функция местоименной формы, используемой в роли обращения, слабеет по мере того, как увеличивается выражение уважения к адресату.

Литература

1. Виноградов, В. А. Дейксис / В. А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 128.

2. Ён, К. Особенности корейского обращения / К. Ён // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2007. – № 1–2. – С. 304–314.

3. Кибрик, А. А. Об анафоре, дейксисе и их соотношении / А. А. Кибрик // Разработка и применение лингвистических процессоров : сб. науч. тр. – Новосибирск : Вычислительный центр СО АН СССР, 1983. – С. 107–129.

4. Корейско-русский учебный словарь Национального института корейского языка : официальный сайт. – Сеул. – URL: <https://krdict.korean.go.kr/gus> (дата обращения: 29.11.2022). – Текст: электронный.

5. Мызникова, В. В. Речевое оформление и использование обращений в японском и корейском языках / В. В. Мызникова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. – 2013. – № 1. – С. 28–34.

6. 범죄도시: 장편 영화 / 감독 강윤성. 한국, 흥필름, 2017.

7. 완벽한 타인: 장편 영화 / 감독 이재규. 한국, 롯데 엔터테인먼트, 2018.

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

Т.Н. Астахова
*Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова*

Корпусный анализ глагола to claim, выражающего факт сообщения в английском языке

В данной статье рассмотрены особенности глагола to claim. Исследование было проведено на материале корпуса английского языка «*British National Corpus*». Результаты анализа показали, что данный глагол в значительном количестве случаев используется для выражения факта сообщения. В качестве подлежащего в таких предложениях используются обозначения личностей, организаций, документов.

Ключевые слова: глагол *to claim*; глаголы речи; эвиденциальность; пересказывательность; чужая речь; английский язык

В современном мире достоверность информации приобретает особую значимость. Во многих языках мира присутствует категория эвиденциальности, маркеры которой способствуют повышению достоверности информации. В. А. Плунгян дает следующее определение категории эвиденциальности: «...к семантической зоне эвиденциальности относятся все те показатели, основным значением которых является указание на «источник информации» о сообщаемой ситуации. Иными словами, употребляя эвиденциальный показатель, говорящий сообщает, каким образом он узнал то, о чём сообщает» [2, с. 449]. Эвиденциальные маркеры указывают на источник информации и на ее достоверность [7, с. 125].

Лингвисты выделяют две разновидности категории эвиденциальности: прямую и косвенную. Если говорящий получил информацию на основе чувственного восприятия, то в предложении выражается прямая эвиденциальность. В сфере косвенной эвиденциальности выделяют два значения: инференциальность и пересказывательность. При инференциальности говорящий приходит к выводу на основании информации, полученной им посредством зрительного восприятия. Пересказывательность имеет два вида значений: цитатив и слухи. В предложении выражается значение «цитатив», если говорящий приводит ссылку на конкретный источник информации. При указании на источник информации, который не называется или остается неизвестным выражается значение «слухи» [8, с. 57].

Пересказывательность главным образом выражается в предложениях, содержащих чужую речь. Однако чужая речь реализуется также и в предложениях с прямой речью, содержащих цитирование.

Глаголы, вводящие чужую речь, называются глаголами речи или глаголами коммуникации. Под глаголами речи понимают глаголы, обозначающие процессы речевой деятельности [4, с. 253]. Данные глаголы являются значимыми в системе языка, поскольку организуют структуру высказывания, а также могут оказывать воздействие на читателя, формируя определенное отношение к сообщаемой информации.

Целью данного исследования является корпусный анализ глагола *to claim* Л. Ю. Стойкович рассматривает данный глагол в качестве глагола информирования [3, с. 16].

Рассмотрим особенности употребления глагола *to claim*. Данный глагол имеет несколько значений. Так, в словаре «*The Oxford Advanced Learner's Dictionary*» имеет следующие значения: 1) сказать, что что-то является верным, хотя это не доказано, и другие люди могут не поверить в это; 2) заявить, что вы сделали, приобрели что-то или достигли чего-то; 3) просить денег у правительства или компании, потому что есть право на это; 4) требовать или просить что-то, потому что вы считаете, что вы имеете право владеть этим; 5) привлечь чье-либо внимание; 6) получить, выиграть или достичь чего-то; 7) быть причиной чьей-либо смерти [6].

Глагол *to claim* рассматривают как глагол передачи достоверной информации. Первое значение данного глагола позволяет сделать вывод о том, что информация может быть и недостоверной, так как говорящий не имеет доказательств [1, с. 272].

Настоящее исследование было проведено с использованием корпуса английского языка «*British National Corpus*» (анализ был произведен на основании подкорпуса с одноименным названием). При работе с корпусом была выбрана настройка, которая позволила проанализировать глагол, разграничивая его с совпадающим по форме существительным. Глагол *to claim* в форме инфинитива или глагола множественного числа настоящего времени имеет следующие правые коллокации: *benefit* (66), *compensation* (58), *damages* (46), *credit* (43), *tax* (40), *benefits* (36), *relief* (29), *income* (28), *dismissal* (22), *rights* (22), *allowance* (19), *insurance* (19), *represent* (17), *exemption* (16), *expenses* (16), *victory* (15), *allowances* (14), *unfair* (14), *pension* (13), *refund* (12), *repayment* (12), *privilege* (11), *immunity* (10), *prize* (10), *moral* (10); левые коллокации: *can* (538), *could* (272), *able* (145), *entitled* (55), *critics* (38), *experts* (19), *sources* (19), *eligible* (16), *damages* (15), *supporters* (15), *ministers* (15), *officials* (13), *authors* (12), *manufacturers* (12), *justifiably* (10), *environmentalists* (10), *purchaser* (9), *legitimately* (8), *conservationists* (8), *Christians* (8), *opponents* (8), *fail* (8), *owners* (8), *farmers* (8).

Результаты анализа позволяют сделать вывод, что данный глагол часто употребляется в значении «просить денег у правительства или компании, потому что есть право на это», так как многие правые коллокации имеют семантику «денежные средства»: *benefit(s), compensation, damages, credit, tax, relief, income, allowance(s), insurance, expenses, pension, refund, repayment, prize*, например: *They can't claim compensation from the government for that* [5].

Правые коллокации данного глагола свидетельствуют о том, что он чаще всего используется с модальными глаголами, обозначающими наличие возможности *can, could*, а также с их эквивалентом – конструкцией *(to be) able*. Количественный анализ примеров показал, что глагол *claim* в значении «сказать, что что-то является верным, хотя это не доказано, и другие люди могут не поверить в это» в 204 случаях из 538 используется в сочетании с глаголом *can* (например: *the applicant can claim that previous objections are not relevant* [5]), в 110 случаях из 272 – с глаголом *could*, в 27 из 145 случаев с конструкцией *to be able to* (*he was able to claim that not many people in Britain are poor* [5]).

Причастие *entitled* и прилагательное *eligible* сочетаются с глаголом *to claim*, если он употребляется в значении «просить денег у правительства или компании, потому что есть право на это» или «требовать или просить что-то, потому что вы считаете, что вы имеете право владеть этим», например: *This letter also officially confirms that only you are personally eligible to claim any Money Prizes that the above Number may have won* [5].

В качестве подлежащего в предложениях с глаголом *claim* используются существительные *critics, experts, sources, supporters, ministers, officials, authors, manufacturers, environmentalists, purchaser, conservationists, Christians, opponents, owners, farmers*. В большинстве таких предложений глагол *to claim* выражает факт сообщения, например: *Some experts claim the difference may be as much as 15 per cent* [5].

Кроме того, в 10 правых контекстах используется наречие *justifiably*, а в 8 правых контекстах – наречие *legitimately*, которые повышают уровень достоверности передаваемой информации: ... *Rohan can justifiably claim to have prompted other companies to come up with versions of their original* [5].

Для формы глагола настоящего времени *Present Simple* единственного числа 3-го лица *claims* характерны следующие правые коллокации: *customers* (15), *users* (12), *sold* (12), *Unix* (11), *unfair* (9), *IBM* (9), *dismissal* (8), *NT* (8), *DEC* (7). Данный анализ контекстов показал, что эта форма была использована в текстах, посвященных информационным технологиям. В таких предложениях речь идет о клиентах (*The company claims*

that customers say that they want to do their development at the workgroup level in an open systems environment [5]) либо о компаниях (*nQue also claims native-mode Unix applications will run at 94% of their potential performance [5]*). Также в правом контексте присутствует словосочетание *unfair dismissal*, что свидетельствует об отрицательном отношении говорящего к сообщаемой информации.

В левом контексте формы глагола *claims* выявлены следующие коллокации: *company* (121), *report* (31), *plaintiff* (17), *Corp.* (17), *IBM* (15), *software* (15), *Sun* (15), *firm* (15), *insurance* (14), *liability* (13), *Sunsoft* (12), *Microsoft* (11), *prosecution* (11).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что с этой формой глагола используются подлежащие, обозначающие организацию (*company, Corp., IBM, The Sun (gazeta), firm, Sunsoft, Microsoft, например: ... and the company claims it is just beginning to take off [5]*). Подлежащие *plaintiff, prosecution* свидетельствуют о том, что данный глагол используется в юридических текстах. С существительными *insurance, liability* данная лексема выступает в качестве имени существительного: *Firms expect insurance claims to run into millions [5]*.

Анализ формы прошедшего времени *Past Simple claimed* показал, что в правом контексте преобладают коллокации *yesterday* (137), *responsibility* (108), *lives* (63), *shot* (31), *victory* (27), *killed* (25), *attack* (24), *damages* (22), *victim* (20), *victims* (16), *hers* (14), *killing* (14), *hurricane* (13). Следовательно, при использовании глагола *to claim* для выражения факта сообщения в правом контексте присутствует наречие *yesterday*, например: *British Rail booking clerks watched a man being attacked and robbed without lifting a finger to help him, it was claimed yesterday [5]*. В остальных случаях данный глагол используется прежде всего для выражения значения «быть причиной чьей-либо смерти», например: *The whole block was completely destroyed just over a week ago in a fire that claimed the lives of two firemen [5]*.

В левом контексте формы *claimed* были обнаружены следующие слова: *report* (64), *reports* (35), *relief* (33), *officials* (31), *sources* (29), *opposition* (28), *critics* (22), *spokesman* (22), *sum* (21), *organization* (21), *damages* (20), *commentators* (19). Таким образом, можно сделать вывод, что в форме прошедшего времени данный глагол чаще всего выражает факт сообщения в письменной речи, так как в качестве подлежащего преобладает существительное *report*, например: *The report claimed that the railways would then make a small profit [5]*.

Таким образом, корпусные данные показали, что глагол *to claim* в значительном количестве случаев используется для выражения факта сообщения. Он сочетается с глаголами, выражающими возможность (*can,*

could, to be able), в качестве подлежащего с данным глаголом в форме множественного числа третьего лица *Present Simple* чаще используются обозначения личностей (*critics, experts*), в форме третьего лица единственного числа *Present Simple* – обозначения компаний (*company, Corp.*), в форме *Past Simple* – названия документов. Глагол также может сопровождаться наречиями *legitimately, justifiably* которые повышают уровень достоверности передаваемой информации.

Литература

1. Мустафина, Р. Ф. Шкала достоверности глагола *claim* / Р. Ф. Мустафина // Диалог культур в контексте образовательной деятельности: сборник материалов Всерос. научно-практич. конференции, Набережные Челны, 20 октября 2020 года / отв. редакторы Н. М. Асратян, Э. Р. Ганиев.
2. А. Г. Мухаметшин. – Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2020. – С. 271–273.
3. Плунгян, В. А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира: учеб. пособие / В. А. Плунгян. – Москва : РГГУ, 2011. – 669 с.
4. Стойкович, Л. Ю. Лексикосемантическое поле английских глаголов речепроизводства (лингвокогнитивный подход): автореф. ... дис. канд. филолог наук / Л. Ю. Стойкович. – Самара, 2007. – 23 с.
5. Хабибуллина, О. А. Функциональные особенности глаголов говорения в английском языке / О. А. Хабибуллина, Р. А. Шайхетдинова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма : сборник научных трудов, Чебоксары, 04 июня 2019 года / отв. ред. А. Д. Ахвандерова. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. – С. 252–258.
6. British National Corpus. – URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (date of access: 29.10.2022). – Text: electronic.
7. Oxford Learner's Dictionaries. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/claim_1?q=claim (date of access: 29.10.2022). – Text: electronic.
8. Rooryck, J. Evidentiality, Part I / J. Rooryck // Glot International. – 2001. – Vol. 5, No. 4. – P. 125–133. – URL: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/14555/Rooryck%20-%20State%20of%20the%20article%20Evidentiality%20Part%20I.pdf?sequence=2> (date of access : 30.10.2022). – Text: electronic.
9. Willett, Th. A cross-linguistic survey of the grammaticalization of evidentiality / Th. Willett // Studies in Language. – 1988. – Vol. 12 (1). – P. 51–97. – DOI : <https://doi.org/10.1075/sl.12.1.04wil>.

Гипофора как средство реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиа-журналистике

В данной статье рассматривается гипофора как средство реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиа-журналистике. Дискредитирующая гипофора в английском языке представлена 7 структурными типами и 4 группами по способу выражения дискредитации.

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

В современной политической медиа-журналистике реализуются различные речеповеденческие стратегии: манипулирования, аргументации, самопрезентации, убеждения и дискредитации.

Дискредитация понимается как умаление достоинства, престижа, авторитета кого-либо, реализованное через посредство прямой или опосредованной негативной оценки дискредитируемого лица и/или его действий [4, с. 402].

Речеповеденческая стратегия дискредитации рассматривается как целенаправленная, осознанная и последовательная система тактик с дискредитирующей направленностью, воплощение которых на языковом уровне может варьироваться в зависимости от специфики социокультурных и национальных параметров/установок [2, с. 189], [1, с. 525]. В политической медиа-журналистике речеповеденческая стратегия дискредитации реализуется с помощью целого арсенала тактик, речевых приемов и языковых средств. К числу таких средств относится гипофора.

Гипорофа (от др.-греч. *ύποφορά* – «предвосхищение») – это фигура речи, реализуемая путем вопросительного предложения или цепочки таких конструкций с последующей реакцией в виде краткого либо развернутого ответа [3, с. 28]. Этой фигуре речи присущи такие черты как целенаправленность и безапелляционность [5, с. 174–175]; гипофора выполняет две функции: активизирует внимания адресата и акцентирует идеи, воплощенные в ответной части. Гипофора служит средством диалогизации монологической речи и находит широкое применение в публицистике, в ораторской и художественной речи; в полемике и политической медиа-журналистике используется как средство ослабления доводов оппонента [3, с. 30].

В настоящей статье исследуется гипофора как одно из средств реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиа-журналистике на примере передачи «*Tucker Carlson Tonight*».

Источником материала исследования послужили скрипты 26 передач американского политического обозревателя Такера Карлсона за период с января 2021 по февраль 2021 года.

В ходе анализа было выявлено 156 гипофор, с том числе 58 гипофор, реализующих речеповеденческую стратегию дискредитации администрации Д. Байдена. Дискредитирующий характер гипофоры проявляется в стимулировании адресата к совместной речемышлительной деятельности и имитирует непосредственное общение: адресат «приглашается» к решению проблемы «сообща» и прямо либо опосредованно подталкивается к негативным умозаключениям относительно администрации Д. Байдена.

Структурно исследуемые гипофоры можно подразделить на следующие типы:

- одно вопросительное предложение с развернутым ответом (18 гипофор, 31%),

- два вопросительных предложения с развернутым ответом (16 гипофор, 28%),

- цепочка вопросительных предложений с развернутым ответом (7 гипофор, 12%),

- одно вопросительное предложение с кратким ответом (6 гипофор, 10%),

- вопрос-заголовок с последующим ответом в виде целого текста одной передачи (4 гипофоры, 7%),

- цепочка вопросительных предложений с кратким ответом (4 гипофоры, 7%),

- цепочка чередующихся вопросов и ответов (3 гипофоры, 5%).

Дискредитирующий потенциал гипофор реализуется посредством аргументированных или неаргументированных компрометирующих администрацию Д. Байдена доводов, эксплицитных или имплицитных критических суждений и выводов, содержащихся как в вопросительной, так и в ответной части.

По способам выражения дискредитации гипофоры подразделяются на 4 группы:

- гипофоры, реализующие дискредитацию эксплицитно в вопросительной части,

- гипофоры, реализующие дискредитацию имплицитно в ответной части,

- гипофоры, реализующие дискредитацию имплицитно в вопросительной части,
- гипофоры, реализующие дискредитацию эксплицитно в ответной части.

Рассмотрим имплицитный и эксплицитный способ выражения дискредитирующей гипофоры более подробно.

1) Гипофора с прямой дискредитирующей интенцией в вопросительной части. Данный тип гипофоры представляет наименее репрезентативную группу, представленную 3 гипофорами, что составляет 5 % от общего количества.

(1) *Why did they do this? Why did they lie? Well, DeRosa explained, the administration was worried that telling the truth about how many people were dying in nursing homes would hurt Joe Biden and help Donald Trump.* Вопросительная часть содержит указание на того, что администрация Д. Байдена солгала гражданам Америки (искажила данные об уровне смертности в домах престарелых).

2) Гипофора, реализующая дискредитацию имплицитно в вопросительной части. Эта группа представлена 7 случаями использования гипофоры, 12% от общего количества. Например,

(2) *Do supporters of the Joe Biden administration get banned the same way, by mistake? We can't tell you that because Twitter won't give up the numbers. What we do know is that shutting down the New York Post's entire Twitter account right before the election because the newspaper printed stories that were unflattering to the Biden family was not censorship.* Вопрос апеллирует к социальному неравенству, а ответная часть индуцирует негативные коннотации и представления о том, что администрация Д. Байдена злоупотребляет властью, нарушает одно из фундаментальных демократических основ – свободу слова.

3) Гипофоры, реализующие дискредитацию эксплицитно в ответной части, входят в группу средней частотности, их количество равно 12, что составляет 21%. Так, на примере одного из штатов происходит разоблачение истинных намерений администрации Д. Байдена, которые идут вразрез с благополучием жителей Калифорнии.

(3) *How, in the course of a single generation, did the best state in the Union become the worst state? How did the place that so many Americans desperately wanted to move to become the place that millions of Americans are fleeing? The Biden administration's immigration plan is not designed to improve the United States of America. It's not intended to make Americans happier or richer or more secure or more united. You might think those would be the aims of every government policy ever but no, not in this case. The point*

of Joe Biden's immigration plan is «racial equity». В ответной части разворачивается идея о том, что цели и задачи администрации Д. Байдена не отвечают целям внутренней политики любого государства – сделать жизнь граждан страны лучше, создавая для жителей худшие условия, побуждающие к бегству из некогда самого процветающего штата США, прикрываясь идеей «расовой справедливости».

(4) *Thursday was Joe Biden's first day in office. You can tell a lot about what people value on their first day in any job, so what's at the top of Joe Biden's to-do list? Opening the borders and crushing our country's last remaining independent economic sector. First, Biden signed an executive order revoking the permit for the Keystone XL pipeline. Now, no matter how you feel about fossil fuel (and if you drive a car or fly on airplanes or use the hospital or enjoy electricity, you might want to think carefully about how you feel about fossil fuel), there is no getting around the economic effect of this decision. Millions of Americans don't have jobs right now, but with a single shaky signature, Joe Biden just put another 11,000 people out of work.* Зрителю транслируются недвусмысленные выводы о том, принятые Д. Байденом в первый день президентства решения имеют негативные экономические последствия для американцев. Компрометирующая направленность гипофоры поддерживается на лексическом уровне при помощи эпитета *shaky signature* «шаткая/неуверенная подпись», символизирующего несостоятельность президента ни расписаться в документе, ни принять решения во благо американской нации.

4) Наиболее репрезентативной является группа гипофор, реализующих дискредитацию имплицитно в ответной части. Выявлено 36 случаев, что составляет 62%.

(5) *So the question is, who will fill the power vacuum within the Biden administration? There are still reasonable people within the Democratic Party. There are people who have a stake in this country and don't want to destroy it. Now is the time for those people, the reasonable people in the Democratic Party, to step up forcefully and call off the war their party is planning on millions of fellow Americans, and it is war.* Дискредитирующий характер гипофоры строится на утверждении о том, что в администрации Д. Байдена существует «вакуум власти», а в ответной части содержится скрытая надежда на то, что в Демократической партии есть люди, способные принимать обдуманные решения во благо страны. Гипофора разворачивается в виде оппозиции «администрация Д. Байдена, действующая не в интересах страны» / «отдельные представители администрации Д. Байдена, действующие в интересах страны»; на лексическом уровне гипофора поддерживается эпитетом *reasonable people* «разумные и справедливые люди».

(6) *You know who does have power? Private equity has power, a lot of it. So does Google, Citibank, the government of China, even silly Alexandria Ocasio-Cortez with her massive social media accounts. Those are the people who run our country and they don't like to be criticized.* Дискредитация выражается имплицитно в виде оппозиции «администрация Д. Байдена, не имеющая реальную власть» / «люди, имеющие реальную власть».

Результаты исследования свидетельствуют о том, что гипофора в английском языке является одним из средств реализации речеповеденческой стратегии дискредитации в политической медиа-журналистике. Наиболее репрезентативными группами являются гипофоры, имплицитно выражающие дискредитацию в ответной части и гипофоры, структурно состоящие из одного вопросительного предложения с развернутым ответом.

Литература

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; Редактор Г. Г. Яроцкая, Художественный редактор Л.А. Бабаджанян, Технические редакторы В.А. Павлова, С.С. Якушкина, Корректор С.А. Никольская. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Русский язык, 1976. – 248 с.

2. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс // Издательство ЛКИ, 2012. – 299 с.

3. Сковородников, А. П. Гипофора / А. П. Сковородников // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный университет ; под редакцией А. П. Сковородникова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2014. – 99 с.

4. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. Москва : Рус. яз., 1985–1988. – Т. 1. – 750 с.

5. Стилистика и риторика в схемах таблиц, иллюстрациях / Т. Г. Хазагеров, Л. С. Ширина, В. В. Богуславская, Е. В. Ширина. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный университет, 1998. – 24 с.

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

Критерии определения псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке

В статье даётся определение псевдозаимствованных онимов в немецком литературном языке, а также рассматриваются критерии их образования. Кроме того, обосновывается необходимость отграничения псевдозаимствованных онимов от других лексических единиц, примеры которых также приводятся для сравнения.

Ключевые слова: псевдозаимствованные онимы; критерии определения; немецкий литературный язык; язык-донор; язык-реципиент.

В процессе своего исторического развития немецкий литературный язык (НЛЯ) всегда стремился расширить собственный языковой инвентарь за счёт других языков. Такая тенденция развития НЛЯ, который в данном случае является языком-реципиентом, отражает наличие в нём многочисленных заимствованных единиц из языков-доноров, являвшихся в определенные периоды времени престижными для носителей данного языка-реципиента. В отдельные исторические периоды существования и развития НЛЯ на него оказывали влияние определённые языки-доноры; такие процессы в контактной лингвистике обозначаются «инвазиями» (лат. *invado* – «вторгаться») [1, с. 92]. Престижность для носителей НЛЯ определённого языка-донора обусловлена его высокой коммуникативной мощностью, а его заимствованный языковой материал позволял немецкому языку сохранить собственную коммуникативную пригодность среди разнообразия других языков. Так и на сегодняшний день данная престижность продолжает оказывать аналогичное влияние на НЛЯ.

Кроме заимствований в НЛЯ бытуют многочисленные псевдозаимствованные единицы, вызывающие большой интерес у отечественных и зарубежных лингвистов различного профиля. Так, Л. А. Нефёдова даёт следующее определение псевдозаимствованиям в НЛЯ: «Как правило, это слова, образованные от иноязычных элементов и являющиеся, таким образом, продуктами словообразования немецкого языка» [3, с. 121]. Обязательным признаком псевдозаимствований является морфемный материал НЛЯ, из которого образованы данные единицы. Таким образом, в основе образования псевдозаимствований лежит гибридизация морфемного материала языка-донора и языка-реципиента.

Объектом нашего исследования являются псевдозаимствованные онимы в немецком литературном языке. Псевдозаимствованные онимы (ПЗО) – это лексические единицы, образованные из заимствованного морфемного материала языка-донора в языке-реципиенте и относящиеся к разряду *nomina propria* (именам собственным). Ю. В. Кобенко также выделяет термин-эрзац для псевдозаимствованных онимов – *апостериорные дериваты* [2]. Если феномен псевдозаимствования в НЛЯ уже долгое время вызывает большой интерес среди исследователей немецкого языка, то разряд ПЗО остаётся на сегодняшний день слабоизученным.

Непростой задачей в изучении данных единиц является их определение. В связи с этим мы посчитали важным прежде всего выявить критерии образования ПЗО, которые предлагаем рассмотреть в данной статье.

Для определения ПЗО существуют следующие шесть критериев:

1. Образование ПЗО из морфемного материала языка-донора в языке-реципиенте.

2. Нарушение принципа обратимости, которое подразумевает отсутствие соответствующей лексической единицы в самом языке-доноре.

3. Принадлежность псевдозаимствованного онима к разряду *nomina propria*.

4. Написание ПЗО с заглавной буквы, что в немецком языке является признаком принадлежности к классу имён существительных. Исключения составляют псевдолатинские номены, сохраняющие написание со строчных букв по линнеевскому образцу, например: *plasticus berlinensis* (пластик берлинский) [1, с. 93].

5. Принадлежность ПЗО к НЛЯ, в котором данная единица обретает смысл и раскрывает своё содержание. В этом смысле уместно снабжать такие образования атрибутом «немецкий» с целью различения их от подобных единиц в других языках.

6. Целью образования данной лексической единицы и введения её в лексический состав языка-реципиента является имитация иноязычности, что говорит о необходимости подражания языку-донору ввиду его престижности.

Существуют лексические единицы, которые сложно отличить от псевдозаимствованных онимов. Чаще всего такими единицами являются заимствования с различной степенью ассимиляции, имеющие более краткое название – ассимилянты, признаком которых является подстройка под морфемную базу языка-реципиента. В качестве примера можно привести следующие фикционимы *Lionardo da Vinci* (вместо *Leonardo da*

Vinci), *Cleomatra* (вместо *Cleopatra*), *Nasir ed-Din* (вместо *Naser al-Din*), прагматоним *Sonday* (вместо *Sunday*) и др.

Кроме того, довольно часто в НЛЯ можно встретить эрративы, которые, на первый взгляд, могут показаться ПЗО. Эрративы искажают письменную форму лексической единицы, при этом воспроизведение устной формы может не отличаться от слова-прототипа. В качестве примера можно привести названия точек общепита в Вене *Madona* (вместо *Madonna*), *Pizzeria La Sizilia* (вместо *Sicilia*), прагматоним *Bresso* (вместо *Bressot*), фикционимы *Jallousubmarine* (вместо *yellow submarine*) и *Al Caponne* (вместо *Al Capone*).

К остальным лексическим единицам, которые необходимо отграничивать от псевдозаимствованных онимов, относятся псевдомотиваты, отражающие соотношение звукового облика слова с произвольным значением; гомеонимы, служащие для замены имени или названия, не приходящего на ум; меморативные фикционимы, образованные средствами немецкого языка, его национальных или территориальных вариантов, например: *Kleinkleckersdorf*, *Buxtehude* [1, с. 93]; псевдолатинские когномены, которые больше не используются как имена промежуточные и перешедшие в разряд апеллятивов, например: *Luftikus* (ветреник), *Stolprianus* (недотёпа) [там же].

Отдельное внимание следует обратить на имена говорящие (*nomina suggestiva*). Так, имя героя *Ambasciatore Pettipedale* из серии комиксов *Mosaik* является говорящим именем, поскольку его фамилия *Pettipedale* говорит о том, что этот герой – велосипедист. Антропоним *Pettipedale* происходит от двух следующих слов: нижненемецкого глагола *petten* (шагать, нажимать ногой, ступать) и слова *Pedale* (педали), имеющего латинское происхождение (субстантивированное образование от лат. *pedālis*). При этом до конца не ясно, является ли финаль *-e* в слове *Pedale* окончанием слова для образования множественного числа (от ед. ч. *Pedal*), либо итальянским суффиксом для придания слову созвучия с итальянским языком. Также не исключено, что автору, создавшему данный фикционим, намеренно удалось совместить оба критерия в одном слове. Безусловно, данный псевдозаимствованный оним является ярким примером, относящимся к промежуточному сегменту, в данном случае сегменту между италиянизмами и германизмами.

Таким образом, можно видеть, что несмотря на слабую изученность ПЗО в НЛЯ, они заслуживают отдельного внимания, поскольку согласно критериям своего определения данные лексические единицы отличаются от других немецких онимов. Вместе с тем следует подчеркнуть, что определение псевдозаимствованных онимов должно соответствовать данным критериям во избежание ошибочного отнесения к ним других

лексических единиц. Сложность в отграничении псевдозаимствованных онимов от других лексических единиц заключается в смежных явлениях с ПЗО, которые на сегодняшний день не до конца отделены от продуктов ассимиляции (германизации), гибридизации и деэтимологизации.

Литература

1. Кобенко, Ю. В. Системно-структурные особенности онимов в классе немецких псевдозаимствований / Ю. В. Кобенко, О. В. Солодовникова, Е. С. Рябова // Научный журнал «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». – 2022. – Вып. 1 (53). – С. 91–104.

2. Кобенко, Ю. В. Апостериорная деривация в современном немецком литературном языке / Ю. В. Кобенко // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 80–90.

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

4. Нефёдова, Л. А. Иноязычная лексика современного немецкого языка (аспекты культурной интеграции). Москва : Изд-во Московского педагогического государственного университета, 2018. – 184 с.

5. Подольская, Н. В. Собственное имя // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 473–474.

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

С.В. Гричин

Новосибирский государственный технический университет

Эвиденциальные маркеры в научном тексте как средство реализации авторской интенции

В статье описывается методика выявления авторской интенции в научном тексте на основе эвиденциальных маркеров. Метод основан на анализе соотношения эксплицитных и имплицитных эвиденциальных маркеров, их корреляции с аксиологическими операторами и некоторых других данных, выраженных в научном тексте.

Ключевые слова: эвиденциальные маркеры; научный текст; авторская стратегия; интенция, оценка.

Очевидно, что авторские интенции, тактики и стратегии реализуются в тексте по-разному в зависимости от его дискурсивной природы. В научном (академическом) тексте они выражаются эксплицитно и, как правило, формулируются автором в соответствующих композиционных частях: заголовке, описании методов и результатов.

Предлагаемая в данной работе методика анализа авторской интенции в научном тексте основана на анализе эвиденциальной конструкции, маркирующей пропозицию (описание ситуации, состояния дел, характеристику объекта и т.д., которые можно условно назвать темой высказывания) аксиологическими операторами с положительной, отрицательной или нейтральной семантикой.

Представление об эвиденциальной стратегии связано, прежде всего, с понятием эвиденциальности, которое по-разному трактуется в лингвистической литературе. Первая точка зрения рассматривает эвиденциальность в узком смысле, как грамматическое явление [1, 2]. Палмер [7], Чейф [3] и Кристал [4] являются представителями семантического взгляда на эвиденциальность и рассматривают эвиденциальные конструкции как часть эпистемической модальности. В настоящей работе мы разделяем точку зрения Ифантиду [5, с. 161–194] и других, согласно которой эвиденциальность является прагматической категорией. В соответствии с этой точкой зрения, эвиденциальные конструкции имеют дополнительные прагматические значения, в рассматриваемом нами случае – обусловленные образуемыми эвиденциальными конструкциями комбинациями с аксиологическими показателями. Таким образом, принятое в данной работе представление об эвиденциальности как категории прагматической не подразумевает необходимости отрицания у нее способности выражать эпистемические значения, в то же время следует отметить, что часть этих смыслов выражается не собственно эвиденциальной конструкцией, но сопровождающими ее аксиологическими показателями.

Важным условием применения данной методики является ограничение анализа только теми эвиденциальными конструкциями, которые можно назвать субъективированными, т.е. относящимися к автору, указывающими на автора как на источник информации (*я думаю, на мой взгляд, как я сказал* и т.д.) в противоположность источникам информации объективированным, вводящим чужое мнение, мысли (*он пишет, они утверждают, в работе рассматривается* и т.д.). Таким образом, сочетание маркированных эвиденциальными показателями высказываний с положительной оценкой пропозиции (темы сообщения) будет свидетельствовать об авторском намерении представить описываемый объект в положительном ключе и наоборот.

Учитывая важность категории оценки в настоящем исследовании, определим ее как как вербализованный (отраженный и зафиксированный в речевом акте) результат квалификативной деятельности автора, включая сенсорную и психическую, а также, вслед за Р. Лангакером [6], как особый когнитивный процесс построения образа объекта в языке и дискурсе с помощью языковых средств. Важными характеристиками оценки в исследовательских работах является преобладание в них рационального типа оценки над эмоциональным, а также положительной оценки над отрицательной в целом. Эксплицитно выраженная оценка является основой концептуального знания, выражающегося в тексте, она всегда сопровождает выбор автором идеи, суждения, факта, представляющих научную ценность.

К средствам оценки относятся многочисленные единицы разных уровней языка: лексические (существительные, прилагательные, наречия, фразеологические сочетания), синтаксические операторы (фразы-клише, отрицательные конструкции, вопросительные и восклицательные предложения), предикаты мнения, а также контекст.

Любые операторы, обозначающие оценку (*полезный, заслуживающий внимания, незначительный* и т.д.), могут быть отрицательными, положительными или нейтральными. Таким образом, можно выделить следующие комбинации аксиологических операторов с эвиденциальными показателями: эвиденциальные средства с положительной, нейтральной и отрицательной оценкой.

Анализ соотношения реализующихся в научном тексте комбинаций эвиденциальных показателей с аксиологическими операторами позволяет характеризовать не только авторские интенции и стратегии, но и нередко авторский стиль. Представляется, что тенденция эвиденциальных показателей к образованию сочетаний с аксиологическими показателями имеет когнитивное основание, связанное с разворачиванием в тексте научного знания в соответствии с представлением о нем автора текста: описывая то или иное явление, научный факт, автор стремится включать только наиболее значимые с его точки зрения свойства объекта.

Анализ текстового материала в соответствии с описанной методикой позволяет выявить доминирующий тип комбинаций, на основании чего делается вывод о реализуемой автором интенции в отношении пропозиции. Таким образом, вербализованная авторская интенция в исследовательских статьях определяет соответствующий отбор языковых средств ее выражения в аспекте эвиденциальности. Так, намерение охарактеризовать основную лексему (основной концепт текста / пропозицию) как положительную (значимую в рассматриваемой статье) выражается в преобладании аксиологических показателей с положительной

оценкой как в предложениях с имплицитной, так и эксплицитной формами эвиденциальности. Напротив, преобладание аксиологических показателей, выражающих отрицательную оценку, свидетельствует о намерении автора сделать акцент на отрицательных сторонах предмета исследования. Наибольшие затруднения в интерпретации авторских интенций вызывает нейтральная оценка, поскольку обращение к ней может свидетельствовать о реализации в тексте свойственных научному стилю объективности, нейтральности и бессубъектности как эталонных качеств научного стиля изложения.

Литература

1. Aikhenvald, A.Y. Evidentiality. Oxford : Oxford University Press, 2004. – 480 p.
2. Andersen, LI. B. Evidentials, paths of change and mental maps: typologically regular asymmetries // W. Chafe and J. Nichols. Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology. – Norwood, 1986. – P. 273–312.
3. Chafe, W. Evidentiality in English conversation and academic writing, in W. Chafe and J. Nichols, Eds. Evidentiality: The linguistic coding of epistemology. – Norwood : Ablex, 1986. – P. 261–272.
4. Crystal, D. A dictionary of linguistics and phonetics. 6th ed., Oxford : Blackwell, 2008. – 560 p.
5. Ifantidou, E. Evidentials and relevance. Amsterdam : John Benjamins, 2001. – 225 p.
6. Langacker, R. W. Grammar and Conceptualization / R. W. Langacker // Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2000. – 430 p.
7. Palmer, F. Mood and modality. Cambridge : Cambridge University, 1986. – P. 240–243.

М.А. Ефанова

Новосибирский государственный технический университет

Логико-понятийная схема микрополя «комбинаторная лексикография»

В статье проводится изучение логико-понятийных отношений понятий терминопольа комбинаторной лингвистики. Принципы построения логико-понятийной схемы и типы связей между единицами поля рассматриваются на примере микрополя «комбинаторная лексикография». В работе используются метод логико-понятийного анализа и метод построения терминопольа.

Ключевые слова: логико-понятийный анализ; термин; комбинаторная лингвистика; терминологическое поле; терминосистема.

В настоящее время исследование терминологий различных научных сфер знания привлекает внимание лингвистов и терминологов в связи с тем, что появляются все новые научные направления, которые способствуют появлению новых терминов, нуждающихся в систематизации. В последнее время термины изучаются в разных аспектах – логико-понятийном, лексико-семантическом, комбинаторном и других.

Актуальность исследования обусловлена тем, что терминосистема комбинаторной лингвистики, занимающейся изучением синтагматических связей языковых единиц и их комбинаторного потенциала [2], до настоящего времени еще не в полной мере была исследована. Систематизация терминов комбинаторной области необходима для коммуникации специалистов, проводивших исследования в этой области и использующих данную терминологию.

Понятийная структура научной терминологии является сложной и неоднородной, поэтому ее непосредственное описание затруднительно. Для решения этой проблемы используются логико-понятийные схемы. Кроме того, их построение способствует созданию терминологических словарей.

Объектом исследования является терминология комбинаторной лингвистики, предмет исследования – логико-понятийные особенности комбинаторных терминов.

Цель статьи – выявить логико-понятийные особенности терминологического поля комбинаторной лингвистики на примере логико-понятийной схемы (ЛПС) микрополя «комбинаторная лексикография».

Материалом исследования послужили научные работы по комбинаторной лингвистике [1; 2; 5; 7; 8].

В работе был использован метод логико-понятийного анализа и метод построения терминопоя.

Терминологическое поле представляется в виде многоуровневой классификационной структуры, объединяющей терминологические единицы исследуемой области знания [6]. Логико-понятийная схема некоторого терминопоя – это система взаимосвязанных понятий, которые находятся вблизи центрального понятия исследуемого поля [4]. В исследуемом нами поле центральным понятием является «комбинаторная лингвистика».

Логико-понятийная схема терминопоя комбинаторной лингвистики представлена субполями, расходящимися от центрального понятия. Субполя подразделяются на микрополя разных уровней. Систематизация понятий заключается в выявлении различных типов отношений между понятиями, а именно родовидовых и партитивных отношений.

Существуют разные типы логико-понятийных схем. В данной работе была выбрана спутниковая модель, в которой компоненты представляют собой «спутники», присоединяющие к себе другие компоненты, и которые также могут быть присоединенными [9]. Данная схема позволяет структурно представить исследуемую область знания. Кроме того, добавление новых компонентов не нарушает общую структуру данной ЛПС. Взаимосвязи и отношения между элементами в ЛПС представляются графически.

Создание ЛПС терминополья сопровождается определением отношений между понятиями: родовых, партитивных [3]. При родовых отношениях подчиненное понятие представляет собой сущность главного и, по меньшей мере, одну дополнительную отличительную характеристику. Графическим представлением родовых отношений являются деревообразные диаграммы. Партитивные отношения – отношения части и целого между понятиями – представляются в виде речечных диаграмм.

Выделяются четыре основных класса терминов комбинаторной лингвистики, которые представляют собой субполя ЛПС данной области знания: «разделы комбинаторной лингвистики», «методы исследования», «принципы организации речи», «аспекты изучения сочетаемости». В субполе «разделы комбинаторной лингвистики» определено микрополе «комбинаторная лексикология».

Микрополе «комбинаторная лексикология» может быть подразделено на более мелкие элементы-«спутники», которые являются ее подразделами или частями: «комбинаторная семасиология», «комбинаторная лексикография».

Следует уточнить, что комбинаторная лексикография является разделом комбинаторной лексикологии и занимается теоретическими и практическими вопросами лексикографического описания сочетаемости слов и создания комбинаторных словарей.

В микрополе «комбинаторная лексикография» выделяют следующие элементы-спутники: «разделы комбинаторной лексикографии», «методы исследования». Данные элементы представляют собой части данного микрополя, где «комбинаторная лексикография» выступает в качестве целого понятия. На рис. 1 представлены отношения между этими элементами в виде графа.



Рис. 1 Микрополе «Комбинаторная лексикография»

В свою очередь, элемент-спутник «разделы комбинаторной лексикографии» подразделяется на элементы: «теоретическая комбинаторная лексикография» и «практическая комбинаторная лексикография». В этом случае элементы связаны родовыми отношениями. Выделенные микрополя представляют собой разделы «комбинаторной лексикографии», но при этом имеют отличительные характеристики. Так, например, «теоретическая комбинаторная лексикография» занимается описанием теории и истории создания комбинаторных словарей. «Практическая комбинаторная лексикография» исследует вопросы создания словарей комбинаторного типа. На рис. 2 можно увидеть графическое представление данных отношений.



Рис. 2 Микрополе «Разделы комбинаторной лексикографии»

Таким образом, в ходе исследования были описаны логико-понятийные отношения между понятиями комбинаторной лингвистики, которые были представлены на примере логико-понятийной схемы микрополя «комбинаторная лексикография». Понятия исследуемой области знания

связаны между собой посредством родовых и партитивных отношений. Для систематизации терминов комбинаторной лингвистики используется спутниковая модель логико-понятийной схемы, которая позволит полностью структурировать данную терминологию, добавляя к схеме новые элементы.

В дальнейшем предполагается построение полной логико-понятийной схемы комбинаторной лингвистики, которая будет положена в основу терминологического словаря данной сферы знания.

Литература

1. Архипова, Е.И. Этнокультурная коллокация как лингвистический феномен / Е. И. Архипова // Язык и культура: сборник статей 28-й Международной научной конференции (25–27 сентября 2017 года). – Томск : Издат. дом Том. гос. ун-та, 2018. – С. 104–108.

2. Влавацкая, М. В. Комбинаторная лингвистика: теоретико-методологические основы зарождения и развития / М. В. Влавацкая // Научный диалог. Журнал научных публикаций. Филология (Екатеринбург) – 2012. – № 3. – С. 8–23.

3. ГОСТ ИСО 704: 2010 Terminology Work: Principles and methods. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200086162>.

4. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение / С. В. Гринев-Гриневиц. – Москва : Академия, 2008. – 304 с.

5. Емельянова, А. В. Функционально-семантический анализ окказиональных коллокаций в оде А. де Ламар-тина «Вонапарте» / А. В. Емельянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – Вып. 3. – С. 210–215.

6. Иванова, Е. В. Терминологическое поле «Аффинаж» в современном русском языке / Е. В. Иванова // Вестник КемГУ. – 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminologicheskoe-pole-affinazh-v-sovremennom-russkom-yazyke>.

7. Онал, И. О. Комбинаторные особенности лексем «election» и «secim» в поэтических текстах политической тематики / И. О. Онал // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – Вып. 4. – С. 135–140.

8. Цвенгер, Л. В. Колоративные коллокации и их функции в газетном заголовке / Л. В. Цвенгер // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 1 (435). – С. 173–180.

9. Nuorpponen, A. Methods of concept analysis – tools for systematic concept analysis / A. Nuorpponen // LSP Journal. – Vol. 2. – 2011. – P. 4–15.

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

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

Фразеологизмы с компонентом «blue» в английском языке

Данная статья посвящена изучению фразеологических единиц с цветовым компонентом «*blue*» в современном английском языке, т.к. они наиболее ярко отражают основные особенности мировосприятия и культуры народа. В данной работе проводится семантический анализ фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологические единицы; английский язык; семантический анализ; фразеологические единицы с компонентом «*blue*»; языковая картина мира.

Человек воспринимает мир через световой спектр, трансформирующийся в цвета. Каждый цвет при этом несет в себе психологическую и символическую нагрузку. Цветом и его влиянием люди интересовались с древних времен, систематизацией и теоретическим осмыслением цвета занялся Гёте, изучая цвета с точки зрения психологии и рассматривая цвет как символ, оказывающий влияние на человека [1]. Вместе с тем можно отметить, что наиболее ценную информацию о национальном характере, культуре и менталитете можно найти, изучив фразеологизмы. Именно фразеологические единицы (ФЕ) раскрывают национальные языковые особенности нации. Один и тот же цвет может иметь разные смысловые значения, и люди, проживающие в разных регионах, по-разному могут его интерпретировать. В данной статье рассматриваются ФЕ с цветовым компонентом «*blue*» в английском языке. Материалом для исследования послужили 53 ФЕ с компонентом «*blue*». В работе проведен анализ ФЕ с точки зрения семантики.

Цвет «*blue*» является основным базовым цветом [7], так как он не требует смешивания других цветов. Некоторые авторы считают, что насыщенный цвет «*blue*» стимулирует развитие интеллектуальной активности и логического мышления, а мягкий цвет успокаивает и побуждает к размышлению (ср. небо и море) [7]. Считается, что голубой и светло-синий цвет – цвет спокойствия, честности и надежности; темно-синий ассоциируется с элегантностью, богатством, приверженность к традициям, важностью [4]. Не все оттенки синего имеют положительные характеристики, некоторые из них ассоциируется с меланхолией, грустью, безнадежностью [2, с. 48].

ФЕ с компонентом «*blue*» с точки зрения семантики можно сгруппировать по следующим тематическим группам:

1) принадлежность человека к какой-то группе. Например, *bluestocking* – учёная женщина, «синий чулок»; *blue blood* – представители королевской фамилии или люди очень высокого происхождения; *true blue* – член партии вигов; *blue boy* – полицейский; *to vote blue* – голосовать за консерваторов; *blue collars* – это работники, занятые физическим трудом; *blue coat* – солдат, матрос, полицейский; *the dark blues* – «синие», оксфордские студенты (на спортивных состязаниях);

2) эмоциональное состояние человека: *blue study* – мрачные раздумья, тяжёлые мысли; *blue devils* – уныние, потеря духа, депрессии, белая горячка; *to be blue* – хандрить; *baby blues* – родовая депрессия, ср. *Women often experience «baby blues» with a newborn.*

3) действия человека: *till you're blue in the face* – до потери сил, до изнеможения; *to drink till all's blue* – допить до белой горячки; *to make the air blue* – ругаться; *to scream blue murder* – дико вопить; кричать караул!; поднять хай; *to be blue to principles* – быть верным принципам; *to be in the blues* – сбиться с пути; потерпеть неудачу;

4) природные явлениями: *blue water* – открытое море;

5) деятельность военных/полицейских: *blue law* – пуританский закон (закрытие театров по воскресеньям, запрещение продажи спиртных напитков в США); *blue-on-blue* – воен. «синие по синим», огонь по своим; *blue alert* – вероятная угроза воздушной опасности; *Thin blue line* – тонкая голубая линия (Термин, использующийся в полицейских кругах и означает, что полиция является тонкой и единственной гранью, останавливающей цивилизованное общество перед полным хаосом).

Многие ФЕ с компонентом «*blue*» связаны с человеком и его эмоциональным состоянием. Достаточно многие из них несут негативную окраску, ср. *to look blue* – иметь унылый вид, *blue study* – мрачные раздумья, тяжёлые мысли, *baby blues* – послеродовая депрессия, *blue devils* – хандра и т.д. Считается, что именно данная семантика (*to feel blue* – хандрить; унывать) привела к появлению музыкального направления «блюз», ср. *Yesterday I felt blue, and nothing seemed to cheer me up.* (*theidioms.com*).

В Америке в 18 веке в прессе появилась ФЕ *blue law* – пуританский закон, регулирующий режим воскресного дня (закрытие театров по воскресеньям, запрещение продажи спиртных напитков). Существует несколько предположений по этимологии данной ФЕ: напечатан на голубой бумаге; закон был принят пуританами, а их часто называли *blue-nosed* [5]. Также синий цвет был цветом шотландских пуритан, которые боролись против абсолютизма английской церкви [6].

Возможно, от семантики «строгий, верный идеалам» появилась ФЕ *to be true blue* – быть верным, преданным, ср. *That's a true blue friend.* Ин-

интересно, что ФЕ является *true blue* еще переводится как «член партии вигов, верный и ревностный сторонник», ср. *You don't need to worry about Kimberley – she's true-blue. Her mother is a true blue Tory*. Считается, что данная ФЕ произошла из поговорки *True blue will never stain* – по-настоящему благородный человек никогда и ничем свою репутацию не испачкает (произведение Джеймса Хауэлла, 1659г.), где *true blue* – синий краситель, который не растекался и данный цвет стал символизировать постоянство, верность. Позже данная ФЕ стала применяться к верным членам партии Виггов, а затем членам партии Тори и к команде Оксфорда или Харроу из-за цвета спортивной формы (синоним – *Oxford Blues*) [8].

Многие ФЕ возникли на основе исторических событий, ср. *blue stocking* – синий чулок. Данная ФЕ появилась в 18 веке в Лондоне, когда известный ученый Бенджамин Спеллингфлит появился в литературном салоне в синих чулках. При этом сегодня так называют женщину, лишенную женственности.

Не менее интересным является появление ФЕ *blue blood* – аристократ, ср. *Most American politicians are typical blue bloods, even the ones who claim humble origins*. Данная ФЕ была заимствована и является калькой с испанского языка *la sangre azul*. Так называли себя представители аристократических семей из Кастилии, которые не вступали в браки с людьми со смуглой кожей. Считают, что они использовали такое выражение, так как у людей с бледным оттенком кожи видны вены [3].

ФЕ с компонентом *blue* могут иметь как положительное («доверие», «надежность»), ср. *blue chip paper* – надежная акция, опирающаяся на устойчивый курс, *blue chip stocks* – надежные акции, дающие высокие дивиденды, *blue chip* – акция компании, выплачивающей высокие дивиденды, так и отрицательное значение («грубый», «нетрезвый»), ср. *blue ruin* – джин низкого качества, *blue Monday* – тяжелый день после выходного дня, *blue joke* – пошлая шутка, *blue talk* – брань, *blue language* – относится к использованию ненормативной лексики.

Хотелось бы обратить внимание еще на две ФЕ: *blue boy* – полицейский и *blue eyed boy* – фаворит, любимец, где в первой ФЕ (*blue boy*) делается акцент на синей форме полицейских, а во втором случае акцент делается на внешность. В тоже время для обозначения полицейского употребляются такие ФЕ, как *blue suit* и *boys/men in blue*, ср. *We always like to show our support for the blue suits by donating to police charities. We've got the thief pinned down, we're just waiting for the boys in blue (the men in blue) to come arrest him*. Происхождение ФЕ *blue-collar worker* – рабочий физического труда также связано с цветом униформы, которую носят рабочие.

Фразеологизмы с компонентом *blue* носят неоднозначный характер и являются ярким примером языковой картины англоязычного мира. Вероятнее всего многообразие семантики ФЕ с компонентом *blue* можно объяснить тем, что цвет «*blue*» имеет различные оттенки и именно они придают ФЕ как положительный («доверие», «надежность»), так и отрицательный характер («хандра», «страх»).

Литература

1. Бодяев, Дмитрий. Теория цвета, история вопроса, цветовые модели. URL: <http://www.bodu9.ru/statii/articles-about-working-with-color-in-the-visual-arts/color-theory-background-color-models/> (дата обращения 20.08.2022). – Текст: электронный.
2. Месяц СВ. Иоганн Вольфганг Гёте и его учение о цвете (часть первая) / СВ. Месяц. – Москва : Кругъ, 2012. – 464 с.
3. Фразеологизмы и их роль в английском языке. – URL: https://studwood.net/1390814/literatura/zaimstvovannye_frazeologicheskie_edinitsy (дата обращения 20.08.2022). – Текст: электронный.
4. Bourn, Jennifer. Color meaning: meaning of the color blue. – URL: <https://bourncreative.com/meaning-of-the-color-blue/> (дата обращения 19.08.2022). – Текст: электронный.
5. Merriam-Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bluenose> (дата обращения 20.08.2022). – Текст: электронный.
6. Online Etymology dictionary. – URL: https://www.etymonline.com/word/bluestocking?ref=etymonline_crossreference (дата обращения 15.08.2022). – Текст: электронный.
7. Sevinc, Kurt, Kelechi, Kingsley Osueke. The Effects of Color on the Moods of College Students. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244014525423> (дата обращения 17.08.2022). – Текст: электронный.
8. The Free dictionary. – URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/true+blue> (дата обращения 20.08.2022). – Текст: электронный.

Ю.В. Кобенко
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Язык и коллективный интеллект

В статье критически осмысляется исследовательский опыт постструктурализма, проводится демаркационная линия между устройством системы языка и мышлением, развивается мысль о естественном происхождении языка и вторичности мышления по отношению к языку, приводятся доводы в пользу социальной обусловленности глотто- и лингвогенеза.

Ключевые слова: язык; мышление; категории; постструктурализм; коллективный интеллект; отбор; социум.

К настоящему времени постструктурализм, свирепо вытеснивший структурно-системное языкознание с поста науки о языке, благополучно преодолел его традиционные дисциплинарные и аппаратные границы, заданные собственно языком как центральным объектом изучения, и практикует беспрецедентную по масштабам омнифагию, связанную с бесконечным укрупнением данного объекта. Неудивительно, что теперь «языкознанием» считается всё то, что при Советском Союзе в лучшем случае сошло бы за досужие толки непосвящённых или недоученных, с тем разительным отличием, что теперь оные удостоиваются корочек кандидатов и докторов филологических наук, не владея даже минимумом знаний о системе языка по меркам советской школы. Диссертационные советы по филологии повсеместно превратились в бюрократические инкубаторы новомодных когнитивистов, дискурсологов, концептологов, лингвокультурологов, лингвоперсонологов, лингвоимиджеологов и прочих разновидностей постструктуралистов с компетенциями, разоряющими самые смелые фантазии. Наука стала крошечной частью аттестации, которая во времена СССР была крошечной частью науки. От вразумляющих доводов представителей старой школы о необходимости фиксировать явления системной, функциональной и социальной природы языка, как то: неологизмы, клише, заимствования и т.п., постструктуралисты отмахиваются в духе увлечённых пользователей гаджетов, отвлекаемых от данного занятия старомодными философами. Редкая диссертация выполняется в приверженности к классическому аппарату языкознания, в большинстве своём это тривиальное жонглирование конъюнктурными терминами вроде «ментальность», «прецедентность», «концептосфера», «картина мира» и т.п. при весьма посредственных результатах анализа. Примечательным является беспочвенное и повседневное нарушение первого закона логики – закона тождества, предполагающее постановку знаков

равенства между явлениями, порой взаимоисключающими друг друга, а зачастую и попросту подменяющими привычное название, ср.: язык = мышление, система = когнитивность, функция = дискурсивность и т.п.

Довольно распространённым заблуждением постструктуралистов различного ранга, проистекающим из такого рода отождествлений, выступает убеждённость в том, что система языка, как и мышление, состоит из категорий. Количество диссертаций, защищённых на такой основе, достигает десятки тысяч только в одной Российской Федерации. При этом данное положение никем и никогда не было доказано. Представляется, что поводом для такого отождествления как раз и является отказ от канонов структурно-системного языкознания, а также непонимание устройства языка. Настойчиво убеждая окружающих в том, что устройство языка не представляет ничего сложного для постижения, постструктуралисты тем не менее поголовно демонстрируют пробелы именно в части системно-функциональных различий, говоря о грамматическом и стилистическом уровнях языковой системы. Грамматика не является частью языкового конструкта (как инструкция по пользованию – частью механизма), а лишь сводом правил, а стилистика – это функция самой системы языка в речи.

Будучи знакомым с языком российских немцев в Томской области, приведу здесь его систему в качестве удобного и обозримого примера устройства языка. Как известно, любая система состоит из элементов, которые в ней определённым образом структурированы. Структура элементов в системе всех без исключения языков ономаσιологическая. Это значит, что элементы низшего порядка подчиняются по содержательному признаку элементам более высокого порядка, и так вплоть до самого главного слова, гиперонима, являющегося центром структуры и одновременно её именем: «Путешествие», «Здоровый образ жизни», «Учёба» и т.п. Таких структур – словарных множеств – в языке российских немцев Томской области около десяти: «Депортация», «Война», «Реформация», «Далёкая родина (Германия)» и др. Они обозначаются термином «лексико-семантические поля» и в самой системе также упорядочены ономаσιологически, т.е. есть главное поле (у малых языков это, как правило, «Этнос»), а есть периферийные поля («Домашнее хозяйство», «Охота»).

Мышление состоит из категорий, которые также имеют ономаσιологическую организацию, что, очевидно, и является причиной положительного переноса свойств языка на мышление в головах постструктуралистов. Категории – это понятия, достигшие максимума укрупнения. Аристотель выделял десять таких абстрактных понятий, состоящих из подсистем конкретных: материя (вещество), качество, количество и т.д.

[3, с. 89]. Главная ошибка постструктуралистов состоит в том, что понятия идентифицируются с языковыми знаками, хотя это совершенно неоднородные единицы. Языковой знак, безусловно, в большинстве случаев соответствует понятию (ср. слова «человек», «стол», «рассуждение»), и в этом видится заслуга исключительно коэволюции языка и мозга, однако по-прежнему существует великое множество понятий, которые крупнее или мельче лексических единиц. Первые называются расчленёнными (ср. два глагола «утонуть» в немецком языке: *ertrinken* – для человека, *versinken* – для корабля), вторые – парциальными и представлены зачастую полисемантами или омонимами (ср. «конь» – снаряд и «конь» – животное). Описание устройства языка через (когнитивные или ментальные) категории – привычное занятие несостоявшихся лексикологов, коллективно увязших в «концептах» и «лингвокультуремах». Получаемые ими совокупно «ментальное пространство» или «картина мира» (как дилетантский перевод гумбольдтского *Weltbild* – мировоззрение) вместо системы языка не просто не содержит научную новизну, но и напрямую вводит в заблуждение относительно природы самого языка. Категории существуют лишь в грамматике, т.е. в области действия логических правил, а в самой языковой системе категорий нет.

Подход к её анализу через категории мышления не только заведомо отягощён хомскианским наследием (поиском языка как коллективного явления в голове отдельного пользователя), но и является заведомо ложным вектором, поскольку в голове говорящего индивида содержится в лучшем случае индивидуальный «прожиточный минимум» языка, но не сам язык. К тому же он индицирует псевдонаучный ламаркизм, центральным постулатом которого выступает убеждённость постструктуралистов в первичности мышления и вторичности языка. Зоолог и ботаник Ж. Б. Ламарк был известен своими взглядами на окружающую природу, которую, по его мнению, приниживали духовные смыслы, постепенно обрастающие материей. Собственно, современные постструктуралисты ушли от Ламарка недалеко, убеждая окружающих в том, что в основе всего лежат «культурные смыслы».

Первичность языка по отношению к мышлению рассудочного образца является главным постулатом логики. Язык приходит в голову отдельного пользователя из окружающего пространства и оставляет в ней мышление, функционирующее и приводимое в действие через речь [2, с. 8]. Язык – больше и старше любого носителя, пользующегося им прижизненно, поэтому нельзя согласиться с расхожим умозаключением постструктуралистов, что «язык познаётся через мышление». Последнее является его производной, а его структура, категории и понятия, выражаются через язык. Кстати, выразительная функция древнее самого языка и

пришла в него их живой природы. Её изучает такая макродисциплина языкознания, как стилистика. Ламаркизм – это хорошо замаскированная под науку вера в первичность духовного (мышления), выступающая признаком отсутствия научного мировоззрения. Собственно, поэтому сам постструктурализм является наукообразной религией, апологеты которой лишь имитируют причастность к науке, но не используют её главный инструмент – обоснованное сомнение, иначе каждая защищённая по «когнитивности» или «дискурсивности» диссертация могла бы похвастаться собственным аппаратом.

Тщательно выводимые постструктуралистами «репрезентации» самых различных «категорий» и их «признаков» (а зачастую и «признаков признаков») по сути должны привести их авторов к одному единственному вопросу: где существуют данные категории и их запчасты? Если предполагается не голова самого прозелита постструктуралистской религии, то ответ должен быть очевиден: совокупно в головах всего языкового коллектива. При таком ответе незнание обнажило само себя и вот по какой причине.

Совокупное мышление, традиционно обозначаемое коллективным интеллектом и так яростно осаждаемое толпами постструктуралистов, не может изобрести само себя и уж тем более язык. Помимо этого, оно не было константным на протяжении всей истории нашего вида, хотя язык как средство внутри- и внепопуляционного взаимодействия появился гораздо раньше и обнаруживает различные формы помимо словесной (у ряда морских обитателей это звук, у муравьёв – ароматизаторы, у грибов – электромагнитные импульсы). В различные периоды времени его «наполнение» менялось, поэтому истинным источником его формирования можно считать социум. Ещё двести лет назад самые прогрессивные умы человечества не могли себе представить мир без рабства и расовой сегрегации [1, с. 122], сегодня же картина («мира») предельно изменилась. Так при чём же здесь мышление? И что пытаются узнать о языке постструктуралисты через социально заданные понятия? Язык выступает лишь средством их выражения, шиллеровским зеркалом, о чём было доподлинно известно ещё советским лингвистам без головокружительного крюка через отрицание опыта предшественников и погружение в хитросплетения «концептов» в «концептосфере».

Возникает следующий вопрос: кто изобрёл коллективный интеллект? На него даёт ответ теория эволюции, известная сегодня как эволюционизм, охватывающий значительное количество дисциплин естественного, общественного и гуманитарного циклов. Так же, как и у человека, и у жизни на земле, архитектора нет. Эти процессы регулируются так называемым отбором: в природе – естественным, в человеческой

среде обитания – искусственным. Причудливость результатов действия отбора поражает воображение, и язык, будучи одним из таких результатов, не требует творца. Он появляется там, где существует социум, и выступает средством внутрисоциального взаимодействия и «цементом» самой популяции. Термиты строят термитники, спорящие по красоте с готическими соборами, без архитектурных планов. Стаи рыб, уворачивающиеся от морских хищников, действуют слажено как один организм. Какие «категории мышления» ими управляют при этом? Какие «концепты» существуют в их «(языковом) сознании»? Возможно, покажется странным, что у языка нет создателя, как постулирует Д. Эверетт [4, с. 21], или разумного (мыслящего) начала, однако для такого начала язык мог сам бы выступить отправной точкой, что мы регулярно и наблюдаем в этом мире: ребёнок, приходящий в него, выучивает язык любой сложности через погружение в среду и подражание опыту говорящих. Рассудочное (не инстинктивно-гормональное) мышление прививается ему через воздействие языка, а не наоборот. Социальный контакт выступает здесь не просто зачинателем того самого рассудочного мышления на языковой основе, но и средством приращения нового индивида к популяции (обратное приводит к феномену «Маугли»). Таким образом, не мышление, а социум должен находиться в прицеле тех, кому недостаточно языка как системы в силу особенностей мировоззрения и уровня лингвистической квалификации.

Литература

1. Докинз, Р. Перерастая бога. Пособие для начинающих / Р. Докинз. – Москва : АСТ : CORPUS, 2022. – 256 с.
2. Савельев, С. В. Морфология сознания : В 2 т. Т. 2. / С. В. Савельев. – Москва : ВЕДИ, 2021. – 208 с.
3. Строгович, М. С. Логика / М. С. Строгович. – Москва : Госполитиздат, 1949. – 364 с.
4. Эверетт, Д. Как начинался язык: История величайшего изобретения / Д. Эверетт. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2019. – 424 с.

Особенности отражения темы «война» в речевой продукции представителя немецкого этноса Томской области

Представленная статья посвящена анализу устной речи представителя этнических немцев Томской области с выделением особенностей построения высказывания по теме «война», отражающей доминирующее влияние русского языка на речевую продукцию исследуемого говорящего.

Ключевые слова: российские немцы; Томская область; билингвизм; инволюция; языковая ситуация.

За более чем полувековой период с момента насильственного перемещения немцев Поволжья в Сибирь на территорию Томской области сложилась языковая ситуация, характеризующаяся ускоряющейся динамикой языковой инволюции, отражающейся в вытеснении немецкого языка из различных сфер жизнедеятельности и, как следствие, повсеместным доминированием русского языка в среде российских немцев. Длительное проживание в иноязычном, прежде всего русскоязычном, окружении способствовало русификации языкового поведения представителей немецкого этнического меньшинства в Томской области. Одним из примеров значительного влияния русского языка на моделирование высказываний может служить языковая продукция Луизы Августовны Костомаровой, родившейся в 1926 г. в Саратовской области в семье потомков немецких переселенцев, которые прибыли в Россию во второй половине 18 в. по приглашению российской императрицы Екатерины II. Необходимо отметить, что одной из наиболее частых тем, которые актуализируются информантом в процессе коммуникации, является тема «война». Она отражает разнообразную палитру воспоминаний говорящего, касающихся трагических моментов начала войны, ее тяжелейших последствий для простых граждан Советского Союза, а также индивидуального анализа послевоенных событий и ситуаций сегодняшнего дня.

Анализ собранного речевого материала показывает, что в речи Л. А. Костомаровой можно выделить следующие особенности построения высказываний по теме «война»: 1) выстраивание предложений по модели русского языка; 2) нарушение рамочной конструкции; 3) отсутствие глагола-связки; 4) употребление неправильных форм глагола; 5) использование повторов; 6) отсутствие артикля; 7) использование модальных частиц.

1. Высказывания по синтаксической модели русского языка выстраиваются у исследуемого говорящего при помощи типичной для неё последовательности основных компонентов: //*Ich war nain Johr, meine Mutter gestarben, nain Johr*, ну, она, *im November gestarben*//, Да, это мама когда умерла, *war ich nain Johr*, не полных, она в ноябре *starbe*, а в декабре у меня день рожденье//.

2. Случаи нарушения рамочной конструкции связаны с ассоциативным присоединением фрагментов русской речи: / Петя, я, вот, *vor ein Johr, haben* подарки *geschickt, in* Германия, там продукты тут брали, деньги давали, *krause* пакеты, и последние я тоже читала, вот, пододеяльники *geschickt*, ну, а теперь//.

3. Отсутствие глагола-связки характерно при образовании формы *Perfekt*, что приводит к продуцированию перфектных причастий в несклоняемой форме: //Да, да, сразу, ну, там сельсовет, там, *Stahl*, там навоз *gestellt, rausschaffen*// Нет, ну, то ли вот *geschrieben*, только, это, вот, так, *Kamerad geschrieben*//.

4. Использование неправильных форм глагола встречается в форме *Partizip II*: //*meine Mutter gestarben*//, *die Alden da gestarben*//.

5. Использование повторов в речевой продукции Л. А. Костомаровой актуализирует для говорящего повторяющуюся трагедию войны, с которой столкнулся информант: //Ну, просто, как сказать, *Leid war und so mir Kriech und Kriech und Kriech überall*, да, так и не обращались// Петя, *ich verstehe es nicht, was мировая, da schwer, alles, alles, alles schwer*, для каждого *schwer. Jeder Mensch da weiss der Kriech, alles, alle Leid*// Ну, *mit der Kriech war ich vierzehn Johr*, да, *erster September, erster September*// Ну, *alles war* страшно, совсем страшно// Это не фильм, *das war im Radio, war im Radio...in unser Dorf nicht wissen*, вот, вот, это услышала и на всю жизнь//.

6. Отсутствие артикля в речи говорящего наблюдается в большинстве случаев у абстрактных существительных, служащих основными элементами темы «война»: //Ну, это, как это, *Kriech* – это голод, да, вот, ну, так, кричи, кричали// *Schwer*, ну, *for Leben, for Leben alles schwer*, ну, как сказать, *überlebt Hunger, Kriech*// *Was zu essen? Nichts ausziehen, alles ist abgelungen*, ну, вот, *mit Hunger war, drei Tage war*, вот, крошка. Вот, *Hefe geschafft und drei Tage*, вот, *Kriech, muss dort schaffen. Wenn geschafft*, в сельсовет поставят и всё, работай, а кому 15 лет, *wer hungersjung*, там как палочки, вот, *hacke mit Ihnen*// *Das war schwer und Kuh war*, как сказать, *Frauen schaffen*, всё, *im Dezember war ich 15 лет*// Нас, как сказать, не приглашали...*gehen lernen, schaffen* и всё. *Hunger war in der Nähe*//, //Мне кажется, ну, как сказать, *von Kriech* освободили их, как можно забыть, *das ist schlecht*//.

7. Модальные частицы служат соединительными компонентами для связи частей предложения и могут выражать: 1) пояснение: //*Ich war nain Johr, meine Mutter gestarben, nain Johr*, ну, она, *im November gestarben*//, //Я, Петя, ну, это, *alle uns geasagt....vor diesem und sah, da uns* продукты, ну, что, *sorgten mit dem Essen*. Ну, и *jeder, jeder Nachbar hat gebacken, Schlacht war*, колбасу, *alles war seine Arbeit*, чтобы было, ну, и потом, вот и всё//; 2) результат: //Ну, что приводит, *der Hunger*, ну, убийства, как//.

Внимания заслуживает также вкрапление модальной частицы «ну» в связке с вопросами «как сказать», используемое для отражения: 1) негативного отношения к «памяти» военного времени: //Мне кажется, ну, как сказать, *von Kriech освободили их, как можно забыть, das ist schlecht*//; 2) тяжести первых дней войны: //Ну, просто, как сказать, *Leid war und so mir Kriech und Kriech und Kriech überall*//; 3) трудности жизни в послевоенное время: //*Schwer*, ну, *for Leben, for Leben alles schwer*, ну, как сказать, *überlebt Hunger, Kriech*//.

В высказываниях Л. А. Костомаровой особую роль играет частица «вот». В подавляющем большинстве случаев указанная частица служит для отражения индивидуальной оценки со стороны говорящего индивида: //Ой, Петя, вот, не интересно уже никому, все, *ich denke, alles war vergessen, die Alden da gestarben und die Jungen dort*, сейчас, только *Schnaps, schen Aussehen, nicht arbaiten* и больше всё, а *mir muss arbaiten, schaffen, schaffen, schaffen*, я, вот, говорю, что у меня ноги работали бы, я бы горы свернула ещё//. Однако присутствуют случаи использования данной частицы в качестве сигнала для заострения внимания слушающего на важных для информанта объектах: //*Was zu essen? Nichts ausziehen, alles ist abgelungen*, ну, вот, *mit Hunger war, drei Tage war*, вот, крошка. *Vom, Hefe geschafft und drei Tage, vom, Kriech, muss dort schaffen. Wenn geschafft*, в сельсовет поставят и всё, работай, а кому 15 лет, *wer hungersjung*, там как палочки, вот, *hacke mit Ihnen*//.

Таким образом, по предварительным результатам анализа построения высказываний информанта по теме «война» можно констатировать, что в условиях иноязычного окружения с доминированием русского языка вкупе с отрывом от исторической прародины речевая продукция представителя немецкого этнического меньшинства подверглась существенному изменению, заключающегося в постепенной утрате немецким языком своей коммуникативной мощности и, как следствие, возрастающему влиянию русского языка на речевое поведение исследуемого говорящего.

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

Стилистическая функция английского гендиадиса

Статья посвящена рассмотрению функционально-стилистических особенностей английского гендиадиса. В частности, в работе представлен краткий обзор функций исследуемого явления с акцентом на стилистической функции, изученной на примере произведений У. Шекспира, для творчества которого данная фигура речи является наиболее характерной.

Ключевые слова: гендиадис; биномиалы; стилистическая функция; Уильям Шекспир; английский язык.

В современной лингвистике под английским гендиадисом понимаются парные образования биномиального характера, представляющие собой словосочетания, состоящие из трех элементов, два из которых знаменательные, а третий является связующим звеном, и выражающие одно сложное понятие, например, *day and night*.

Как отмечают Г. Зауэр и Б. Шван, английские биномиалы обладают рядом функций, которые часто не подлежат строгому разграничению, а скорее создают некое сочетание. Так, стилистическая и риторическая функции заключаются в создании богатого, витиеватого, возвышенного стиля (*copia verborum*), а также отвечают за придание тексту выразительности [5, с. 11–12; 6, с. 86], а значит, преобразуются в выразительную функцию, например, *slings and arrows*. В языке юридических и теологических текстов они несут функцию уточнения с целью избежать или исключить возможные недоразумения в стремлении достичь ясности и недвусмысленности, что в свою очередь приводит к определенной многословности [5, с. 11–12; 6, с. 86], например, *last will and testament* (юр.), *heaven and earth* (библ.). В устной разговорной речи гендиадисные единицы служат вспомогательным средством для запоминания [5, с. 11–12; 6, с. 86] за счет особенностей звукового оформления. К примеру: *friend or foe* (аллитерация), *hustle and bustle* (рифма) и т.д. В этом случае уместно говорить о коммуникативной функции. Номинативная функция заключается в использовании гендиадиса в названиях книг, фильмов и других художественных и документальных произведениях, например, *Pride and Prejudice*, *Romeo and Juliet*, *The Old Man and the Sea*, *Princess Diana: Tragedy or Treason?*

Цель настоящей статьи – рассмотреть природу стилистической функции английского гендиадиса.

И.В. Арнольд определяет стилистическую функцию «как выразительный потенциал взаимодействия языковых средств в тексте, обеспечивающий передачу наряду с предметно-логическим содержанием текста также заложенной в нем экспрессивной, эмоциональной, оценочной и эстетической информации». Следовательно, при рассмотрении стилистической функции языковых средств в прагматическом аспекте, целесообразно учитывать эмоции и отношения, которые автор передает читателю, выражение отношения говорящего к сообщаемому, к собеседнику, к себе самому, к ситуации и оценку обстановки [1, с. 64–65]. Таким образом, согласно Ю.В. Кобенко, «в функциональной плоскости уместно говорить о средствах выражения, образуемых сообразно с реализуемой ими выразительной функцией языка» [3, с. 202], к коим можно отнести гендиадис.

В свою очередь М. В. Артамонова в своей статье рассматривает исследуемые парные образования «преимущественно как средство создания художественной образности, т.е. в стилистической функции», а также отмечает, что данные лексические единицы употребляются в тексте с целью усиления его экспрессии. Как указывает ученый, основным принципом, определяющим стилистическую функцию гендиадисных единиц, является совпадение значений их знаменательных элементов, способствующее усилению и уточнению значения [2, с. 214–215].

Обратимся к примеру употребления парных образований гендиадисного типа с точки зрения их стилистической функции. Гендиадис является наиболее характерной фигурой речи для стилистики У. Шекспира. По сведениям, представленным Дж. Райтом в его обширнейшей статье, посвященной гендиадису в произведениях У. Шекспира и, в особенности, в пьесе «Гамлет», гендиадис или похожие на него выражения встречаются почти во всех пьесах этого автора, по крайней мере, не менее 300 раз. Наибольшую частотность употребления гендиадис начинает приобретать с 1599 г. В период с 1599 по 1606 гг. У. Шекспир пишет свои наиболее значимые работы в количестве 11 произведений, 10 из которых содержат около 70% случаев употребления гендиадиса. В трагедии «Гамлет», он встречается чаще всего, около 66 раз, более чем в два раза чаще, чем в любой другой пьесе [7, с. 173]. Сводные данные по количеству случаев употребления гендиадиса в этих работах приведены (см. табл.).

Таблица

Сводные данные по количеству случаев употребления гендиадиса
в произведениях У. Шекспира с 1599 по 1606 гг.

№	Название (Оригинал)	Жанр	Дата создания	Количество случаев употребления	Пример употребления
1.	<i>Hamlet</i>	Трагедия	1600–1601	66	« <i>mute and dumb</i> » (2.2.137)
2.	<i>Othello</i>	Трагедия	1604–1605	28	« <i>body and beauty</i> » (4.1.217)
3.	<i>Troilus and Cressida</i>	Трагедия	1601–1602	19	« <i>at every joint and motive of her body</i> » (4.5.57)
4.	<i>Macbeth</i>	Трагедия	1605–1606	18	« <i>help and vantage</i> » (1.3.113)
5.	<i>Measure for Measure</i>	Комедия	1604–1605	16	« <i>intent and coming</i> » (5.1.124)
6.	<i>King Lear</i>	Трагедия	1605–1606	15	« <i>this milky gentleness and course of yours</i> » (1.4.364)
7.	<i>Henry V</i>	Хроники	1599–1600	15	« <i>ooze and bottom of the sea</i> » (1.2.163)
8.	<i>Twelfth Night</i>	Комедия	1599–1600	13	« <i>cakes and ale</i> » (2.3.107)
9.	<i>As You Like It</i>	Комедия	1599–1600	10	« <i>this wide and universal theatre</i> » (2.7.137)
10.	<i>All's Well That Ends Well</i>	Комедия	1602–1603	9	« <i>things supernatural and causeless</i> » (2.3.3)

Приведенный в таблице список произведений и количество случаев употребления в них гендиадиса позволяют сделать вывод о том, что эта фигура речи наиболее стилистически близка У. Шекспиру и является большим подспорьем в его стремлении показать всю глубину драматургии мыслей, чувств и поступков своих персонажей. В своей статье Дж. Райт называет таких персонажей «заблудшими душами» («*erring human*

behavior») [7, с. 173]. В связи с этим можно согласиться с Н. А. Лавровой, которая в своей статье подчеркивает тот факт, что «гендиадис находит широкое применение именно в «Гамлете», где он используется в риторических целях, выражая эмоциональное напряжение главного героя и, таким образом, выполняя усилительно-экспрессивную функцию» [4, с. 143].

Итак, спектр функций английского гендиадиса достаточно обширен и включает такие функции как стилистическая, риторическая, выразительная, уточнения, коммуникативная, номинативная и др. Объектом внимания данного исследования стала стилистическая функция в силу своего выразительного потенциала. Наиболее удачным примером в этой связи является творчество У. Шекспира. Почти во всех своих пьесах драматург использует классическое средство риторики – «гендиадис», придавая ему своеобразные формы, и тем самым добиваясь нужного эффекта восприятия читателем всей сути и глубины переживаний своих героев. Наилучшим образом это продемонстрировано в пьесе «Гамлет», где гендиадис встречается наибольшее количество раз.

Литература

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Артамонова, М. В. Дефиниции устойчивых сочинительных биномов в древнерусском тексте / М. В. Артамонова // Ярославский педагогический вестник, 2012. – №1 (Том I) (Гуманитарные науки). – С. 214–217.
3. Кобенко, Ю. В. Система и функция в словарном аспекте: композиционные и комбинаторные закономерности построения языковых множеств // Современная германистика и западноевропейская литература (= Modern Germanic Philology and West-European Literature): коллективная монография / отв. ред. А. В. Иванов, В. М. Бухаров. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – С. 194–202.
4. Лаврова, Н. А. О некоторых стилистических приемах в языке У. Шекспира / Н. А. Лаврова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – №5. – С.143–147.
5. Sauer, H. The world in two words: binomials in two English translations of the Lotus Sutra / H. Sauer // *Linguistica Silesiana*. – 38, 2017. – P. 7–37.
6. Sauer, H., Schwan, B. Heaven and Earth, Good and Bad, Answered and Said: a Survey of English Binomials and Multinomials (Part 1) / H. Sauer, B. Schwan // *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*. – 134, 2017. – P. 83–96.

7. Wright, G. T. Hendiadys and Hamlet / G. T. Wright // PMLA / Publications of the Modern Language Association of America. – Vol. 96 (2), 1981. – P. 168–193.

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

Т.А. Марцева

Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики

К вопросу о периодизации истории развития английского языка

В статье освещаются различные периодизации истории английского языка, предлагаемые зарубежными и отечественными лингвистами на основании интра- и экстралингвистических факторов. В связи со значительными расхождениями в определении временных рамок периодов, а также несовершенством критериев в основе представленных периодизаций данный вопрос до сих пор остается открытым.

Ключевые слова: английский язык; история английского языка; периодизация английского языка; критерии периодизации, проблемы периодизации.

Английский язык (АЯ) является объектом пристального внимания лингвистов всего мира на протяжении последнего столетия. Одним из предметов исследования является история зарождения и развития языка. На первый взгляд, данная тема тщательно изучена. Философы первыми обратили внимание на язык и начали рассуждать о вопросах его природы, сущности и происхождения еще в конце средневекового периода, в XVI в. Такой интерес был связан прежде всего с великими географическими открытиями и необходимостью изучения языков аборигенных народов новых территорий. Эти племена, а также их языки находились на разных ступенях своего развития, и, следовательно, можно наблюдать стремление мыслителей того времени, таких как Ф. Бэкон, к осмыслению этих этапов и изменчивой природы языка.

Вслед за философами к истории языка обратились лингвисты, и первым из них стал лексикограф С. Джонсон, выпустивший в качестве предисловия к одному из самых известных и крупных словарей АЯ, статью под названием «История английского языка» [5, с. 26–56]. В ней Джонсон предпринимает первую попытку структурировать знания об истории АЯ с начала его формирования из саксонского диалекта в середине IX в. до современного ему периода, середины XVIII в. Джонсон не предлагает названия периодов, однако ему удастся провести границы между ними,

опираясь на анализ структуры языка. Так он определил начальный период, продолжающийся около 200 лет до 1150-х гг., когда АЯ проходил этап трансформации из саксонского наречия. Данный этап характеризуется, прежде всего, структурными изменениями в системе языка. Следующий двухсотлетний период, выделяемый Джонсоном, приходится на 1150–1350 гг., когда изменения коснулись лексического строя языка за счет активного заимствования французских и латинских лексических единиц. Последний, современный лексикографу период с 1350-х гг. – время зарождения и укрепления традиций литературного языка, когда значительно повысился престиж АЯ, и он по праву занял главное место на территории Британских островов, вытеснив французский, обогатив свой лексический состав канцеляризмами и придя к относительно устойчивым стандартам письменности. Периодизация Джонсона легла в основу дальнейших исследований истории АЯ. Здесь следует отметить, что при составлении периодизации АЯ в фокусе внимания Джонсона находились именно интралингвистические факторы, анализ грамматической и лексической систем языка давался с опорой на множественные письменные документы разных эпох.

Последователи Джонсона занимают другую позицию. Они пытаются соотнести периодизацию истории АЯ с экстралингвистическими явлениями. К примеру, авторы одной из авторитетных монографий, посвященных истории АЯ, А. Бо и Т. Кейбл, подробно описывают культурно-исторические, политические и социальные события, происходящие на Британских островах и соседних территориях, объясняя это желанием дать целостную картину всех факторов, повлиявших на становление АЯ [4, с. 8]. Однако сама периодизация, предложенная авторами, опирается исключительно на морфологические изменения в языке. Лингвисты предлагают названия периодов развития АЯ и временные рамки каждого из них, несколько отличающиеся от предложенных Джонсоном. Так, по мнению авторов, отсчет староанглийского периода начинается в середине V в., когда язык был завезен англо-саксонскими племенами, говорящими на разнообразных германских диалектах, на территорию современной Великобритании, и продолжается до 1150-х гг. Они обозначают его периодом полных окончаний. Среднеанглийский период длится с 1150-х по 1500-е гг. и характеризуется нивелированными окончаниями, а современный английский период – период утеранных окончаний – с 1500-х гг. по настоящее время. Можно отметить, что авторы не согласны с датами, предложенными Джонсоном, определяя начало раннеанглийского периода на пять веков ранее, чем их предшественник, а окончание среднеанглийского периода на 150 лет позже.

Некоторые зарубежные лингвисты пытаются полностью отойти от интралингвистических факторов при создании периодизации и опираются исключительно на внешний фактор времени. Так, к примеру, исследователь М. Шлаух рассматривает историю АЯ век за веком, пытаясь определить основные черты, характеризующие язык в столетние отрезки времени [7]. Б. Стрэнг решает разделить периоды на двухсотлетние отрезки, беря за основу максимальную продолжительность жизни человека, умноженную на два, и обосновывая свой подход тем, что, по ее мнению, столетний отрезок слишком мал для отслеживания существенных изменений в языке, а период в двести лет представляет собой значимый временной промежуток для анализа языковых трансформаций. Лингвист решает двигаться ретроспективно, начиная с исследования современного ей состояния АЯ в 1970-х гг. и дойдя до начала 200–300 гг. н.э. [8, с. 21–22].

Отечественные лингвисты предлагают собственное видение периодизации АЯ. Практически одновременно, в 1985 г., из печати выходят две монографии, посвященные вопросу истории АЯ. В первой из них В. Д. Аракин, критикуя своих зарубежных коллег за слишком узкий взгляд на выделение периодов, в основе которых лежат лишь морфологические признаки, предлагает брать за основу периодизации не только внутренние изменения языковой структуры, но и экстралингвистические факторы, в частности, социальные роли языка в разные периоды. В соответствии с данными критериями, лингвист выделяет древнейший (*IV–V* вв.), древний (*VI–XI* вв.), средний (конец *XI* – конец *XV* вв.) и новый периоды (с конца *XV* в.), подразделяя последний на ранненовоанглийский и поздненовоанглийский [1]. Таким образом, в данной периодизации прослеживается эволюция социальной роли АЯ, от его становления на основе языков разрозненных племен до национального языка со своими сложившимися нормами.

В. А. Ярцева в качестве главного критерия своей периодизации выдвигает процесс становления литературного АЯ, что позволяет ей выделить древнеанглийский период – время формирования наддиалектного койне, ставшего основой первых литературных памятников (*VIII–XI* вв.), среднеанглийский период (*XI–XV* вв.) – время существования франкоанглийской диглоссии и постепенного ее преодоление посредством роста национального самосознания и зарождения норм литературного языка, и новоанглийский период, начиная с *XV* в., который лингвист, как и ее коллега В. Д. Аракин, разделяет на ранненовоанглийский и поздненовоанглийский. В данный период, по мнению Ярцевой, происходит окончательное оформление норм литературного АЯ и определяются взаимоотношения литературного языка и национальных диалектов [3].

Т. А. Расторгуева предлагает свою интерпретацию периодизации, основанную на социолингвистических принципах. В качестве основополагающего критерия выделения исторических периодов АЯ она выделяет языковую ситуацию, а именно формы существования и реализации исследуемого языка на территории Британских островов, его взаимодействие с другими идиомами и представленные функциональные стили. В соответствии с такой позицией получилась наиболее развернутая периодизация АЯ, разделяющая его историю на семь периодов, хотя в ее основе по-прежнему лежат три основных отрезка, выделенных еще Джонсоном. В рамках староанглийского периода лингвист выделяет 1) доисторический (V–VII вв.) и 2) староанглийский (или англо-саксонский) (VIII – конец XI вв.) этапы. Среднеанглийский период разделяется на 3) ранне-среднеанглийский (1066 г. – середина XVI в.) и 4) классический, или позднесреднеанглийский (к. XIV – к. XV вв.). В новоанглийском периоде исследователь определяет три временных отрезка: 5) ранненовоанглийский (1475–1660-е гг.), 6) неоклассический (середина XVII – конец XVIII вв.) и 7) современный или позднеанглийский этап (XIX–XX вв.) [2]. Однако, несмотря на подробное обоснование, в данной периодизации, часть периодов, к примеру, доисторический, раннесреднеанглийский и ранненовоанглийский, выделены на основании исключительно экстралингвистических явлений.

Тем самым, все исследователи истории АЯ объединены желанием поместить богатую историю АЯ в удобные рамки, чаще всего разделяя ее на три отрезка – староанглийский (англо-саксонский), среднеанглийский и новоанглийский (или современный английский). Отдельные исследователи предлагали выделить дополнительные два или три периода внутри вышеуказанных отрезков, поделив некоторые из них на ранний, классический или поздний этапы, а кто-то и вовсе предложил определять вехи истории АЯ в соответствии со сто- или двухсотлетними периодами. Выделение таких понятных и обозримых периодов позволяет, решить проблему «информационного ограничения» (*information bottleneck* – термин, предложенный американским профессором Дж. Миллером [6, с. 81]). По мнению Миллера, существуют значительные ограничения в обработке поступающей информации человеком, и решением данной проблемы может стать ее объединение в более крупные информационные блоки, тем самым облегчая восприятие. Три периода в многовековой истории АЯ или столетние вехи – как раз и являются такими блоками, которые легко охватить. Однако неопределенность в критериях к обоснованию периодизаций приводит к многочисленным расхождениям в датах начала и конца исследуемых периодов. Более того, большинство лингви-

стов также признают, что предложенные ими подходы к выделению периодов очень приблизительны и не отражают реального состояния АЯ в определенный момент времени, подразумевая поступательное и логичное развитие языка от периода к периоду и его неизменность внутри установленных ими временных отрезков. Тем самым, несмотря на обилие работ, исследующих историю АЯ, вопрос ее периодизации до сих пор остается открытым.

Литература

1. Аракин, В. Д. История английского языка. Учебное пособие. – 2-е издание. – Москва : Физматлит, 2003. – 272 с.
2. Расторгуева, Т. А. История английского языка. – 2-е издание. – Москва : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 348 с.
3. Ярцева, В. Н. История английского литературного языка IX–XV вв. – Москва : Наука, 1985. – 248 с.
4. Vaugh, A. C., Cable T. A History of the English Language. – 5th edition. – Routledge, 2005. – 447 p.
5. Johnson, S. A dictionary of the English language: in which the words are deduced from their originals, and illustrated in their different significations by examples from the best writers: to which are prefixed a history of the language, and an English grammar in two volumes. – Vol. 1. – Philadelphia, 1819. – 1196 p.
6. Miller, G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. – Harvard University Psychological Review. – № 63. – 1956. – P. 81– 97.
7. Schlauch, M. The English Language in Modern Times (since 1400). – London : Oxford University Press, 1965. – 316 p.
8. Strang, B. A History of English. – London : Methuen & Co Ltd, 1974. – 453 p.

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

И.Е. Мезенцев

Алтайский государственный педагогический университет

**Сема «Место» и ее роль
в формировании компаративно-параметрических
конструкций антропометрического характера *N.+Adj.*
в современном английском языке**

Концепт пространство является одной из главных категорий бытия, поэтому репрезентируется с помощью разных языковых средств. В данной статье описывается когнитивный механизм образования конструкций *N.+Adj.*, с существительными антропоморфного характера и роль семы «Место» в образовании подобных конструкций.

Ключевые слова: пространство; концепт; фрейм; когнитивный механизм; антропоцентризм.

Концепт «Пространство» является базовым концептом и представляет собой одно из самых многоаспектных понятийных полей, он играет важную роль в формировании всей концептуальной системы человека. Понятие «концепт» является одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики и определяет семантику языковых единиц, которые используются для его передачи [1, с. 84]. Другое ключевое понятие когнитивной лингвистики – «фрейм», было впервые использовано Ч. Филлмором в рамках его теории падежной грамматики. Фрейм определяется как когнитивная структура, знание которой предполагается концептом, закодированным словом [5, с. 75]. Фреймовая схематизация знаний, репрезентируемых в языковых значениях, реализована в проекте Ч. Филлмора и его коллег – языковом корпусе *FrameNet* [6].

Концепт «Пространство» непосредственно связан с фреймом [*DIMENSION*] (размерность). Размерность является важным качеством пространства, так как в природе не существует объектов и явлений, лишенных размера. Согласно ресурсу *FrameNet*, к фрейму [*DIMENSION*] относится ряд лексических единиц, включая следующие прилагательные: *broad, deep, high, long, tall, thick, wide*.

В настоящем исследовании мы сконцентрируем свое внимание на прилагательных, описывающих пространство по вертикали: *deep, high, tall*. При этом прилагательные *tall, deep* и *high* можно определить как нейтральные относительно вертикальной шкалы измерения пространства. Например, фразы *How tall is it? How deep is it? How high is it?* предполагают лишь, что некий объект имеет определенную высоту или глубину. Тогда как фразы *How short is it? How shallow is it? How low is it?* изначально предполагают низкую величину по вертикальной шкале измерения какого-либо объекта.

Одним из первых эталонов для измерения пространства являлся сам человек, поэтому в языке сохранились антропометрические способы описания пространства, среди которых можно упомянуть конструкции типа *Noun+Adjective*. Например, *shoulder high, waist high, ankle deep*. Особую продуктивность в образовании подобных компаративно-параметрических конструкций с составляющими антропометрического характера показывают такие словообразовательные форманты как *-deep* и *-high*. Когнитивный механизм образования данных конструкций предлагается описывать следующим образом – *достигающий такой же высоты/глубины, что и N* [2, с. 222]:

With grass knee high and crops waist high, like most clubs, our 'Finds Table' has been almost empty this summer [3].

Carrie stood knee deep in the dry, sweet-smelling hay and helped Albert take Frederick's huge forkfuls that were so heavy, sometimes, it made them both stagger [3].

I got such a shock that I toppled over sideways, ending up chest deep in freezing water [3].

Интересно заметить, что прилагательное *tall* образует подобные конструкции лишь с единицами измерений:

He was nearly two metres tall, with dark eyes and hair [3].

Jack the tiny Shetland pony weighs in at only a few stones and is just over two-feet tall [3].

По всей видимости, при одинаковой вертикальной шкале измерения пространства у всех трех прилагательных, причина отсутствия продуктивности в образовании компаративно-параметрических конструкций *N+Adj* с антропометрическим компонентом следует искать в семантике данного прилагательного.

Проанализировав значения прилагательных *deep, high, tall* с помощью онлайн-ресурса *Dictionary.com* мы установили, что общим семантическим основанием для прилагательных *deep* и *high* является сема «Место», явно прослеживающаяся в таких значениях прилагательного *deep* как *situated far down, in, or back* [4]:

Then she let go and straightened up, standing there knee deep in the water at the bottom of the unlit channel, the first light lain like a white cloth over the latticework of the surrounding fields, picking out the channel's lips, the crouching shape of Sung [3];

и прилагательного *high* как *situated above the ground or some base; elevated* [4]:

...and new coach Peter Nash was carried shoulder high by his team emphatic 29-13 triumph at Clifton Park on Saturday took them into North Division Two next season [3].

Несколько иную картину можно наблюдать в значениях прилагательного *tall*, у которого значения, связанные с семой «Место» отсутствуют:

having a relatively great height; of more than average stature;
having stature or height as specified;
large in amount or degree; considerable;
extravagant; difficult to believe;
high-flown; grandiloquent;
having more than usual length; long and relatively narrow;
(of a drink) consisting of liquor mixed with other ingredients and served in a large glass, as a cocktail [4].

В контексте исследуемых конструкций мы обнаруживаем большое количество примеров со значением “*having stature or height as specified*”:

Walking into the dining room he saw a huge man about seven or eight feet tall standing behind the desk at the other end of the room.

If you have a purpose in life, you can feel six inches tall [3].

Таким образом, при остальных равных параметрах: нейтральность и вертикальный вектор измерения, одним из отличий данных прилагательных является наличие или отсутствие семы «Место» в их значениях.

Подведем некоторые итоги. Концепт «Пространство» включает в себя большое количество антропометрических способов вербализации. Говоря о вертикальном векторе описания пространства в контексте конструкций *N.+Adj.*, необходимо отметить, что когнитивный механизм образования данных конструкций прежде всего подразумевает 2 ключевых признака:

- 1) немаркированность (нейтральность) прилагательного относительно определенной шкалы измерения;
- 2) связь с семой «Место», поскольку антропометрический характер существительного в данной конструкции предполагает «помещение» самого человека (или его части) в измеряемую субстанцию.

Литература

1. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций / Н. Н. Болдырев // М-во обр. и науки РФ, Тамб. Гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Рос. Ассоциация лингвистов-когнитологов. Изд. 4-е, испр. и доп. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. – 236 с.
2. Мезенцев, И. Е. Когнитивные механизмы сравнения в современном английском языке (на примере конструкции *n+adj.*) / И. Е. Мезенцев // Актуальные проблемы филологии, переводоведения и лингводи-

дактики в системе современного гуманитарного знания : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной юбилею доктора филологических наук, профессора Труновой Ольги Владимировны, Барнаул, 15 апреля 2022 года / Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2022. – С. 219–222.

3. British National Corpus : [website]. – URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/> (date of request: 15.09.2022).

4. Dictionary.com : [website]. – URL: <https://www.dictionary.com/>. (date of request: 15.09.2022).

5. Fillmore, Ch. J. Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and Its Neighbors / Ch. J. Fillmore, B. T. Atkins // *Frames, Fields and Contrasts*. Hillsdale; N. J. : Lawrence Erlbaum Assoc. – 1992. – P. 75–102.

6. FrameNet : [website]. – URL: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>. (date of request: 15.09.2022).

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

Мезенцева А.И.¹, А.Г.Михайлова^{1,2}

¹*Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова,*

²*Севастопольский государственный университет*

Историческое происхождение топонимической лексики английского языка (на примере топонимов американских географических названий)

Статья посвящена вопросу экстралингвистического взаимодействия в топонимиконе. Рассматривается специфика и своеобразие топонимов американских географических названий. Выделяются основные регистры, по которым распределяются тематические наполнения топонимов.

Ключевые слова: лингвострановедческий анализ; топоним; культура; заимствование; американизмы-урбанонимы; топооснова.

Топонимы в исторических условиях являются источниками культурно-исторических сведений, выполняя кумулятивную функцию, значимую для культурного развития социума, и выступая идентификатором географического объекта. Изучение происхождения географических названий выполняет цель определения реалий культуры, исторического происхождения топонимической лексики иностранного языка [16]. Топо-

нимы в разнообразных формах и вариантах предоставляют ценную информацию относительно закономерностей создания топонимической системы английского языка в целом [8]. Актуальность исследования топонима обусловлена культурно-исторической информацией, поскольку топонимия является источником информации о культуре народа на протяжении истории [14].

Существует тесная взаимосвязь традиционных исследований и инновационных научных парадигм лингвистического знания в изучении географических имен [6]. Проблемы исследования топонимов в разносистемных языках рассматривали И. Я. Ганиева [13], Е. А. Луговая [4], О. Л. Рублёва [7], З. Ф. Шайхисламова [9], Е. Ф. Ковлакас [2], А. Н. Беляев [1], И. В. Крюкова [3], К. Эфвергрэн [12], К. Камерон [10], А. Коул [11], Г. Стюарт [17], А. Волк [18], Дж. МакГарри [15]. Проанализировав научные данные по данной тематике, а также элементы стилистического описания для трактовок географических названий, мы выделяем несколько групп топонимов [5].

Целью данной статьи является изучение специфики и своеобразия топонимов американских географических названий. Топонимы американских географических названий как особенность лингвистического отражения культурно-исторической действительности можно разделить на шесть групп.

Топонимы 1 группы включают фамилии (*Cleveland, Washington, Bismarck*) или их сочетания со старым и новым словами (*Pittsburg, Grundwörter*). Много топонимов от женских имен: *Alma, Ada*. Некоторые Штаты названы в честь королевских особ – *Virginia, West Virginia, Maryland, Georgia, Louisiana* [5].

Названия второй группы имеют приставку *New-*; 600 подобных топонимов зарегистрировано от *New Albany* к *New Windsor*. Также есть приставки *West-, South-, North-*.

Третья группа топонимов происходит древнего англо-саксонского языка. Так, штат *New Jersey* был назван сэром *George Cartaret* и лордом *Berkeley* и происходит от *the island of Caesars* (остров Цезаря).

Четвертая группа представлена Голландскими названиями мест, в основном по близости с Нью-Йорком. Примерами могут быть *Wallabout, Brooklyn, Gramercy, Des Moines, Beaufort, Versailles, New Orleans, the Minneapolis, St. Pauland Sault Ste, Marie Railroad* [5].

Примеры пятой группы имеют испанское происхождение, поскольку именно испанцы были первыми европейцами, которые поселились в Америке (*Alamo, Texas, St. Augustine, Florida, Montana, Los Alamos*).

Шестая группа включает вымышленные названия: *Azusa, CA*: по легенде, происходит от индейской фразы «холм на востоке». Другие источники утверждают, что это название магазина [5]. «*Two Egg*» – в честь юноши, который продавал яйца за конфеты; «*Bat Cave*» – пещера с летучими мышами. «*Kill Devil Hills*» – от рома, который способен убить дьявола (см. табл.).

Таким образом, среди топонимов американских географических названий существуют антропонимы, как фундамент создания топонимической системы, например, заимствования из аборигенных языков Америки. Иными источниками заимствования считают языки самых первых колонизаторов – Испании, Франции, Англии. Также есть топонимы из голландского, немецкого и других языков [5]. К числу американских топонимов относим антропонимы, географические термины, названия животных, растений и минералов.

Таблица

Группы топонимов, имеющих общее историческое происхождение

Группы топонимов	Примеры
Фамилии, имена	<i>Cleveland, Washington, Bismarck, Alma, Ada, Virginia, West Virginia, Maryland, Georgia, Louisiana.</i>
С приставками <i>New-, West-, South-, North-</i> .	<i>New Albany, New Windsor</i>
Происхождение от древнего англо-саксонского языка	<i>New Jersey, New Hampshire.</i>
Голландские названия	<i>Wallabout, Brooklyn, Gramercy, Des Moines, Beaufort, New Orleans, Versailles, St. Paul and Sault Ste. Marie Railroad, the Minneapolis</i>
Испанское происхождение	<i>Florida, St. Augustine, Montana, Alamo, Texas, Los Alamos</i>
Вымышленные названия	<i>Azusa, CA, Two Egg, Kill Devil Hills, Bat Cave</i>

В заключении подчеркнем, что в современном английском языке существует полифункциональность определяющих знаков в системе семиологических классов слов, каковыми и считаются топонимы. Географические названия функционируют в качестве названия штата, города, округа, реки и т.п.

Топонимы американских географических названий являются неотъемлемой частью лексики английского языка, характеризуясь своеобразием лингвистического отражения культурно-исторической действительности.

Формирование топоосновы является актуальной задачей лингвистики, так как топоним обладает этнокультурной значимостью, а топонимическая система отражает исторические, языковые и культурные особенности народа.

Литература

1. Беляев, А. Н. О когнитивных моделях топонимического пространства / Беляев А. Н. // Современная филология: теория и практика: материалы XVII международной научно-практической конференции. – Москва : Изд-во «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 13–16.

2. Ковлакас, Е. Ф. Особенности формирования топонимической картины мира : лексико-прагматический и этнокультурные аспекты Е. Ф. Ковлакас : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар : КГУ, 2009. – 51 с.

3. Крюкова, И. В. Концептуализация топонима в русском языковом сознании // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – № 5 (10). – С. 24–27.

4. Луговая, Е. А. Топоним виртуального пространства как культурно-историческая категория (на материале эпопеи Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец») / Е. А. Луговая : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2006. – 22 с.

5. Мезенцева, А. И., Михайлова, А. Г. Экстралингвистические взаимодействия в топонимиконе североамериканского континента / А. И. Мезенцева, А. Г. Михайлова // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2022. – № 13 (22). – С. 227–234.

6. Михайлова, А. Г. Нарративные стратегии текстообразования англоязычного дискурса / А. Г. Михайлова // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2022. – № 1 (22). – С. 101–106.

7. Рублёва, О. Л. К типологии концептов: топонимические концепты / О. Л. Рублёва // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2017. – Т. 16. – № 9. – С. 76–84.

8. Фаткуллина, Ф. Г. Топонимы как компонент языковой картины мира / Ф. Г. Фаткуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – URL: <https://clck.ru/iGpsw> (дата обращения: 24.05.2022). – Текст: электронный.

9. Шайхисламова, З. Ф. Некоторые аспекты этнолингвистической интерпретации лексических единиц тау, таш в башкирском языке /

3. Ф. Шайхисламова // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19. – №4. – С. 1480–1488.

10. Cameron, K. English place names. / K. Cameron – London : Batsford Ltd., 1996. – 256 p.

11. Cole, A. The place-name evidence for a route-way network in early medieval England / A. Cole – Oxford : Archaeo Press, 2013. – 334 p.

12. Efvergren, C. Names of places in a transferred sense in English / C. Efvergren – Detroit : Gale Research Co., 1969. – 123p.

13. Ganiyeva, I. The features of the use of the real and fictitious place names in the literary texts of the languages of different systems (Azerbaijani and English) / I. Ganiyeva. – RUDN Journal of Language Studies Semiotics and Semantics, 2017. – 9(3). – P. 643–653.

14. Lekareva V., Mikhaylova A. Historical development of meanings and structure of English words / V. Lekareva, A. Mikhaylova // Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных (Керчь, 6 мая 2020 г.). – Керчь : ФГБОУВО «КГМТУ», 2020. – С. 442–445.

15. McGarry, J. Place names in the writings of Yeats. / J. McGarry. – Toronto : Macmillan Company, 1976. – 99 p.

16. Mezentseva, A. I., Mikhaylova, A. G. Concept of «reality» as the category of non-equivalent vocabulary / A. I. Mezentseva, A. G. Mikhaylova // Язык. Культура. Коммуникация: сборник материалов в 2 частях XV Международной научно-практической конференции имени профессора С. А. Борисовой, посвященной 30-летию факультета лингвистики, межкультурных связей и профессиональной коммуникации Института международных отношений Ульяновского государственного университета. – Ульяновский государственный университет, 2022. – С. 129–133.

17. Stewart, G. American place names / G. Stewart – Oxford : Oxford University Press, 1985. – 550 p.

18. Wolk, A. The naming of America. / A. Wolk – New York : Cornerstone Library, 1977. – 192 p.

М.В. Мишкевич

Белорусский государственный экономический университет

Моделирование языковой личности специалиста в области межкультурной коммуникации

В статье рассматривается проблема моделирования языковой личности в области межкультурной коммуникации. Дается краткий экскурс в историю формирования понятия «языковая личность», исследуется структура языковой личности, предлагается модель языковой личности специалиста в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: языковая личность; коммуникативная личность; межкультурная коммуникация; моделирование; коммуникативное поведение; речевая деятельность.

Под личностью мы понимаем человека как носителя каких-либо свойств. Обычно в понятие личности включают лицо, обладающее такими качествами и свойствами, как оригинальность и уникальность, которыми он выделяется среди множества индивидов. Но личность – это также представитель определенного социума с общими культурными ценностями, принципами, нормами, правилами, ритуалами и единым языковым кодом. Следовательно, в личности проявляется антиномия философских понятий единичного и общего, частного (особенного) и общего. Поэтому неудивительны желание индивида, с одной стороны, к проявлению своей уникальности и неповторимости, а с другой, стремление к принадлежности к обществу в качестве типичного его представителя. Эти характерные черты очень ярко проявляются в межкультурной коммуникации.

Актуальность выбранной нами темы объясняется повышенным вниманием исследователей в области языкознания и коммуникативистики к проблеме «язык и личность». В наше время понятие «языковая личность» вызывает особый интерес ученых не только чисто лингвистических, но и междисциплинарных направлений.

Термин «языковая личность» был впервые использован в 1930-е годы XX века В. В. Виноградовым в его труде «О языке художественной прозы» [2].

Однако этот термин не нашел рабочего определения в цитируемой работе В. В. Виноградова. Это понятие появилось позже у Г. И. Богина в книге «Современная лингводидактика», где языковая личность рассматривается с точки зрения готовности совершать речевые акты [1].

В настоящее время широко распространено определение языковой личности Ю. Н. Караулова, который понимает под языковой личностью «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых предложений (текстов), которые

различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [4, с. 3]. Вместе с тем нам представляется важным внести некоторое уточнение в это, ставшее классическим, определение, а именно: языковая личность, на наш взгляд, это не сама совокупность способностей человека, а носитель, или обладатель, совокупности вышеуказанных способностей и качеств.

Феномен языковой личности в его различных проявлениях (собственно языковая личность; речевая личность; коммуникативная личность) изучается сегодня в рамках нового, молодого научного направления языкознания – лингвоперсонологии, где рассматриваются различные аспекты моделирования языковой личности, методологические проблемы, включая выбор объекта исследования и формирующиеся методы сбора и анализа материала [3].

По нашему мнению, среди многочисленных персонологических исследований можно выделить два подхода к моделированию языковой личности: 1) моделирование в направлении от языка/текста к типу языковой личности; 2) моделирование языковой личности от типа языковой личности к его речевой (коммуникативной) деятельности, с учетом гендерных, профессиональных, социальных и других особенностей.

Несмотря на значительные достижения ученых в области описания «типовой» языковой личности, приходится констатировать недостаток исследовательского внимания к вопросу моделирования конкретных, реальных и профессиональных типов языковой личности, детерминированных преимущественно социальными, биологическими и иными условиями существования людей.

Большое значение для моделирования языковой личности имела созданная Ю. Н. Карауловым трёхуровневая модель языковой личности (вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни), которая стала базовой для описания различных языковых личностей [5, с. 48–57].

В структуре языковой личности в настоящее время лингвисты выделяют различные компоненты, среди которых отметим некоторые основные: коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность, языковая способность, речевое поведение и языковое сознание. Новейшее исследование Н. И. Кургановой об уровневой структуре сознания языковой личности подтверждает, что сознание языковой личности – это сложный и многомерный процесс осмысления и интерпретации культурных значений и смыслов, который не сводится исключительно только к языку и речи [6].

Структурный характер языковой личности манифестируется целиком и полностью в межкультурной коммуникации, которая предполагает исследование языков и культур в их единстве. Известно, что овладение только вербально-семантическим уровнем изучаемого языка, грамматикой и лексикой иностранного языка недостаточны для понимания чужой культуры. Для адекватной межкультурной коммуникации исключительно насущным становится овладение всем спектром умений и компетенций, которые обеспечивали бы иноязычное общение в любой социокультурной среде без помех и провалов.

Подчеркнем, что простого автоматического переключения языкового кода при коммуникации будет недостаточно для адекватного восприятия и понимания сообщения иноязычным партнером. Речь идет о принятии во внимание всего комплекса вербальных и невербальных средств общения во взаимосвязи с соответствующими паттернами коммуникативного поведения.

Об этом убедительно свидетельствуют новейшие исследования социолингвистов, психолингвистов и лингводидактов.

Модель языковой личности специалиста в области межкультурной коммуникации предполагает овладение им соответствующими компетенциями и умениями к общению на различных языках с учетом существующих межкультурных различий. Эти компетенции четко прописаны в образовательном стандарте Республики Беларусь I ступени по специальности 1-23 01 02 «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)» и в обобщенном виде предполагают умение осуществлять эффективное взаимодействие в мультикультурном профессиональном сообществе, что требует знаний тонкостей своего и иностранного языка, особенностей их функционирования в разных стилях речи, понимание культуры и менталитета народов-носителей тех или иных языков.

В этом плане специалист в области межкультурной коммуникации должен безукоризненно владеть вербально-семантическим кодом, не забывая при этом, что та или иная культурная картина мира находит свое отражение в соответствующей языковой картине мира. Это позволит специалисту в области межкультурной коммуникации правильно, без искажений понимать и воспринимать социальную действительность, которая отражается в сознании иноязычного коммуниканта.

Вместе с тем в структуре каждой отдельной языковой личности имеется некая инвариантная часть, существование которой предопределяет, с одной стороны, соотнесенность коммуниканта с определенным лингвокультурным сообществом, а с другой, делает возможным взаимопонимание носителей разных социокультурных кодов с их особыми способами

коммуникации, стереотипами поведения, ценностными, мировоззренческими и нравственными установками. Глубокое овладение специалистом по межкультурной коммуникации этими кодами будет несомненно способствовать повышению эффективного взаимодействия участников коммуникации в мультикультурном профессиональном сообществе.

Литература

1. Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
2. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. Избранные труды. – Том 5. – Москва : Наука, 1980. – 360 с.
3. Иванцова, Е. В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии / Е. В. Иванцова // Вестник ТГУ. Филология. – 2008. – № 3 (4). – С. 27–41.
4. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – Москва : Наука, 1987. – С. 3–8.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1987. – 363 с.
6. Курганова, Н. И. К выделению уровней сознания языковой личности / Н. И. Курганова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочинский государственный университет, 2021. – № 26–2. – С. 23–25.

Л.В. Надеина, Н.Ю. Гутарева
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Историко-географические факторы как компонент образной интерпретации движения (на материале шотландских диалектных глаголов движения Scots)

В статье исследуется семантика глаголов перемещения по твердой поверхности при помощи ног в диалекте Scots, и выявляются параметры, участвующие в создании метафорических образов данного типа движения. Результаты показали, что образы такого перемещения являются базой для метафорического осмысления социальных явлений и поведения человека.

Ключевые слова: шотландский диалект Scots; глаголы движения; скорость; твердая поверхность; метафора.

В последние годы появилось значительное количество работ, в которых большое внимание уделяется вопросам диалектов английского

языка (О. А. Бубенникова, Е. И. Энгель [2], Е. А. Денисова [3], О. И. Бродович [1], А. В. Мороз [5], А. Е. Павленко [7] и мн. др.). Следует отметить, что такой пристальный интерес к диалектам не случаен, здесь наблюдается определенная закономерность. Во-первых, данные современных диалектов помогают лингвистам не только восстановить прошлые этапы развития языка в целом, но и показать общезыковые тенденции, которые, как известно, более четко проявляются именно в диалектах, а не в литературном языке. Во-вторых, становясь на одну ступеньку с памятниками древней письменности, диалекты представляют собой основной источник изучения истории языка, поскольку могут хранить языковые явления, давно утраченные в литературном языке.

Появившиеся за последние десятилетия работы, в которых дается системное описание одного из современных диалектов Шотландии (*Scots*), помогают уточнить и осмыслить некоторые процессы, происходящие в языке в настоящее время. Проводя анализ современной языковой ситуации в Шотландии, необходимо подчеркнуть, что она неоднородна. Последние исследования показывают, что при общей численности населения этой страны (около 6 млн. человек), на *Scots* говорят приблизительно 35% населения. Наблюдая повышенный интерес лингвистов к проблемам социального и территориального варьирования языка в процессе изучения шотландских диалектов, мы фокусируем внимание на том, что если в Англии можно выделить диалект отдельного графства (например, *Bedfordshire, Derbyshire, Gloucestershire, Huntingdonshire, Lancashire, Nottinghamshire, Staffordshire, Yorkshire* и мн. др.), то в Шотландии диалекты могут быть локализованы на территории отдельной деревни, долины или даже ещё более мелкой в языковом отношении территории. Говоря о географии распределения носителей диалекта *Scots*, можно констатировать, что основной процент носителей этого диалекта проживает в сельских областях *Fife* и *Aberdeen*, а также на *Shetland Islands* [2, с. 383].

В своей работе на шотландском диалектном материале мы изучаем семантику глаголов, объединенных в одну подгруппу, идентифицирующим показателем которой является признак «передвижение по твердой поверхности при помощи ног». Актуальность данного исследования обусловлена тем, что, несмотря на то, что проблема движения не является новой, а давно и много изучается, в настоящее время она относится к числу тех проблем, которые еще освещены недостаточно полно и до конца не решены. Цель – определить способы образной интерпретации перемещения «при помощи ног» в диалекте *Scots*. Для отбора материала

были использованы словари: *Warrack Alexander. Chambers Scots Dictionary. Edinburgh* [9] и *Chamber's Scots Dictionary W. & R. Chambers, LTD. London* [8].

Поскольку в нашем исследовании детальному анализу подвергается подгруппа шотландских диалектных глаголов перемещения, с таким признаком как «передвижение при помощи ног», то необходимо отметить тот факт, что в этой группе вышеназванный признак обобщенно выражен в глаголе «*walk*». В качестве примера приведём некоторые из них: *swig* – «*walk quickly*» [8] – «ходить быстро» [6]; *podder* – «*walk slowly*» [8] – «ходить медленно» [6], *soup* – «*walk briskly*» [8] – «ходить быстро, поспешно» [6]; *thrupp* – «*walk with energy*» [8] – «ходить быстро, энергично» [6]; *shevel* – «*walk unsteadily*» [8] – «ходить, покачиваясь» [6]; *snyte* – «*walk slowly*» [8] – «ходить медленно» [6], *titter* – «*walk with weak or faltering steps*» [9] – «идти неустойчиво, спотыкающейся походкой» [6]; *slidder* – «*walk with a lazy*» [8] – «ходить медленно, лениво, ссутулившись» [6]; *sneet* – «*walk slowly and stupidly*» [8] – «ходить медленно, лениво» [6]; *peff* – «*walk with heavy step*» [8] – «ходить, идти тяжелой поступью» [6].

Анализируя глагольные лексемы, связанные с перемещением по твердой поверхности, следует уточнить, что мы понимаем под «твердой поверхностью». В данном случае полностью согласны с определением, которое дал такому типу поверхности А. Д. Кошелев, подразумевая под ней «поверхность, при опоре на которую предмет движется устойчиво, не проваливается благодаря ее противодействию» [4, с. 46]. Что касается человека, то к какому бы этносу он не принадлежал, для него земля – это естественное пространство обитания. Естественно, что если в процессе перемещения человека по твердой поверхности участвует такая часть тела, как ноги, а не все тело или только руки, то, бесспорно, что основным компонентом значения, участвующем в качестве основы переноса при создании образов, будет «скорость». Безусловно, что наблюдающий за движением человек всегда визуально может определить быстро или медленно движется тот, кто попадает в его поле зрения. Далее следует выделить такой компонент, как «манера передвижения» («походка» или «способ перестановки ног во время ходьбы»). Нельзя не отметить и такой важный признак, задействованный в механизме метафоризации, как историко-географический фактор.

Как было отмечено выше, языковая ситуация в Шотландии представляет собой не совсем четкую картину. Эта «нечеткость» (другими словами, «пестрота») определена исторически. Сделав экскурс в историю, видим, что Шотландия на протяжении многих веков была местом

обширных языковых контактов представителей разных племен, осваивавших Шотландию. Это не могло не отразиться на диалектах, т.к. в процессе таких завоевательных войн менялась «география», т.е. ареал распространения того или иного диалекта, и происходила ассимиляция в близкородственную культурно-лингвистическую среду.

Учитывая основные механизмы создания метафорических образов, видим, что в исходных значениях (далее ИЗ) таких шотландских диалектных глаголов движения как, например: *snyte* ИЗ «*walk slowly*» [8] – «ходить медленно» результативное (переносное) значение (далее РЗ) «*work lazily and stupidly*» – «работать лениво, бестолково» [6], *podder* ИЗ «*walk slowly*» [8] – «ходить медленно» → РЗ «*produce slowly and with difficulty*» – «работать медленно, производить что-либо с трудом» [6], *titter* ИЗ «*walk with weak or faltering steps*» [9] – «идти неустойчиво, слабо, спотыкающейся походкой» → РЗ «*work in a weak manner*» – «работать неэнергично, вяло» [6], *sneet* ИЗ «*walk slowly and stupidly*» [8] – «ходить медленно, неторопливо, бестолково» → РЗ «*work lazily or unskillfully*» – «работать лениво, неторопливо, вяло» [6], *trailach* ИЗ «*walk in a lazy, slovenly fashion*» [9] – «ходить медленно, неторопливо, бестолково» → РЗ «*work in slovenly fashion*» – «работать небрежно» [6], *snibbert* ИЗ «*walk slowly along*» [8] – «плестись» → РЗ «*work stupidly*» – «работать скучно, бестолково», актуализированы такие семы, как «медленное движение», «движение с трудом», а также «перемещение, особым образом переставляя ноги». Метафорический образ медленного передвижения естественным образом противопоставляется быстрой ходьбе. «Скорость» и «частота шагов» являются отличительными признаками быстрого передвижения пешком.

Исследуя быстрое передвижение пешком, в первую очередь обращаем внимание на такие отличительные признаки, как «скорость» и «частота шагов». В данном случае определенный процесс или вид деятельности являются главными признаками, которые лежат в основе метафорического осмысления. Проиллюстрируем такую ситуацию, когда человек идет быстро, делая частые шаги, следующими шотландскими диалектными глаголами: *swig* ИЗ «*walk quickly*» [8] – «идти быстро» → РЗ «*work energetically*» – «работать энергично» [6], *soup* ИЗ «*walk briskly*» [8] – «идти быстро, живо» → РЗ «*work energetically*» – «работать энергично, основательно» [6], *thrupp* ИЗ «*walk with energy*» [8] – «идти быстро, энергично» → РЗ «*work vigorously*» – «работать энергично» [6]. Видим, что в ИЗ вышеназванных глаголов семы «частота выполняемых движений» и «повышенная интенсивность действия» оказались актуализированными, поэтому метафорический перенос строится на основе сходства способа перемещения и частоты движений, выполняемых человеком в процессе какого-либо действия. Как показал анализ вышеперечисленных глаголов,

процесс создания образа идет через взаимопроникновение значения сферы источника и результирующего значения, и дается оценка поступкам, действию и поведению субъекта. Базовые ценности общества раскрываются через отношение к труду.

Таким образом, через образ медленного движения и ходьбы в быстром темпе метафорически осмысляются психологическая и социальная сферы человека, дается характеристика социальных явлений и действий человека (работа и отношение к ней). Следует отметить, что история становления диалекта *Scots* убедительно доказывает, что географическое положение, рельеф и климат оказали значительное влияние на отношение шотландцев к труду. Поэтому данная группа глаголов, имеющая в качестве ИЗ «работать», является достаточно репрезентативной.

Литература

1. Бродович, О. И. Диалектная вариативность английского языка: Аспекты теории. Изд.2-е. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 194 с.
2. Бубенникова, О. А., Энгель Е. И. Основные тенденции развития английского диалектного языка (древнеанглийский период – современная эпоха). – Москва : МАКС Пресс, 2008. – 428 с.
3. Денисова, Е. И. «Шотландский язык» и «шотландский диалект»: проблемы терминологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2008. – №2(10). – С. 33–45.
4. Кошелев, А. Д. Описание когнитивных структур, составляющих семантику глагола *exatъ* // Логический анализ языка. Языки динамического мира. – Дубна. – 1999. – С. 41–52.
5. Моров, А. В. Динамика социальных диалектов современной Великобритании. Лингвокультурологические проблемы изучения национальных концептосфер: Сборник статей межвузовской конференции. – Йошкар-Ола : МГПИ, 2003. – 200 с.
6. Мультитран. Электронный англо-русский словарь. – URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный.
7. Павленко, А. Е. Региональный язык равнинной Шотландии (лингвистический и социолингвистический аспекты): дисс. ...д.филол.н. – Санкт-Петербург. – 2004. – 411 с.
8. Chamber's Scots Dictionary. – London : W. & R. Chambers, LTD, 1955. – 375 p.
9. Warrack, Alexander. Chambers Scots dictionary. – Edinburgh. – 1977. – 717 p.

Н.А. Новик¹, А.М. Новик²

¹Белорусский государственный экономический университет,

²Белорусский государственный университет физической культуры

К вопросу о языковом ландшафте г. Минска

В статье представлены результаты изучения взаимодействия русского, белорусского и английского языков в языковом ландшафте г. Минска. Присутствие значительного количества англоязычных заимствований в городском пространстве коммуникации ведет к частичной утрате национальной самобытности.

Ключевые слова: языковой ландшафт; заимствование; англицизмы; американизмы; глобализация; публичное городское пространство коммуникации; национальная самобытность.

Как известно, языки и диалекты живут и развиваются в непрерывном и тесном взаимодействии и взаимовлиянии. Естественное состояние языка – это изменение, а не стабильность, для развития почти каждого естественного языка характерен процесс заимствования слов из других языков.

На волне глобализации и развития современных технологий, расширения обмена информацией и развития разнообразных международных связей, английский язык подчинил мир так, как это не удавалось ни одному языку в истории человечества. Сегодня английский является языком глобальной экономики и глобальной бизнес-среды, своего рода «*lingua franca*» мирового сообщества эпохи глобализации.

Англицизмы, а точнее американизмы, проникают в русский и белорусский языки стремительно и в больших количествах. Такого потока иноязычной лексики языки не испытывали никогда, и употребление англицизмов часто вызывает неоднозначное отношение. Так, тенденция к их употреблению вместо русских со схожей, а порой и идентичной семантикой, была названа В. В. Виноградовым «американобесием» [1].

Грустно осознавать, что как в русском, так и белорусском языках большое количество слов английского происхождения вытеснило их исконные эквиваленты. Выделяются 2 основных типа заимствований:

1) слова, которые пришли в язык, чтобы назвать новые предметы, реалии или термины, имеющие интернациональный характер. Их употребление в речи в большинстве случаев оправдано, хотя их значение не всегда правильно понимается, в силу незнания английского языка;

2) слова английского происхождения, имеющие синонимы в русском языке. Их проникновение в язык создаёт лексическую избыточность и может мешать пониманию смысла.

В настоящей статье мы приводим некоторые результаты изучения взаимодействия русского, белорусского и английского языков в языковом ландшафте г. Минска на примере анализа рекламных объявлений, городских вывесок и названий компаний и организаций.

В публичном городском пространстве коммуникации, в названиях магазинов, аптек, парикмахерских и других заведений, в уличной рекламе, в рекламе в транспортных средствах, вывесках и афишах, в таких сферах как спорт, отдых и развлечения, СМИ, бизнес, медицина и наука широко представлены заимствования из английского языка. Это что: дань моде или неизбежный процесс, вызванный прогрессом?

Мы подсчитали процентное соотношение названий вывесок в г. Минске на трех языках: русском, английском и белорусском. Подсчеты производились в центральном районе столицы, где сосредоточено наибольшее количество магазинов, салонов красоты, афиш, рекламы и т.д. Результаты показали, что 47% вывесок г. Минска выполнены на русском языке, 41% – на английском и лишь 12% – на белорусском.

Таков языковой ландшафт столицы Республики Беларусь, где наименьшее число информации представлено на белорусском языке, причем основной ее объем составляют названия заведений еще с советских времен, как-то: здание центральной почты *Паштамт*, названия театров *Беларускі Дзяржаўны музычны тэатр*, *Нацыянальны акадэмічны тэатр оперы і балета*, кинотеатров *Пабеда*, *Цэнтральны*, государственных магазинов *Універмаг Беларусь* и т.д. Встречаются и современные магазины *Лянок*, *Рамонак*, *Ласунак* и кафе *Пан Хмелю* и другие.

Влияние английского языка сказалось и на надписях на белорусском. Так, кафе *Talaka*, хоть и является исконно белорусским словом, написано на латинице. Или, наоборот, вывеска на кафе *ПППЛ'С* написана буквами белорусского алфавита. Непонятно только, принадлежность к какому народу: белорусскому или американскому, хотели владельцы подчеркнуть, назвав кафе таким образом. В то же самое время на вывеске знаменитой французской косметической компании «*Ju Rau*» мы видим надпись на белорусском языке.

Использование новых слов, таких как супермаркет, минимаркет, хот-дог, консалтинговый центр, сэйл, лэйбл, шоп, спрей, связано с поступлением с Запада множества зарубежных товаров и видов услуг.

Все чаще встречаются слова, для понимания которых необходимо знание английского языка. Зачастую в названиях магазинов *Park House*, фирм *Eurotrade*, *SunTravel*, вывесок «*On Clinic: Advanced Medical Institute*» используют английские слова, которые не всем понятны. Из 33 магазинов канцтоваров г. Минска только 13 имеют привычные белорус-

ские названия: *Світок, Сшыткі, Планета, Скрэпка*. Другие же предпочли английские номинации транслитерировать русскими буквами: Принтинг, Атлас-пейпер, Спейс, Пен Бокс и прочие. В названиях многих стоматологических поликлиник присутствует компонент Дент: Виодент, Профидент, Дентолюкс и т.д.

В последнее время у нас появляется большое количество номинаций на английском языке, которые нередко реализуют декоративную функцию, являясь созидательным, красочным средством в рекламе, СМИ, в сфере товаров и услуг. Так, названия сети магазинов *Best, O'кей (O'key), Big Star* не столько информативны, сколько прагматичны. Они ассоциируются у белорусского и русского покупателя с модной одеждой, с товарами высокого качества.

Появляются гибриды, включающие в себя русские и латинские буквы: *VIPовский рейс, эЛЬDoPaDo, trodat/тродат, CITY*: бьюти и коворкинг, *барбершоп*. На выезде из города можно увидеть станцию техобслуживания для иномарок Билиф, по телефону можно заказать мягкую мебель в фирме Корнер. Компьютерное обслуживание предлагает компания Сани (очевидно, *sunny* «солнечный»), хотя возможна ассоциация с «Сони». Туристические услуги предлагаются агентством Ориент (восток), Слетаем.by, джинсы – сетью магазинов Джинсленд при входе, имеющем надпись «*Network Trading*». Надпись на английском, рекламирующую продаваемый товар, можно увидеть в витрине магазина аудио- и видеотехники *YAMAHA hi-fi* (английская орфография обязательна) и в других торговых точках.

Заимствования используются для придания престижности обычным действиям: рейтинг (вместо *соцсоревнование*), фитнес (вместо *занятия физкультурой*). Зачастую на двери самой заурядной комнатки без всякого оборудования можно прочесть «Фитнес-клуб», хотя «*фитнес-клуб*» предполагает наличие дорогого престижного оборудования и тренажеров, секонд-хэнд (зачастую в латинской графике) – комиссионные товары. Иногда старое слово клуб приобретает новый смысл, совпадая по референтной соотнесённости со английским словом (сравните прежнее: сельский клуб с современным: ночной клуб).

Ощущаемый многими большой социальный престиж иноязычного слова по сравнению с исконным иногда приводит к явлению, которое свидетельствует о повышении слова в ранге в языке-реципиенте. Например, французское слово *boutique* значит «лавочка, небольшой магазин», а, будучи заимствовано нашими модельерами и коммерсантами, оно приобретает значение «магазин модной одежды». Например, объявление в метро: Одежда от Версаче в бутиках Минска.

Одной из существенных примет города является огромное количество книжных ларьков, заполненных различными публицистическими изданиями. Многие из них названы по-английски: журналы «*Men's health*», «*Iron man*», «*Cool*», журнал нового поколения «*Yes!*», журнал, дающий советы по уходу за кожей и волосами «*Hair*», журнал для компьютерщиков «*Hard'n Soft*», «*On Board*» и другие.

Есть печатные издания, использующие смешанное русско-английское оформление своих названий: «Игрушки *News*», «Капитан-*on-line*», «Минск *Weekly*», «Коммерсант *Daily*». В таких названиях русское слово изменяется по правилам русской грамматики, а английское остается неизменяемым.

Третья группа печатных изданий включает названия, выполненные русской графикой. Это как английские, так и русские слова, комбинации которых часто выглядят очень комично: «Минск Таймс», «Лизинг-Ревю», «Крутой Мэн», «Мониторинг телерадиоэфира», «Обозреватель-обсервер», «Драйв» (журнал для автомобилистов) и др.

На кинотеатрах Минска можно увидеть надписи *Sound, Dolby* и т.д. Поколение *Next* расслабляется в данс-клубе *Times*, на дискотеке *Night Star*, обучается английскому языку на курсах *Streamline* или *English* папа, закусывает в фастфудах. Перед зданием БГЭУ уже больше месяца установлена вывеска, приглашающая всех желающих прийти на дискотеку Дэнс Синдром.

Благодаря словотворчеству создателей рекламы, страна узнала новый глагол в русской форме повелительного наклонения сникерсни (сникерс – сникерснуть – сникерсни). Есть вероятность появления глаголов типа спрайтни, анклбенсни и т.д.

Товарные марки *Marlboro, Coca-cola, Sprite, Levi's* наводнили улицы Минска, выполняя не столько информативную, сколько декоративную функцию. Они хорошо знакомы и в известной мере утратили свою оригинальность.

Употребление английских заимствований в просторечии, без учета не только лексической, но и грамматической семантики английского слова порою выглядит комично: «Пойдем в «Анималзу», – говорят женщины, стоя перед магазином, где продают товары для животных, под вывеской «*Animals*». «Анималзу» содержит противоречащие друг другу русскую и английскую флексии – единственного числа -у и множественного числа -s. Как следует из примера, заимствованные слова нередко адаптируются населением в соответствии с правилами русского произношения и графики.

Выше сказанное является подтверждением присутствия большого количества англоязычных заимствований в языковом ландшафте г. Минска. Многие из заимствований постепенно включаются в процессы русского и белорусского словообразования и грамматики.

Также на улицах города часто встречаются слова, для понимания которых необходимо знание английского языка. Большое количество вывесок и названий на английском языке нередко выполняют декоративную и информационно-маркетинговую функцию. Некоторые из них вызывают ощущение большего социального престижа, отсюда и мода на их использование в названиях магазинов, аптек, парикмахерских и других заведений, в уличной рекламе, вывесках и афишах.

Таким образом, можно сделать вывод, что с одной стороны, многочисленные англицизмы и американизмы в городской языковой среде – это явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее время экономические, культурные, общественные связи и взаимоотношения Республики Беларусь с другими странами.

Но, с другой стороны, в погоне за иностранным, в стремлении копировать западные образцы публичное городское пространство коммуникации все больше теряет свою национальную самобытность.

Литература

1. Григорян, А. Е. Культура речи. Американобесие уходит? // Русская речь. – 2005. – № 1. – С. 62–68.

А.С. Персидская, Н.В. Полякова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Полисемантизм соматизмов селькупского языка

В статье представлен семантический анализ соматизмов селькупского языка с целью выявления способов семантической деривации. Выявлены 14 полисемантических соматизмов. Метафорический способ семантической деривации превалирует над метонимическим. Соматизмы используются для обозначения 6 групп предметов и явлений окружающей действительности.

Ключевые слова: соматизм; соматическая лексика; селькупский язык; лингвокультурология; полисемия.

Селькупские соматизмы, как и аналогичная лексика многих других языков мира, характеризуются полисемией. Представители селькупского

этноса используют названия частей тела для обозначения предметов и явлений окружающей действительности. Семантическая деривация является продуктивным способом образования новых значений у рассматриваемых лексем.

Наиболее продуктивным способом семантической деривации в сфере соматической лексики селькупского языка является метафорический перенос. При проведении семантического анализа соматической лексики селькупского языка нами выявлено 6 подобных случаев.

Название глаза **saji* в селькупском языке является основой для образования большого количества метафор. Для данного слова отмечены следующие метафорические значения, основанные на сходстве форм объектов: «петля (сети)», «луч», «ячейка (сети)», «капля», «крупинка», «ядро». Данные значения реализуются в таких контекстах как: кет. *poqit saj* «петля сети», *atuēatā t'ēlīn sailat* «показались лучи солнца», об. *C poqan sej* «ячейка сети», об. Ч *χoromžet χaj* «капля дождя», *ūdīt χaj* «капля воды», *šaqit χaj* «крупинка соли», *feškīt χaj* «ядро ореха» [8, с. 364].

Другой случай образования второстепенного значения соматизма посредством метафорического переноса, основанного на аналогии форм объектов – название кишечника об. Ч, вас., тым. *čermə*, которое приобрело значения «веревка», «ошейник», «упряжь». Данная лексема реализуется в своих второстепенных значениях в таких контекстах, как вас. *mukkalal čermə* «узловатая веревка», *č'iqəl čermə* «ременная упряжь» [7, с. 289].

Метафорический перенос по подобию форм объектов лежит и в основе формирования второстепенных значений и нескольких других соматизмов. Так, для лексемы **sōl* «горло», «шея» [8, с. 364] выявлены также значения «ручей», «исток», «протока» [7, с. 212]. Для названия головы кет. *ollī* [1, с. 90] – значение «кочка», например: *n'aril' ol* «болотная кочка (букв. «болотная голова»)» [4, с. 78, 224], а соматизм вас. *qaž'* «волос» [7, с. 64] обладает второстепенным значением «мох (болотный)» [6, с. 134].

В основе полисемантизма соматизма **āŋ* рот [8, с. 36] лежит также метафора, основанная на аналогии форм. Рассматриваемая лексема используется для обозначения отверстия любого объекта, например: об. Ш *tadan āk* «дверной проем»; тым. *kīn ak* «устье реки»; таз. *pecyt ōk* «печное отверстие», *okoškanōk* «проем окна» [7, с. 13].

Полисемией, основанной на метафоре по аналогии функций объектов, обладают 3 селькупских соматизма. Лексема **qorə* имеет основное значение «кожа» [1, с. 260]. Однако встречается в следующих контекстах: об. Ш *tīdīd kob* «кора кедра»; об. Ч *pit qobə* «осиновая кора», кет. *serangan qoppə* «коробка спичек»; об. С *кыгаинкоп* «скорлупа яйца», *пуджан коп* «шелуха ореха (букв. ядра скорлупа)» [7, с. 44]. Примеры свидетельствуют о том, что кожа рассматривается представителями селькупского этноса как оболочка.

Расширение сферы использования соматизма произошло на основе метафоры по аналогии функций кожи и, например, коры (дерева), которая состоит в защите организма от внешней среды.

Для соматизма кет. *toppi* со значением «нога» зафиксировано также второстепенное значение «ствол дерева» [10, с. 166]. Кроме того, в селькупском языке лексема *toppi* используется в качестве наименования нижних частей предметов быта, помещений и орудий промысла, например, об. *Stolon top* «ножка стола», кет. *pūj toppilaze* «с каменными ногами» (сеть); об. *Ч n'argiqən okər tobəl k'il'e amnānda* «на болоте одноногий амбар стоит» [1, с. 114]. Таким образом, лексема кет. *toppi* обладает внутренней семой «нижняя часть объекта, выступающая в роли опоры». Семантическая деривация основана на метафоре по аналогии функций объектов.

Особый интерес представляет второстепенное значение названия щеки **pūtəl* [1, с. 69]. В словарях селькупского языка для данного соматизма зафиксировано также значение «порог». Выявлен следующий пример реализации данного значения: об. Ш *mādjt pūdalyjt eppa kanak* «у порога дома лежит собака» [7, с. 197]. В данном случае приобретение лексемой **pūtəl* значения «порог» объясняется представлениями селькупов о пороге как о символической границе, отделяющей внутреннюю часть дома от внешнего мира. Учитывая то, что рот олицетворяет проем подобный двери дома, полагаем, что щеки, выполняют функцию аналогичную порогу дома, но относительно тела человека, т.е. щеки – это граница между внутренним миром человека и внешним миром. Таким образом, в рассматриваемом случае полисемия основана на метафоре по аналогии функций объектов.

Метафорический перенос, базирующийся на подобии характеристик объектов, присущ лишь одному соматизму. В селькупском языке имеется название живота **šūncə*, которое используется для обозначения живота как пустого нутра или полости-вместилища [5, с. 134]. На основе данного внутреннего значения произошел метафорический перенос, и данная лексема стала использоваться для обозначения полых пространств: «помещение», «комната», «этаж». Данные семы реализуются в следующих контекстах: вас. *n'anel' šund'e* «отдельная комната», вас. *elyəl šund'e* «нижний этаж» [1, с. 361].

Выявлено два соматизма, получивших второстепенные значения благодаря метонимическому переносу по особенностям местоположения объектов. Название ступни об. Ш, Ч, кет., вас. *ilž* обладает значениями «подножие», «подошва», «подметка», «дно лодки» [7, с. 305], что отражает наличие у лексемы *ilž* семы «нижняя часть объекта». Указанные дополнительные значения актуализируются следующими контек-

стами: об. Ч *koč' andənnan šidən 'urtəl əlžət ejadit* «у многих лодок двойное дно бывает», таз. *čaŋal' remit iltitj ata* «только подошва его сапога видна» [9, с. 52].

Селькупы используют название темени об., вас. *par* «темя» для обозначения верхней части предмета. Таким образом, рассматриваемая лексема обладает также значениями «верх», «крыша», «вершина» [7, с. 180]. Данная семантика актуализируется разными контекстами: «об. Ч *kut olot paroget pal' depar, ... pot par, ostolt par, madat par, kβel' džit par, kiget par* «у человека на верху головы макушка, ... у дерева – верхушка, у стола – крышка, у дома – крыша, у гвоздя – головка, у реки – верховье (букв. «у человека на верху головы макушка, ... дерева верх, стола верх, дома верх, гвоздя верх, реки верх»)» [2, с. 16]. Таким образом, фактический языковой материал свидетельствует о наличии метонимического переноса, основанном на аналогии местоположения объектов номинации.

Метонимия по вещественной смежности лежит в основе образования второстепенных значений соматизма **optə* «волос», который используется селькупам и для обозначения орудий промысла: «петля», «силок» [1, с. 5]. Например, одно из таких значений актуализируется в следующем контексте – об. Ч *šepka opton šerga, opton patqilga* «бурундук в петлю заходит, в силок запутается» [7, с. 169]. Для ловли куропаток селькупы изготавливали из конского волоса силки или «пленницы» [3].

Интерес представляют названия носа в селькупском языке, так как они являются единственным примером, когда соматизмы получили дополнительные значения на основе как метафоры, так и метонимии. В селькупском языке имеется три лексем, обозначающих нос: об. Ш, кет., вас. *ug*, об. С, тым. *puč'*, тур. *intə* [7, с. 13]. Для всех представленных соматизмов характерны многочисленные второстепенные значения – «передний конец», «край», «острие», «нос (лодки)», «мыс» [7, с. 13]. В данном случае выявляются два способа семантической деривации. На основе значений «передний конец», «край» можем предположить наличие метонимического переноса по аналогии местоположения объектов – спереди. Другие значения («острие», «нос (лодки)», «мыс») образовались на основе метафоры по подобию форм рассматриваемых объектов. Находим пример реализации одного из второстепенных значений в таком контексте, как об. Ш *okjr am-nimba andit pūžot* «один человек сидел на носу лодки» [7, с. 30, 190].

В результате проведенного семантического анализа селькупских названий частей тела выявлено 14 полисемантических соматизмов. Метафорический способ (10) семантической деривации превалирует над метонимическим (4) в сфере номинации объектов и явлений окружающей действительности. Среди объектов, которые получили свои названия от соматизмов, представлены разные группы: природные объекты, явления и их части

(14) – ручей, исток, протока, устье реки, мыс, кочка, мох, кора, скорлупа, ствол дерева, (солнечный) луч, (дождевая) капля, ядро (ореха), крупинка (соли); названия помещений и их частей (7) – помещение, комната, этаж, дверной проем, проем окна, печное отверстие, порог; предметы быта и их части (5) – веревка, ошейник, упряжь, коробка, ножка; названия характерных частей любого объекта (3) – передний конец, край, острие; орудия промысла и их части (3) – петля, силок, ячейка (сети); название части судна (1) – нос лодки.

Литература

1. Алатало, Я. Словарь селькупско-русский и русско-селькупский / Я. Алатало. – Максимкин Яр – Хельсинки, 1998. – 149 с.
2. Дубровская, Н. В. Особенности семантической деривации существительных в диалектах селькупского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02, 10.02.20 / Дубровская Наталья Викторовна. – Москва, 2011. – 23 с.
3. Занятия и промыслы [Электронный ресурс] / Финно-угорский культурный центр Российской Федерации. – 2022. – URL: http://www.finnougoria.ru/community/folk/detail.php?ELEMENT_ID=2432 (дата обращения: 29.10.2022). – Текст: электронный.
4. Мифология селькупов / рук-ль авторского коллектива Н. А. Тучкова. Авторский коллектив: А. И. Кузнецова, О. А. Казакевич, Н. А. Тучкова, А. А. Ким-Малони, С. В. Глушков, А. В. Байдак; научн. ред. В. В. Напольских. – Томск : Издательство Томского университета, 2004. – 382 с.
5. Персидская, А. С. Наименования живота в селькупском языке / А. С. Персидская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014а. – № 5 (35). – Ч. 1. – С. 131–135.
6. Сахарова, О. В. Флористическая лексика селькупского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22 / Сахарова Ольга Владимировна. – Йошкар-Ола, 2010. – 170 с.
7. Селькупско-русский диалектный словарь / под ред. проф. В. В. Быконя. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 348 с.
8. Alatalo, J. Sölkupisches Wörterbuch / J. Alatalo. – Helsinki : Société Finno-Ougrienne, 2004. – 465 s.
9. Erdélyi, I. Selkupisches Wörterverzeichnis / I. Erdélyi. – Budapest : Akadémiai kiadó, 1969. – 316 s.
10. Janhunen, J. Samojedischer Wortschatz (Gemeinsamojedische Etymologien) / J. Janhunen. – Helsinki, 1977. – 186 s.

Н.В. Полякова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**Индигенные этносы Томской области:
социолингвистическая ситуация и языковая витальность**

В статье рассматривается соотношение терминов «коренные народы» и «индигенные народы». Анализируется языковая ситуация в местах проживания коренных малочисленных этносов Томской области: чулымцев, селькупов, хантов и эвенков. Описывается статус витальности языков исследуемых этносов.

Ключевые слова: коренные малочисленные этносы; Томская область; индигенность; языковая ситуация; языковая витальность.

Обширная законодательная база, определяющая права миноритарных этносов России, свидетельствует о внимании, уделяемом коренным малочисленным народам в Российской Федерации. К числу важнейших нормативных документов относится Конституция РФ, гарантирующая права коренных малочисленных народов (ст. 69) [4]; Федеральные законы № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов в Российской Федерации» [5], № 104-ФЗ «Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока» [7].

Термин «коренные малочисленные народы» применяется исключительно в российском законодательстве, в то время как в законодательстве других государств используются термины «коренные народы» и «индигенные народы». Российское законодательство относит к коренным малочисленным народам народы, насчитывающие в РФ менее 50 тысяч человек, сохраняющие традиционный образ жизни, хозяйствование и промыслы, проживающие на территориях традиционного расселения своих предков и осознающие себя отдельными этническими общностями (ст. 1) [5].

В научной литературе наряду с терминами «коренные народы», «коренные малочисленные народы» используется термин «индигенные народы» от англ. *indigenous* «коренной». Согласно Т. Симпсону, для отнесения этноса к индигенным, должно быть выполнено несколько условий: первоочередность заселения территории; сохранение отличительных культурных особенностей; осознание и признание этноса как отдельной общности; наличие опыта дискриминации [12].

Согласно ст. 1 Конвенции Международной Организации труда (МОТ) №169, именно указание самих народов на их принадлежность к

числу коренных выступает в качестве основополагающего критерия для определения групп, на которые распространяется Конвенция [3].

А. С. Персидская, анализируя соматическую лексику селькупского языка, связывает индигенность с длительностью проживания этноса на территориях, принудительно включавшихся в состав большого государства и интенсивными контактами с социально доминирующим обществом [8, с. 5]. К числу важнейших признаков индигенности А. С. Персидская относит малочисленность, дисперсность проживания, интенсивные языковые контакты, сворачивание коммуникативной рамки языка, сокращение количества говорящих [8, с. 5].

Обширная нормативная база, регулирующая разные стороны жизни коренных малочисленных народов, направлена, в том числе, на сохранение и развитие языков и культур автохтонного населения Российской Федерации.

Языковую политику в Российской Федерации регулирует ряд законов, в том числе Федеральный закон от 25.10.1991 № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации». Государство гарантирует равные права всех языков народов Российской Федерации на их сохранение и развитие. Все языки народов Российской Федерации пользуются поддержкой государства (ст. 5) [6].

Для того, чтобы выяснить эффективность проводимой языковой политики, обратимся к анализу языковой ситуации у представителей коренных малочисленных этносов Томской области. На территории данного субъекта Российской Федерации проживают представители пяти автохтонных этносов, но четыре из них относятся к коренным малочисленным народам: чулымские тюрки, селькупы, ханты, эвенки. Татары являются автохтонным населением Сибири, но не могут быть отнесены к миноритарным этносам Сибири.

Таблица

Численность коренных малочисленных этносов в Томской области

Этнос	Численность в Томской области		Владеют родным языком	
	2002	2010	2002	2010
Эвенки	103	95	7	0
Ханты	873	718	21	26
Селькупы	1787	1187	17	50
Чулым- ские тюрки	484	204	42	7

Переписи населения 2002 [1] и 2010 годов [10] фиксируют не только сокращение численности представителей данных этносов на территории Томской области, но и сокращение количества лиц, владеющих родным языком (см. табл.).

Из четырёх миноритарных этносов, проживающих на территории Томской области, у двух зафиксировано снижение количества владеющих родным языком (эвенки, чулымские тюрки) и у двух (ханты, селькупы) – увеличение количества говорящих. Данное «увеличение» вполне объяснимо тем фактом, что во время переписи населения каждый человек самостоятельно оценивает уровень владения языком и вправе заявить о себе как о носителе любого языка.

Научные исследования, посвященные анализу социолингвистической ситуации в местах проживания представителей селькупского и хантыйского этноса, констатируют стремительное снижение количества информантов, владеющих родным языком [8]. Опасение исследователей вызывает не только сокращение количества владеющих селькупским и хантыйским языками, но и снижение «коммуникативной мощности миноритарных языковых форм» [2].

Авторы проекта «Языки России» разработали классификацию языков народов России по степени их витальности – способности к дальнейшему функционированию и развитию [9].

Для определения степени витальности предложены 3 социолингвистических параметра: наличие/отсутствие межпоколенческой передачи языка; наличие/отсутствие регулярной коммуникации; наличие носителей языка.

На основании данных параметров выделяется 4 группы языков. Каждая из групп имеет несколько подгрупп. К первой группе относятся исчезнувшие, заснувшие, засыпающие (1А, 1Б, 1В). Вторая группа включает прерванные и прерывающиеся языки (2А, 2Б). Третья группа – локализованные, ограниченные сельские, ограниченные городские языки (3А, 3Б, 3В). К четвертой группе относятся стабильные и благополучные языки (4А, 4Б).

Рассмотрим первую группу более подробно, поскольку южные диалекты селькупского языка и диалекты чулымско-тюркского языка, распространённые на территории Томской области, относятся к третьей подгруппе первой группы (1В). Активные носители языков, имеющих статус языковой витальности 1А, умерли в XX веке; 1Б – в XXI веке. Третья подгруппа первой группы включает языки, регулярная коммуникация на которых не происходит, межпоколенческая передача языка отсутствует, а количество носителей языка не превышает 40 человек. В число мер, направленных на сохранение засыпающих языков, входит документация,

публикация данных, поддержка инициатив по изучению языка как средства коммуникации.

Диалекты хантыйского языка, распространённые на территории Томской области, отнесены к третьей группе, к первой подгруппе (3А). Эффективной мерой поддержки таких языков представляется развитие языковой инфраструктуры, расширение сфер использования языка.

О фактах языковой инволюции наряду со снижением коммуникативной мощности свидетельствует также языковой сдвиг и сокращение лексического состава (сохраняются и не подвергаются языковому сдвигу лишь ядерные системы номинации, которые, однако, не демонстрируют при этом тенденции к укрупнению), упрощение синтаксиса, утрата и заимствование логических средств связи [11, с. 166].

Ситуация с сохранением языков индигенных этносов Томской области требует консолидации усилий органов власти, представителей меньшинств этносов, лингвистов, этнографов, педагогов, направленных на увеличение коммуникативной мощности индигенных языков, повышение числа говорящих.

Литература

1. Всероссийская перепись населения 2002 года. – URL: <http://www.perepis2002.ru/index.html?id=11> (дата обращения: 18.10.2022). – Режим доступа: свободный.

2. Кобенко, Ю. В. Предпосылки сохранения меньшинств и индигенных языков в многонациональном государстве / Ю. В. Кобенко // Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Т. Г. Боргоякова. – 2018. – С. 28–33.

3. Конвенция Международной Организации Труда N 169 о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах (Женева, 27 июня 1989 г.) – Документ опубликован не был. – URL: [https://base.garant.ru/2541271/](http://base.garant.ru/2541271/) (дата обращения: 20.10.2022). – Режим доступа: Гарант : [справ.-правовая система] для зарегистрир. пользователей.

4. Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. [с учетом поправок, внесенных Законами Рос. Федерации о поправках к Конституции Рос. Федерации от 30 дек. 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 дек. 2008 г. № 7-ФКЗ, от 5 февр. 2014 г. 28 № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.

5. О гарантиях прав коренных малочисленных народов в Российской Федерации : Федер. закон от 30 апреля 1999 г. № 82-ФЗ : принят Гос.

Думой 16 апреля 1999 г. : одобрен Советом Федерации 22 апреля 1999 г. [ред. от 27.06.2018 г.] // Официальный интернет-портал правовой информации : гос. система правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102059473> (дата обращения: 20.10.2022). – Режим доступа: свободный.

6. О языках народов Российской Федерации : Федер. закон от 25 октября 1991 г. № 1807-ФЗ [ред. от 11.06.2021 г.]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=12411> (дата обращения: 15.10.2022). – Режим доступа: свободный.

7. Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока : Федер. закон от 20 июля 2000 г. № 104-ФЗ : принят Гос. Думой 6 июля 2000 г. : одобрен Советом Федерации 7 июля 2000 г. [ред. от 20.07.2000 г.] – Документ опубликован не был. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_27908/ (дата обращения: 20.10.2022). – Режим доступа: КонсультантПлюс : [справ.-правовая система]: для зарегистрир. пользователей.

8. Персидская, А. С. Структурно-семантические особенности соматической лексики в индигенной лингвокультуре : специальность 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Персидская Анастасия Сергеевна ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2022. – 233 с.

9. Проект «Языки России». – URL: <http://jazykirf.iling-ran.ru/> (дата обращения: 19.10.2022). – Режим доступа: свободный.

10. Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года / Федер. служба гос. статистики. – Москва : ИИЦ «Статистика России», 2012. – 183 с.

11. Шелестюк, Е. В. Языковое развитие: философско-лингвистический подход / Е. В. Шелестюк, В. Э. Буденко // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 1 (423). – С. 159–171.

12. Simpson, T. Indigenous Heritage and Self-Determination / T. Simpson // IWGIA Document no 86. – Copenhagen : IWGIA, 1997. – P. 23.

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

Н.Н. Ульянова

*Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала
армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации*

Lingua Tertii Imperii: идеологические истоки

В статье представлены некоторые особенности языка Третьего рейха на материале книги В. Клемперера «*LTI – Notizbuch eines Philologen*». Принятию обществом языковых нововведений и как следствие изменению речеповеденческих установок способствовал ряд экстра- и интралингвистических факторов, сыгравших существенную роль в образовании формирования указанного языка.

Ключевые слова: язык Третьего рейха; религиозный язык; нивелирование различий сем; изменение значений слов; эмотивность.

Данная статья посвящена изучению особенностей языка Третьего рейха на материале книги В. Клемперера «*LTI – Notizbuch eines Philologen*», в которой автор фиксирует изменения немецкого языка, происходящие одновременно с «реформированием» всего немецкого общества. Априорной функцией языка считается «средовая (скрепляющая), направленная на создание связей всех обитателей определённой среды и зачастую обозначаемая коммуникативной» [2, с. 198]. Иными словами, средовая функция языка Третьего рейха эксплицируется через объединение и координацию мыслей и действий населения Германии для поддержания идей Адольфа Гитлера и Йозефа Геббельса. Конечно, рассматриваемый научный труд был изучен многими лингвистами, как отечественными, так и зарубежными, однако современные политические условия и изменения, происходящие в мире, побуждают обратиться вновь к данному фундаментальному источнику, чтобы эксплицировать / систематизировать некоторые языковые явления, характерные для периода национал-социалистической диктатуры Германии.

Язык Третьего рейха (далее – *LTI*) изобилует новыми словами, созданными для облегчения жизни настоящих арийцев, для экспликации их особого предназначения в этом мире (адресат выбыл, неарийский, аризировать, полуеврей, привилегированный, недочеловек, омассовление, степезация и т.д.). Конечно, для современного человека эти лексеммы не обладают особым стилистическим значением, однако за каждой из них стоят определенные действия нацистского режима.

В этой связи следует подчеркнуть, что сами немцы, являясь непосредственными участниками этой «коммуникации», стали перенимать новые тенденции языка, используя в своей речи большое количество

«слов-обрубков» [1, с. 117], которые были созданы скорее не под влиянием какого-либо экономического прогресса, а скорее по причине политической – гегемонии нацистского режима.

Отрицание всех понятий и соответственно связанные с ними любые мыслительные действия целенаправленно искоренялись, например, *das System – die Weltanschauung*, с одной стороны, а, с другой, этим лексемам добавляли, даже скорее меняли их положительную коннотацию на отрицательную. Для ЛТИ характерно использовать глагол «организовывать», а не «систематизировать». Купить нельзя, организовать – можно! [1, с. 132].

Чувственный компонент стал главным во всем обществе, отрицая рациональную составляющую. Основопологающей становится вера, в первую очередь вера в самого фюрера, «я верю в Гитлера!» [1, с. 140]. Это объясняется тем, что ЛТИ – это своего рода религиозный язык, а, как и любую религию, ее не нужно доказывать, в нее нужно просто верить. В этой связи особую значимость приобретают лексические единицы с компонентом «вечный», «аминь» в речах Гитлера, которые подчеркивают давность событий и их бесконечность в будущем. «После него не будет ничего, Третий рейх – это вечный рейх немецкой нации» [1, с. 144].

Целенаправленное использование церковной лексики и эмоциональное оформление своих высказываний, которые следует рассматривать как особый ораторский прием Гитлера, имело особую прагматическую значимость для реципиентов, которая заключалась в безоговорочной вере речам фюрера. Гитлер – это новый Христос, исключительно немецкий Спаситель. Религиозность проявляется в самом названии «*Reich*», которое раньше использовалось большей частью в католицизме «Царство Небесное (*Himmelreich*), «Да придет Царствие Твое» (*Dein Reich komme*) [1, с. 149].

Ведь за каждым конкретным словом встает мышление целой эпохи, общее мышление, в которое встроена мысль индивида, то, что влияет на него, а, может быть, и руководит им [1, с. 191]. Когда плоды романтизма – этой великой человеческой эпохой, используют во блага Третьего рейха, наблюдается смещение понимания всего происходившего в тот период времени.

«Особенность / уникальность» и «первозданность» всего немецкого пытались найти в античных трудах, вырывая из контекста отдельные фразы, это получалось, и уже никто не сомневался в истинном предназначении арийцев. Эта тенденция нашла свое отражение и в имярекении, когда детей все чаще стали называть именами героев из древних германских эпосов, песен.

Основная тенденция *LTI* была направлена на нивелирование различий сем в некоторых синонимических рядах. На основе псевдонаучных знаний и обоснований такие понятия, как «антисемитизм» и «расовое учение», были поставлены в один ряд, причем последнее включало в себя первое. Иными словами, наблюдается замена одного значения на другое при оставлении внешней формы. Это же касается лексемы «Европа», которая включала в себя только определенные государства, удобные нацистам, причем сама Германия занимала надпозицию, она защищала всю Европу от «азиатов». С точки зрения гитлеровской идеологии, думать было запрещено, можно было только воспринимать информацию, поэтому происходило заимствование в *LTI* новых слов, еще не вошедших в широкое употребление среди населения: «*die Weltanschauung*» вместо «*Philosophie*» [1, с. 186].

«Как высоко взлетаем мы, но падаем тем глубже». Главная характерная черта самого немецкого духовного движения – это беспредельность [1, с. 182].

В. Клемперер отмечает, что «основное качество немцев – отсутствие чувства меры, сверхнастойчивость, устремленность в беспредельное – служило чрезвычайно питательной почвой для расовой идеи» [1, с. 175].

Предрассудки существовали всегда, однако самыми опасными и неискореняемыми являются именно этнические. Этот лейтмотив, начиная с 30-х годов, зарождает Гитлер у населения, с одной стороны, посредством регулярного использования в своих речах «жидов», «черная смерть», насмехаясь над иудейским народом, сея ужас и панический страх среди арийцев, а, с другой, через визуализацию еврейской принадлежности – обязательное ношение «звезды» каждым «недочеловеком».

Главная цель – это создание, «перевоспитание» послушного, слепого, фанатичного бюргера. Используя в своих речах профессиональную лексику технического стиля по отношению к человеку, происходит процесс обезличивания, механизирования, порабощения человека, который должен работать в организации Третьего рейха как механизм (*gleichschlaten, ankurbeln* ит.д.), без сбоев, без эмоций и без разума.

Успех, всеобщее принятие и использование *LTI* жителями Германии и не только в тот период времени способствовало, таким образом, сочетанию несочетаемого, а именно употреблению, внедрению в массы лексических единиц с измененным значением, популяризации псевдонаучных исследований, обращению к религиозным постулатам, к мифическим (руническим) символам, апеллированию к заведомо ложной информации.

Литература

1. Клемперер, В. LTI. Язык Третьего рейха. Записная книжка филолога. Пер. с нем. А.Б. Григорьева / В. Клемперер. – Москва : Прогресс-Традиция, 1998. – 384 с.

2. Кобенко, Ю.В. Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований / Ю.В. Кобенко ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2017. – 214 с.

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

Ю.Ю. Хлыстунова

Новосибирский государственный педагогический университет

К определению функций системы литературного языка

Статья посвящена рассмотрению основных лингвистических направлений в аспекте определения функциональной природы языка. Предпринята попытка обозначить роль языковой среды и функций в литературном языке. На основе обзора можно сделать предположение, что в результате функционирования языка формируется функциональный репертуар языка и его система.

Ключевые слова: языковая среда; функция языка; система языка; функциональный репертуар языка, литературный язык.

Современное развитие лингвистической науки, теоретические и прикладные исследования способствуют разработке новых направлений, появлению подходов и школ, которые меняют вектор направления современного языкознания.

На протяжении веков язык рассматривался с разных позиций: генеративная грамматика Н. Хомского, функциональная грамматика А. В. Бондарко, системно-функциональная лингвистика М. Хэллидея.

Генеративная теория основывается на объяснении способностей человека производить, порождать и понимать большое количество грамматически верных новых высказываний, опираясь при этом на те высказывания, с которыми он встречался ранее на протяжении своей жизни. При этом не принимается во внимание зависимость самих языковых форм от целей и контекста.

Специфика функциональной грамматики состоит в функционировании грамматических форм, конструкций и языковых средств в высказывании, которые вступают с ними в процесс взаимодействия. Иными сло-

вами, теория функциональной грамматики описывает систему взаимодействия грамматических форм, лексических единиц и контекста, демонстрируя при этом закономерности и правила их функционирования для передачи смысла высказывания.

Основная идея функциональной лингвистики заключается в том, что развитие языка возможно только при наличии определенных функций, которые оказывают непосредственное влияние на языковую систему и все уровни ее структуры. Таким образом, можно отметить, что свойства языка невозможно описать и объяснить, не зная его функции.

Проанализировав имеющиеся лингвистические теории, можно резюмировать, что современные филологические науки не стоят на месте, а постоянно развиваются, находя свое применение в различных лингвистических теориях.

Еще в начале XX века Э. Сепир утверждал, что люди находятся «во власти того конкретного языка, который стал средством выражения в данном обществе» [4].

Язык – система, которая не может развиваться вне социума, вне среды. «Под самой средой в её лингвистической трактовке следует понимать совокупность равновесных, разнопорядковых, разновеликих условий существования, развития и деятельности говорящих индивидов и коллективов» [2, с. 81].

Т. В. Жеребило определяет языковую среду как «вид коммуникативного пространства, в котором реализуется общение <...> овладение языком как средством общения в целях социального взаимодействия в обществе, выраженное: 1) в усвоении элементов и структуры языка; 2) речевых норм той или иной социальной среды; 3) стереотипов речевого поведения» [1, с. 479].

Эволюция человека невозможна без языка, поскольку его функции способствуют становлению человека, определению его места и роли в обществе. Постоянно функционируя в среде, окружая индивида, заполняя и соответствуя условиям его развития, язык приобретает новые характеристики, позволяющие использовать его на интуитивном уровне (не изучая тот или иной язык как иностранный) [3].

На протяжении веков лингвистами выделялись следующие функции языка: коммуникативная, когнитивная, эмоциональная, побудительная, мыслеобразующая, констатирующая, апеллятивная и прочие.

В монографии «Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований» Ю. В. Кобенко, предполагая, что «язык в ходе исторического развития меняет свои базовые функции, приспособившись к актуальным тенденциям внутри гердеровской среды», представляет иное видение функций языка. Важнейшей функцией языка, по

мнению автора, является средовая или трансгуманистическая, что обусловлено собственно «назначением среды, а вместе с ней и человеческого языка, – преодоление негативных аспектов бытия» [2, с. 153–159]. С помощью этой функции языка человек пытается расширять собственные ментальные, физические, бытовые и иные границы.

Вторая значимая функция языка – языковая функция контроля поведения или перформативная (клятвы, договоры, согласие и пр.).

Третьей функцией языка является «демаркационная, позволяющая говорящим отграничивать одни среды от других внутри общей среды обитания вида *homo*. По мере укрупнения среды происходит неизбежное разделение поведенческих ролей и сфер влияния» [2, с. 153–159].

Номинативная функция языка занимает четвёртое место, поскольку именно эта функция взаимодействует со всеми явлениями, событиями, процессами, с которыми сталкивается человек в течение всей своей жизни, именуя эти явления, познавая окружающий мир.

Для узнавания всех поименованных явлений, процессов и объектов слову необходимо иметь знаковую природу, поэтому автор монографии выделяет сигнификативную и перцептивную языковые функции, «связанные с каналами репликации языка в среде» [2, с. 153–159].

Вышеназванные функции имеют универсальный характер, которые позволяют пользоваться языком, не зависимо от места проживания и родного языка.

При изучении и анализе того или иного языка часто встречается понятие «литературный язык», язык, который живет на протяжении веков, его функционал передается от поколения к поколению, а его лексические единицы и литературные нормы являются узнаваемыми в любой точке земного шара.

Поскольку литературный язык не может существовать без письменности, определяющей норму литературного языка, сигнификация подчиняет язык, его логику, правила, принципы и, собственно, сам функционал.

Немецкий литературный язык, формировавшийся на протяжении всей истории немецкого языка, включает в себя от 5 до 10 млн. слов и существует в письменной и устной формах. Отбор языковых средств литературного языка строго регламентирован его литературными жанрами, которые характеризуются формой, родом, содержанием. Устная и письменная формы немецкого литературного языка как средство общения имеет 5 функциональных стилей, их подстили и разновидности, проявляющиеся в функциональном репертуаре национального языка, который представляет собой совокупность всех его выразительных средств.

Не только отбор языковых средств, но и отбор выразительных средств характеризует социокультурное развитие общества. Именно функции, выполняемые языком, формируют функциональный репертуар языка, состоящий из регистров, жанров, стилей, демонстрирующий поведение, склонности, навыки человека.

Представляется, что функции языка позволяют выстроить систему, в которой прослеживается тенденция построения, преобразования и оформления того или иного стиля для нужд конкретной коммуникации, обеспечивающих взаимодействие всех членов социума в их языковой среде и тем самым можно проследить динамику развития языка, увидеть его систему.

Литература

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.

2. Кобенко, Ю. В. Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований / Ю. В. Кобенко; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2017. – 214 с.

3. Похолков, Ю. П., Горянова Л. Н. Языковая среда: от понятия к принципам создания // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 123–136. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136

4. Sapir, E. La réalité psychologique des phonèmes // J. de psychologie normale et pathologique. – Paris : Presses universitaires de France, 1933. – Vol. 30. – P. 247–265.

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

И.А. Чеснокова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Особенности этикета в открытых письмах в виртуальном дискурсе

В статье анализируется динамика развития этикета в открытых письмах в виртуальном дискурсе. На примере обращений к статусно-неравному партнеру показано, как возрастающая эгоцентричность письма способствует отступлению от правил этикета и увеличивает вариативность обращений. Усиление личностного начала приводит также к изменению функций открытого письма.

Ключевые слова: открытое письмо; виртуальный дискурс; этикетность; обращение; иллюкутивная сила высказывания.

Сеть Интернет, практически безгранично господствующая в сфере межличностной коммуникации, предоставляет разнообразные продукты индивидуального речетворчества, на примере которых можно непосредственно наблюдать трансформацию средств и способов вербального самовыражения личности. Каждый индивид, вступающий в это открытое ризоморфное пространство способен самостоятельно определять траекторию образования дискурса за счет построения новых ассоциативных связей, т.е. моделировать свой собственный виртуальный дискурс, мозаично состыковывая разнородные компоненты действительности. Свобода действия позволяет соединять несоединимое, нарушать гармонию нормативности, дестабилизировать линейность и динамичными толчками расширять это семиотическое пространство.

Наглядной иллюстрацией данных процессов являются открытые письма на Интернет-сайтах. Открытое письмо – это письмо-обращение по поводу резонансной проблемы, события, общественного явления, распространяемое с помощью средств массовой информации (СМИ). Априорная открытость письма предполагает его прочтение любым пользователем Сети, несмотря на конкретно-заявленную адресованность известной публичной личности. Как отмечается, на современном этапе развития дихотомия публичного и частного утратила свой аналитический потенциал, что обусловлено глубокими изменениями границ публичной и частной сферы [2]. Потенциально любое сообщение в сети Интернет является открытым, и если раньше открытое письмо представляло некий социальный акт, осуществление которого требовало тщательной подготовки, соблюдения нормативных правил речевого поведения, то современный пользователь сети Интернет свободен игнорировать статусное неравенство автора и адресата письма.

Важной особенностью виртуальной коммуникации является усиление личностного начала, что способствует изменению приоритетности функций открытого письма. Апеллятивная функция, манифестируемая как ведущая функция открытых писем, становится менее акцентированной, поскольку шансы на то, что прямой адресат, обозначенный в обращении, прочтает письмо и замкнет коммуникативную цепочку, минимальны. В открытом письме антропокомпонентная часть коммуникативного акта включает в себя три фигуры: адресант, адресат и наблюдатель (то есть любой человек, посетивший сайт и прочитавший письмо). В данной ситуации иллюкутивная сила высказывания разнонаправлена: прямому адресату предназначен традиционный иллюкутивный акт (приветствие, совет, извинение), а сторонние наблюдатели с помощью того же высказывания информируются об этом акте. Следовательно, становятся

получателями информатива. При этом важно максимально эмоционально представить информацию, чтобы привлечь внимание аудитории. Таким образом, ведущими функциями открытого письма становятся – информативная (или декларативная) и экспрессивная функция (функция самовыражения).

Возрастающая эгоцентричность открытого письма и выдвигание на первый план фигуры автора, приводит к своеобразному статусному дисбалансу, способствующему отступлению от этикетных правил. Яркой иллюстрацией данной тенденции можно считать изменение формы обращения. Проведенный анализ позволяет отметить следующую вариативность обращений, используемых по отношению к статусно-неравному партнеру, как в приветственном блоке эпистолярной рамки, так и в ткани письма:

- 1) обращение по имени с целью сокращения дистанции (*Dear Hillary*);
- 2) совмещение гендерно-маркированного гоноратива *Mister / Missis* с именем (*Mr. Paul*);
- 3) замена отдельных букв в имени на звездочки и пренебрежительное приравнивание имени автора к ненормативной лексике (*Dear T***p*);
- 4) расширение традиционных приветственных формул иными единицами номинации (*Dear Mr President Buhari sir*);
- 5) элиминация приветствия как отдельного блока и фамильярное обращение к адресату непосредственно в зачине письма (*What a pleasure it is to send you a letter my man!*);
- 6) игнорирование высокого статуса адресатов и использование максимально сниженных обценных единиц номинации (*Let me tell you something you smart ass self centered spoil rich kid*).

Необходимо отметить, что сами авторы осознают нарушение норм этикета и иногда используют буферные высказывания, объясняющие причины, побудившие их к этому: *I thought since you're so familiar with Mr. Trudeau and call him Justin, I'd be familiar with you and call you Stephen*.

Снижению норм этикетности способствует и злободневность проблем, обсуждение которых повышает эмоциональный фон. Статусное неравенство партнеров должно предполагать нейтральную тональность общения между коммуникантами и ограничение использования речевых актов, которые могут привести к дисгармонии коммуникации (упреки, обвинения, оскорбления). В неформальном и анонимном пространстве виртуального дискурса у авторов писем отсутствует необходимость поддержания и сохранения социального равновесия и партнёрских отношений. Стремление к эмоциональной разрядке увеличивает процент категоричных высказываний (требование, указание, обвинение, уничижитель-

ные сравнения). Так, в письмах-обращениях к известным личностям часто используются императивы без индикатора вежливости (*Before you lead us down an irreversible path that could bankrupt our country and plunge thousands of innocent people into poverty - tell us the truth and set the records straight before it's too late*) и прямые обвинения (*You have no sense of irony, ambiguity, or paradox, no practice of self-doubt or self-questioning*).

В письмах с негативной коннотацией, содержащих неприятную / оскорбительную для адресата информацию, правила вежливости должны быть соблюдены максимально. Одним из способов снижения коммуникативного давления являются косвенные речевые акты, например выражение претензии в форме просьбы. Обычно происходит транспонирование иллокутивной силы одной из групп речевого этикета в другую группу речевого этикета (например, извинение-обращение, комплимент-благодарность) [1]. Однако во многих проанализированных открытых письмах иллокутивная сила транспонируется в сферу, не связанную с речевым этикетом. Зачастую высказывания приобретают вторичную иллокутивную силу иронии. Как, например, в следующих письмах, где базисная иллокутивная сила поздравления и приглашения нейтрализуется вторичной иллокутивной силой иронии, что придает высказыванию дополнительный смысл.

1) *Dear T***p,*

Congratulations on becoming the most fascinating person in the world. And I mean it – you truly fascinate me. This letter is my parting gift to you, to tell you how much your presidency means to me.

Основная иллокуция эксплицируется в основной части письма, содержащей ответ на вопрос: *So, what does your presidency mean to me? It means that dangerous people everywhere are emboldened and immune to consequences. They have infiltrated our political and justice systems. Many of them are disguised as the very people meant to protect us. We are not safe. That's what it means to me.*

Во втором примере общий положительный фон, достигаемый использованием экспрессивно-окрашенных лексических единиц, постепенно снижается к концу пассажа за счет выбора грубовато-сниженного обращения (*guy*) в адрес статусного лица и слов с отрицательной коннотацией (*trouble*).

2) *Today 1st of June is Independence day here in Kenya and I am staring out into the most amazing view of trees and greenery thinking how so beautiful this place is. Take a trip Mr President, to Kenya. See bah, you don't even have to go too far guy, only Kenya, our next day neighbour. It is heaven here guy!! Not entirely though, because the people have troubles of their own too.*

Плавным переходом на стыке двух частей, сигнализирующим о переключении тональности и смене вектора иллокутивной силы, служит наречие-деинтенсификатор (*not entirely*).

Таким образом, можно сделать вывод, что свобода и открытость виртуального дискурса способствуют снижению конвенциональности моделей выражения категории этикетности и расширению границ варьирования речевого поведения адресата.

Литература

1. Лежнева, И. И. Социолингвистическое развитие английского и русского речевого этикета: На материале форм обращения, формул приветствия и прощания: автореферат дис. ... кандидата филологических наук / И. И. Лежнева. Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2001. – 21 с. – Текст: непосредственный.

2. Dehaene, M., De Cauter, L. Heterotopia in a postcivil society / Ed. M. Dehaene, L. De Cauter // Heterotopia and the city. Public space in a postcivil society. – London : Routledge, 2008. – P. 3 – 11.

З.С. Шарипова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Способы имяречения в разноструктурных языках: валоративный аспект (на материале русского, английского и узбекского языков)

В статье дан обзор ономастических единиц (онимов, деонимов и трансонимов) в таких разноструктурных языках, как русский, английский и узбекский, в аспекте смены онимного разряда при реализации валоративной функции языка. Имяречение выступает экспонентом смены данных разрядов в указанных языках.

Ключевые слова: имяречение; валоративность; онимы; деонимы; трансонимы.

В лингвистических исследованиях особое место занимает изучение ономастического материала. Среди лингвистов все больше возрастает интерес к природе имяречения в аспекте реализации валоративной функции языка (с лат. *valor* – ценность, значимость), связанной с представлениями о ценности тех или иных имен в определенной культуре. Ограниченное количество исследований по данной теме на сегодняшний день указывает на то, что данный вопрос требует глубокого изучения.

Следует начать с того, что имена людей всегда имели важное значение в жизни любого этноса. Если обратиться к Большому толковому словарю, имя(на)речение – это процесс присвоения имени, сопровождающийся обрядом или ритуалом [1]. Выбор имени для новорожденных детей чаще связан с религиозными, философскими, социальными и мировоззренческими взглядами представителей определенной культуры. Как утверждает А. В. Суперанская, «совокупность фактов, лежащих в основе мотивировок собственных имен, едина для всего человечества. Она составляет известную ономастическую универсалию» [4, с. 245].

При отслеживании практик имяречения в разноструктурных языках можно выявить следующие мотивы: называние ребенка в честь кого-нибудь, приверженность моде, благозвучность имени, положительные смысловые ассоциации или наделение какими-либо полезными для жизни качествами. Всё это укладывается в природу валоративности, которая выражается в самом имяречении. К примеру, в некоторых индейских племенах часто давались имена-прозвища, такие как «Орлиный Глаз», «Великий Змей» (Чингачкук), «Громовая птица». В данных примерах четко прослеживается валоративный аспект при имяречении, а именно почитание животных и птиц и наделения человека их качествами.

Как отмечает Ю.В. Кобенко, «традиции антропонимики зарождаются в определённой среде и, как правило, передаются в следующее поколение. Кто-то культивирует в началах имён, отчеств и даже фамилий чередование определённых букв, кто-то апеллятивацию, называя трёх дочерей Верой, Надеждой и Любовью (в западной традиции – Глорией, Грацией и Витой), а кто-то воскрешает «дух предков», давая новорожденным имена отличившихся при жизни пращуров» [2, с. 177].

На сегодняшний день существует потребность в изучении ономастических операций смены или сохранения разряда единиц онимов, деонимов и трансонимов при валоративном имяречении. Таким образом, возникает необходимость исследования ценностной составляющей не только онимов, но и их перехода в другие онимные разряды. Также любопытно будет рассмотреть способы реализации и функционирования онимов, деонимов и трансонимов в аспекте валоративности в структуре трех языков: русского, английского и узбекского.

С целью детального изучения вышеуказанных способов, необходимо соотнести ономастические единицы с определенными периодами времени. К примеру, в советский период на территории СНГ существовала тенденция давать своим детям имена известных политических деятелей и имена, символизировавшие революционные идеи: *Вилен* (сокр. от Владимир Ильич Ленин), *Мэлс* (Маркс, Энгельс, Ленин, Сталин), *Ким* (Коммунистический интернационал молодежи). Подобные личные

имена-аббревиатуры свидетельствуют об исторических фактах определенного времени, о различных изменениях в жизни страны, что определило валоративный аспект данного имяречения. Что касается современных тенденций имяречения, согласно статистике в 2022 году, в России, среди популярных имен можно выделить такие иностранные имена, как *Оливия*, *Мишель* и *Роберт* [5], функционирующие благодаря своему иноязычному происхождению преимущественно как имена собственные и по этой же причине лишенные мотивации в русском языке.

Аналогичный процесс, происходящий в различные периоды времени, можно наблюдать в английском и узбекском языках. В английском языке на способы имяречения повлияло множество факторов: исторические события (*William, Ralph*), влияние церкви (*Philip, Margaret*), вклад пуритан в английский именник (*Reformation, Discipline*) и влияние литературы (*Julia, Ophelia*). В современном английском имяречении часто руководствуются не только значением имени, но и его популярностью. К примеру, имена вымышленных героев сериала или фильма становятся прототипом имен для реальных детей (*Daenerys, Elsa*).

Советская эпоха и предшествующие исторические события также отразились на узбекском имяречении. Однако наряду с советскими, узбеки часто нарекали именами, которые обозначают качество человека или черту характера (*Озода* – чистоплотная, *Жасур* – отважный, смелый). В семьях, где часто умирали дети, родители нарекали родившегося ребенка именем *Ульмас* («не умрет») или *Турсун* («пусть останется») с надеждой сохранить ребенку жизнь. В современном имяречении происходит тенденция возвращения имен, которые использовались в прошлых столетиях, к примеру: *Салиха* (праведная).

Слова, образованные способом перехода имени собственного в имя нарицательное, являются деонимами. «Множественность членов ономастической системы обуславливает множественность связей и между ними, и с языком в целом, что проявляется в апеллятивизации, транс- и деонимизации, взаимопереходах противочленов онимических оппозиций и свидетельствует об открытости системы» [3, с. 7].

Наиболее наглядными примерами деонимизации выступают обозначения специальных единиц измерения, ср.: *паскаль* (единица измерения давления, по фамилии французского математика Б. Паскаля), *ватт* (единица измерения мощности, по фамилии шотландского изобретателя Дж. Ватта), *ом* (единица измерения электрического сопротивления, по фамилии немецкого учёного Г. Ома). В международной системе Си данные единицы обозначаются также эпонимами.

На сегодняшний день существует множество примеров деонимизации. Злободневным деонимом в русском языке можно считать единицу:

бандэровцы (название участников фракции «Организации украинских националистов», которой с 1940 по 1959 годы руководил С. Бандера).

В английском языке распространена единица *tebowing* («Тебоуинг») – практика преклонения колен в молитве на футбольном поле, по фамилии футболиста Tom Tebow, известного своей приверженностью канонам христианства и спортивным мастерством).

Процесс перехода имени собственного в разряд имени собственного обозначается трансонимизацией. Под трансонимизацией понимается переход имени собственного в другое (часто вымышленное) имя собственное преимущественно для решения экспрессивных задач коммуникации. Таким образом, трансонимизация предполагает сохранение онимного разряда при смене внешней оболочки имени собственного. Исследовав корпус трансонимов русского языка, можно увидеть, что словообразовательная активность имен собственных тесно связана с социальной значимостью денотатов. Трансформация имен политиков весьма типична для практик трансонимизации, ср. популярные трансонимы в русском языке: В.В. Путин – Путинка, Путиново, Джо Байден – Байденко, Байденюк.

Приведенные примеры доказывают значимость смены / сохранения онимного разряда при реализации валоративной функции имяречения, а именно фиксации важного события, процесса в онимах, деонимах и трансонимах.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка: [сайт] – справочно-информационный портал – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 20.10.2022). – Текст: электронный.

2. Кобенко, Ю. В. Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований / Ю. В. Кобенко ; Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2017. – 214 с.

3. Мурясов, Р. З. Имена собственные в современном немецком языке: учеб. пособие / Р. З. Мурясов. – Уфа : РИЦ БашГУ, 1983. – 76 с.

4. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – Москва : Наука, 1973. – 366 с.

5. Марс, Леонардо, Астра и Радуга: столичные ЗАГСы рассказали про необычные детские имена в 2022 году: [сайт]. – URL: <https://www.mos.ru/news/item/112245073> (дата обращения: 20.10.2022). — Текст: электронный.

Науч. рук.: Кобенко Ю.В., д.ф.н., проф.

Е.Ю. Юрченкова
Национальный исследовательский
Томский государственный университет

Лингвокогнитивный подход к исследованию сатиры

Исследование сатиры выполнено в рамках лингвокогнитивного подхода. Сатира рассматривается с позиций теории концептуальной интеграции и общей теории вербального юмора. Предлагается интеграция методов данных теорий в ответ на специфику объекта исследования. Материалом служат тексты немецкого комедийного сатирического телешоу «*Die Anstalt*».

Ключевые слова: сатира; когнитивная лингвистика; общая теория вербального юмора; теория концептуальной интеграции; немецкий язык; комедийное телешоу.

В настоящем исследовании под сатирой понимается «вид комического, объектом которого являются социальные пороки, имеющие широкую общественную значимость, нарушение нравов и норм морали» [1, с. 53]. Ведущими лингвокогнитивными теориями, в рамках которых в настоящее время исследуется сатира, являются общая теория вербального юмора и теория концептуальной интеграции. Остановимся на них подробнее, рассмотрим достоинства и недостатки, а также возможность интеграции методов на примере текстов немецкого комедийного сатирического телешоу «*Die Anstalt*».

Общая теория вербального юмора (*The General Theory of Verbal Humor*) выдвигается в 1991 г. С. Аттардо и В. Раскиным для исследования шуток [4]. В 1993 г. совместно с В. Рухом проводится эмпирическая проверка положений теории [9]. В 2001 г. предложенный метод распространяется С. Аттардо на все виды комических текстов [2].

Согласно теории, понимание юмора происходит ввиду наличия шести иерархически организованных источников знания: 1) оппозиции скриптов, 2) логического механизма, 3) ситуации, 4) объекта насмешки, 5) нарративной стратегии и 6) языка. Комический эффект возникает там, где присутствует наложение оппонирующих скриптов, несоответствие между которыми разрешается с помощью логического механизма, управляемого ситуативной логикой (*local logic*) (ср. [3]). Ситуация представляет собой макроскрипт (фон) текста, репрезентуемого посредством нарративной стратегии и кодированного с помощью разноуровневых языковых средств. Объект насмешки факультативен и присутствует только в агрессивных шутках [2].

Теория С. Аттардо и В. Раскина, несомненно, обладает рядом достоинств, однако, она не позволяет объяснить сатиру, у которой отсутствует

комический эффект. Предлагаемый метод не всегда успешен при исследовании комических текстов на стыке семиотических систем; слабым местом остается также собственно когнитивная область – логические механизмы, которыми оперирует реципиент.

Теория концептуальной интеграции (*Blending Theory*) сформулирована в 2002 г. Ж. Фоконье и М. Тернером. Изначальной задачей теории было объяснение когнитивной природы метафоры. Предлагалось считать, что метафора представляет собой смешанное пространство (*blended space*) или бленд, возникающее там, где сливаются два входных пространства (*input space*) (вербально или визуально получаемая информация). Для понимания бленда необходимо не только понимание каждого из входных пространств, но и некие фоновые знания (общее пространство). В результате смешения в бленде возникают новые знания, непосредственно отсутствующие в обоих входных пространствах, т.е. в процессе функционирования единиц происходит приращение смысла, иначе говоря, бленд приобретает эмерджентную структуру (*emergent structure*) [7].

Как можно заметить, базовая идея совмещения или наложения и получаемого в результате эффекта разделяется обеими описанными теориями. Этот факт, а также лакуарность каждой из них в отдельности применительно к исследованию сатирических текстов, было предложено компенсировать с помощью интеграции методов. Подобную попытку предпринимает лингвист А. Масло, который рассматривает сатиру как матрицу концептуальной интеграции (*conceptual integration network*), созданную совокупностями реальных (тезис) и вымышленных (антитезис) входных пространств и нацеленную на объект насмешки, обязательный для сатирических текстов [8, с. 247–248]. Источники знания, заимствованные А. Масло у общей теории вербального юмора, позволяют объяснить принципы построения сатиры [8]. Среди разнообразия логических механизмов автор вслед за М. Динель [6] выделяет три механизма, типичных для сатиры: «садовая дорожка», «красный свет» и «перекресток».

В настоящей работе интеграция методов апробируется на материале немецкого сатирического телешоу «*Die Anstalt*» [5]. Рассмотрим несколько примеров.

(1) Тема передачи: работа агентства ЕС по безопасности внешних границ *Frontex* (*Die Anstalt*, 01.02.2022, 18:22).

Max Uthoff: Und Augen hat er auch keine.

Klaus von Wagner: Okay, das stimmt.

MU: Ach, wozu denn dann da die Brille?

KW: Das ist eine Metapher. Sehen Sie. Dass Frontex die modernsten Mittel zu Verfügung stehen, um alles zu erkennen.

MU: Aber nichts zu sehen.

Тезис: политика агентства *Frontex*

Антитезис: изображение

Бленд: *Frontex* закрывает глаза на очевидное нарушение прав человека

SO: реальное / вымышленное

LM: «перекресток»

TA: *Frontex*

LA: слова с семантикой зрения, параллелизм, антитеза

NS: диалог

SI: репатриация беженцев

Ведущие рассматривают вымышленного виртуального помощника *Frontie* (см. рис.), который является воплощением истинной политики *Frontex*. Фон создают многочисленные случаи репатриации ливийских беженцев, обнаруженных в Средиземном море, в которых агентство сыграло решающую роль. Оппозиция скриптов реализуется в ходе обсуждения изображения помощника и разрешается с помощью синтаксического параллелизма и антитезы. Эмерджентную структуру бленда составляет информация, что *Frontex* – лицемерная антигуманная организация, которая потворствует нарушению прав человека.

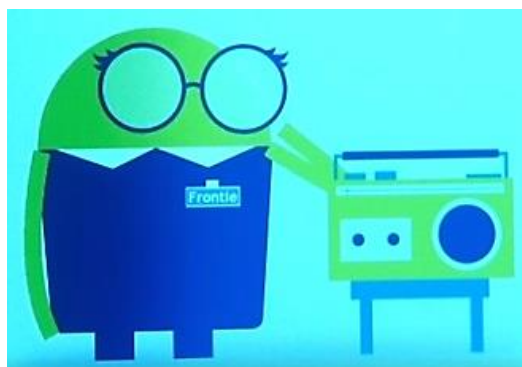


Рис. Виртуальный помощник *Frontie*

(2) Тема передачи: рост инфляции (*Die Anstalt*, 19.07.2022, 04:56).

Judith Richter: Und Christian, welchen Preis hast du uns heute mitgebracht?

Christian: Ta-da! 30 Euro.

JR: Damn! Was gibt's dafür?

Sarah: Auf Hartz 4 das sind sechs Tage Essen.

C: Auf Sylt in der Vogel-Koje sind das gerade mal sechs Wildaustern à la carte, da musste ich ganz schön schwer schlürfen... schlucken.

Franz: Wir müssen Matjes fressen und der Herr Minister schlürft Austern.

S: Ja, das versteht er unter Austerität.

Тезис: населению приходится экономить на питании

Антитезис: способ борьбы министра финансов с инфляцией

Бленд: министра не заботят финансовые трудности населения

SO: реальное / вымышленное

LM: «красный свет»

TA: Кристиан Линднер

LA: антитеза, игра слов

NS: полилог

SI: свадьба министра финансов

Упомянутая фактическая информация создает фон вымышленной ситуации, в которой министр предлагает побороть инфляцию, подарив членам жюри по 30 евро. Оппозиция скриптов реализуется через многократно и разнообразно вербализуемую антитезу. Несоответствие разрешается с помощью механизма «красного света» в последней фразе игрой слов *Auster* «устрица» – *Austerität* «политика жесткой экономии». Эмерджентная структура бленда образуется информацией о том, что министр финансов равнодушный и эгоистичный политик.

(3) Тема передачи: энергетический кризис, рынок электроэнергии (*Die Anstalt*, 04.10.2022, 18:35).

Klaus von Wagner: Schauen Sie, greifen Sie einfach zu einem Stromersatzprodukt.

Max Uthoff: Mit welchem Produkt sollen wir Strom denn ersetzen? Ja, sehen Sie, wir haben nun mal keine Wahl.

Sonja Kling: Ja, aber Auswahl!

KW: Was für eine Auswahl!

Тезис: поставщики электроэнергии пользуются уникальностью своего положения на рынке

Антитезис: суррогат электроэнергии

Бленд: поставщики электроэнергии маскируют отсутствие реального выбора мнимым разнообразием предоставляемых услуг

SO: реальное / вымышленное

LM: «перекресток»

TA: компании-поставщики электроэнергии

LA: окказиональный композит, игра слов

NS: полилог

SI: устройство рынка электроэнергии

Сатира разворачивается на фоне ситуации, сложившейся на немецком рынке электроэнергии. Поставщики предоставляют потребителю

уникальный продукт, что позволяет им диктовать любые условия, оправдывая свои действия свободным рынком. Скрипт вымышленного вербализуется через окказионализм *Stromersatzprodukt* «заменитель электроэнергии». Оппозиция скриптов разрешается с помощью логического механизма «перекрестка» в завершении полилога: игра слов *Wahl* «выбор (предпочтение)» – *Auswahl* «выбор (ассортимент)» дает понять, что реальный выбор подменяется мнимым разнообразием. Бленд прирастает информацией о лживости компаний-поставщиков электроэнергии и о всесильности рынка по отношению к потребителю. Таким образом, мы видим, что интеграция методов может успешно применяться для исследования сатиры в комедийном телешоу. Перспективы лежат в области уточнения метода анализа сатиры, не обладающей комическим эффектом, а также сатиры, образованной с использованием визуальных тезисов / антитезисов. Еще одним полем исследовательского интереса является логический механизм, очевидно, требующий привлечения методов нейролингвистики.

Литература

1. Желтухина, М. Р. Комическое в политическом дискурсе (на материале немецкого и русского языков) : специальность 10.02.20, диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / М. Р. Желтухина. – Волгоград, 2000. – 250 с.
2. Attardo, S. Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis / S. Attardo. – Berlin and New York : Mouton de Gruyter, 2001. – 238 p.
3. Attardo, S., Hempelmann, C. F., Di Maio, S. Script oppositions and logical mechanisms: modeling incongruities and their resolutions / S. Attardo, C. F. Hempelmann, S. Di Maio // *Humor: International Journal of Humor Research*. – 2002. – № 15 (1). – P. 3–46.
4. Attardo, S., Raskin, V. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model / S. Attardo, V. Raskin // *Humor: International Journal of Humor Research*. – 1991. – № 4 (3/4). – P. 293–347.
5. Die Anstalt : сайт / Телеканал ZDF. – Майнц. – URL: <https://www.zdf.de/comedy/die-anstalt> (дата обращения: 30.10.2022). – Режим доступа : свободный. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : видео ; Текст : электронный.
6. Dynel, M. Garden paths, red lights and crossroads: on finding our way to understanding the cognitive mechanisms underlying jokes / M. Dynel // *Israeli Journal of Humor Research*. – 2012. – № 1 (1). – P. 6–28.
7. Fauconnier, G., Turner, M. The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – New York : Basic Books, 2002. – 464 p.

8. Maslo, A. Parsing satirical humor: a model of cognitive-linguistic satire analysis / A. Maslo // *Književni jezik*. – 2019. – № 30. – P. 231–253.

9. Ruch, W., Attardo, S., Raskin, V. Toward an empirical verification of the General Theory of Verbal Humor / W. Ruch, S. Attardo, V. Raskin // *Humor: International Journal of Humor Research*. – 1993. – № 6 (2). – P. 123–136.

Е.В. Якименко, Ю.А. Зеремская
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Способы образования неологизмов в экономической сфере

В данной статье рассматриваются способы образования неологизмов в области экономика в современном английском языке. Материалом исследования послужило 26 новых слов и словосочетаний, входящих в группу «экономика» в период октябрь 2021–октябрь 2022 гг. Появление данных неологизмов стало результатом глобализации мировых экономических рынков.

Ключевые слова: неологизм; способ; экономика; язык; морфология; семантика.

Современный мир стремительно развивается и вместе с ним происходит и развитие языка: исчезают старые лексемы и появляются новые. Появление неологизмов является прямым свидетельством жизнеспособности языка, его стремления выразить все богатство человеческих знаний и прогресс цивилизации. С помощью неологизмов можно проследить способность адаптироваться к быстро меняющемуся современному миру [3]. Быстро изменяющиеся экономические процессы приводят к пополнению словарного запаса языка. В данной работе будут рассмотрены неологизмы, появившиеся в экономической области за последний год. Появление данных терминов связано с глобализацией экономических рынков и новых экономических реалий. Неологизм – это слово или сочетание, которое является новым для носителей языка в определенный отрезок времени. Основное качество неологизмов, отличающее их от всех других единиц лексики языка – это качество и способность, отображаемые в термине слова. Это могут быть не только новые слова/словосочетания, появившиеся впервые в устной или письменной речи, но и слова/словосочетания, которые употребляются в новом значении. Кроме термина «неологизм» некоторые авторы употребляют такие понятия, как «новообразование» [5] и «инновации» [4]. Как только слово начинают активно употреблять в речи, то оно теряет свою новизну и переходит из разряда неологизмов в разряд общеупотребительных слов. Чаще всего неологизмы появляются в той области, где происходит стремительное

развитие. Более того не следует забывать о стилистических неологизмах, которые появились в результате экспрессивности, чаще всего это сленг и жаргон. Э. В. Семенова в своей работе [6] описывает три способа возникновения неологизмов: семантический (слово приобретает новое значение), ср. *fishing* «рыбалка» получило новое значение «вид интернет-мошенничества с целью получения доступа к конфиденциальным данным пользователей»; лексический (заимствование из других языков), ср. *variety* (из фр. яз. *variété*) и лексико-грамматический (словообразование путем аффиксации, конверсии, словосложения, сокращения), ср. *text-walk* «переписка во время ходьбы».

Некоторые авторы рассматривают 4 способа образования неологизмов:

1) фонологические неологизмы, образованные путем сочетания отдельных звуков, ср. *buzz* – «звонить по телефону» (имитация работы телефонного зуммера);

2) заимствования, ср. *American chop suey* «блюдо из макарон, говяжьего фарша, помидор, лука и зелени» пришло из китайской фразы *chop suey* «китайское рагу» [1];

3) семантические неологизмы – слова, которые приобрели новое значение, ср. *fishing* – «рыбалка»; новое значение – «вид интернет-мошенничества с целью получения доступа к конфиденциальным данным пользователей»;

4) морфологические неологизмы, которые подразделяются на:

– аффиксальные, ср. *to defriend* – «удалить кого-либо из списка друзей в социальной сети»;

– словосложение – слияние двух или более основ для образования нового слова, например, существительное + существительное, ср. *lobby-in* – конференция по политическим вопросам;

– сокращение, которое представлено четырьмя видами сокращения (аббревиация, акронимы, усечение и слияние), ср. «PC» персональный компьютер – *personal computer*.

– конверсия имен существительных в глаголы и наоборот, ср. «*to red-line*» дискриминация отдельных районов города путем отказа владельцам собственности в займах, страховке [8, 2, 7].

В данной работе рассмотрены новые слова и словосочетания, входящие в группу «экономика», внесенные в словарь Merriam-Webster в период октябрь 2021–октябрь 2022 гг. Материалом исследования послужили 26 неологизмов по экономической тематике. Собранный материал можно условно разделить на следующие тематические группы:

1) виды экономик: ср. *sapissino economy* «экономика, демонстрирующая бешеный рост или активность в одном секторе», *sheconomy* «экономическая система, в которой женщины имеют больший контроль над доходами и расходами как в домашних хозяйствах, так и в обществе», *green economy* «экологически-ориентированная экономика», которая имеет еще вариант *greconomy*, *gig economy* «одноранговая экономика и экономика по требованию»;

2) разные виды инфляции: ср. *greenflation* «рост цен в результате перехода к «зеленой» экономике», *ripflation* «ситуация, когда компании используют инфляцию в качестве предлога для увеличения своих цен больше, чем это необходимо, таким образом, что это обкрадывает своих клиентов», *skimpflation* «ситуация, когда цена товара или услуги остается прежней, а качество ухудшается», *greedflation* «ситуация, когда компании используют инфляцию как предлог для увеличения своих цен больше, чем необходимо, чтобы заработать как можно больше денег»;

3) лица, участвующие в производственной и экономической деятельности: ср. *momtern* «женщина, которая имеет опыт работы в компании с целью вернуться к оплачиваемой работе после периода пребывания дома со своими детьми», *ghost colleague* «сотрудник компании, который работает один, часто дома, и не находится в частых контактах с другими людьми, работающими в той же компании», *new collar worker* «работник, выполняющий хорошо оплачиваемую и сложную работу, для которой не требуется высшее образование»;

4) процессы и периоды, связанные с трудовой деятельности: ср. *unretirement* «возвращение к работе после выхода на пенсию», *Great Resignation* «период массовых увольнений по собственному желанию», *quiet quitting* «тихое увольнение» (термин, который означает отказ людей работать сверхурочно, жить исключительно работой и отдавать приоритет работе, а не личной жизни);

5) деньги и денежные обращения: ср. *ask gap* «разница в заработной плате людей, которые просят (и получают) более высокую сумму, и тех, кто этого не делает», *disloyalty card* «карта, которая выдается покупателю группой подобных предприятий, используется для вознаграждения клиента за покупку товаров в любом из предприятий, а не только в одном»;

б) виды деятельности: ср. *polywork* «деятельность, связанная с одновременной работой на нескольких разных должностях», *business shower* «вечеринка, посвященная открытию нового бизнеса, обычно перед его официальным запуском», *WFC for* «working from cafés» «удаленной работа из кафе, а не из офиса или работа из дома», *office housework* «небольшие виды работ, которые кто-то выполняет сверх его основной работы, за которую ему не платят».

Проанализировав собранный материал можно сделать вывод, что распространенной моделью образования неологизмов в экономической сфере является морфологическое словообразование (существительное +существительное), ср. *carppiscino economy*, *gig economy*, *ghost colleague* и т.д. Еще одним продуктивным способом является усечение – образование новых слов путем соединения начальной части одного слова и конечной части второго слова, ср. *greedflation* (*greedy* + *inflation*), *skimpflation* (*skimped inflation*), *ripflation* (*rip off* + *inflation*). В свою очередь аффиксация и аббревиация представлена не так ярко, ср. *unretirement* «возвращение на работу после ухода на пенсию» и *WFC* «удаленная работа из дома» соответственно.

Проанализировав данный материал можно сказать о том, что главной проблемой на сегодняшний день остается правильный перевод неологизмов на русский язык с детальной точностью передачи значения и возможностью оперировать ими в соответствующем контексте для массового понимания.

Литература

1. Аксёнова, Н. В., Зеремская, Ю. А., Солодовникова, О. В. Особенности английских неологизмов из области гастрономии // 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. – С. 2021–412.

2. Алимова, М. Р., Исаева, Х. З. Виды неологизмов в современном английском языке и способы их перевода – URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2021/alimova-isaeva-2021> (дата обращения 12.10.2022). – Текст: электронный.

3. Ахмедова, Н. Р. Лингвистические новые формы в современной англоязычной молодежной прессе конца XX и начала XXI века / Н. Р. Ахмедова, Б. Т. Керимбаева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 3 (398). – С. 108–109.

4. Белькова, А. Е. Функционирование неологизмов в интернет-ресурсах: на материале сайта NoName: Монография / – Нижневартовск: – Изд-во НВГУ. – 2018. – 112 с.

5. Москалёва, М. В. Неологизмы и проблема их изучения в современном русском языке – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-i-problema-ih-izucheniya-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата обращения: 08.10.2022). – Текст: электронный.

6. Семенова, Э. В. Функционирование неологизмов в условиях глобализации и цифровизации (на материале английского языка). – URL: <https://scipress.ru/philology/articles/funktsionirovanie-neologizmov-v-usloviyakh-globalizatsii-i-tsifrovizatsii-na-materiale-anglijskogo-yazyka.html> (дата обращения: 08.10.2022). – Текст: электронный.

7. Соловьева, Э. Б., Асылбаева, А. Г. Способы образования неологизмов в английском языке (на материале английской прессы) // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки/ – 2015. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-obrazovaniya-neologizmov-v-angliyskom-yazyke-na-materiale-angliyskoj-pressy> (дата обращения: 08.10.2022). – Текст: электронный

8. Сырескина, С. В. Неологизмы в современном английском языке / С. В. Сырескина, И. В. Щелкунов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 42 (176). – С. 207–210. – URL: <https://moluch.ru/archive/176/45993/> (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный.

РАЗДЕЛ 2
Профессия переводчика:
вызовы современности и опыт преподавания перевода

Адекватность передачи игры слов в переводах мультсериала «Rick and Morty»

В мультсериале «Rick and Morty» высказываются скрытые мысли людей, неприятные в обществе. Комическое в игре слов можно проанализировать по шести источникам знания, предложенным С. Аттардо. Анализ игры слов приведенного отрывка мультсериала и двух его переводов показал, что наиболее адекватным является перевод СЫЕНДУКА.

Ключевые слова: игра слов; адекватность перевода; аудиовизуальное произведение; общая теория вербального юмора; источники знания.

В данной статье представлен следующий этап исследования комических аудиовизуальных произведений. На первом этапе была проанализирована игра слов в мультсериале «*Rick and Morty*» (выявлено 25 случаев употребления) в рамках методологии, предложенной С. Аттардо и В. Раскиным в контексте общей теории вербального юмора. На данном этапе обратимся к анализу переводов игры слов в мультсериале, заручившись надежной методологической базой.

Мультсериал «*Rick and Morty*» (выходит с 2013 г.) вырос из хулиганской анимационной пародии на франшизу «Назад в будущее». Сериал посвящен злоключениям циничного безумного ученого Рика Санчеса и его наивного, капризного и неуверенного в себе внука Морти. Режиссерами мультсериала являются Джастин Ройланд и Дэн Хармон. В мультсериале высмеиваются человеческие пороки, высказываются скрытые мысли и желания, которые не принято обсуждать в обществе. В связи с этим, присутствуют большое количество ненормативной лексики и шуток, связанных с экскрементами и половыми органами.

Было рассмотрено два перевода мультсериала: 1) перевод СЫЕНДУКА (профессиональный одnogолосый перевод, переводчик и актер-озвучки Дмитрий Карпов) и 2) перевод *HDrezka Studio* (профессиональный дубляж, перевод и озвучка мультсериала выполняется командой *HDrezka Studio*).

Целью настоящей работы является определение адекватности передачи игры слов в переводном аудиовизуальном тексте. В качестве методологической базы используется общая теория вербального юмора (*the general theory of verbal humor*), предложенная С. Аттардо с опорой на семантическую теорию юмора на основе сценариев (*the script-based semantic theory of humor*) В. Раскина [5].

С. Аттардо предлагает понимать комическое как явление, которое возникает благодаря совокупности шести иерархически организованных источников знания (*knowledge resources*): 1) оппозиция скриптов (сюжетов), 2) логический механизм, 3) ситуация, 4) объект насмешки, 5) нарративная стратегия и 6) язык.

Оппозиция скриптов – это столкновение и наложение противоположных сценариев, которые и создают комический эффект. Логический механизм – это когнитивный механизм, которым оперирует реципиент, чтобы разрешить оппозицию в пользу одного из двух сценариев. Ситуация – это фон, обстановка, жизненная ситуация, которая происходит внутри шутки или анекдота. Объект насмешки – это то лицо, над которым создается комический эффект с целью осмеяния его характера, действий и т.д., этот источник является факультативным. Нарративная стратегия – это способ передачи шутки, анекдота (вопрос–ответ, диалог, рассказ и т.д.). Наконец, язык – это те языковые единицы, которые непосредственно вербализуют комическое [4].

Рассмотрим пример применения методологии С. Аттардо для выявления адекватности перевода в рамках сопоставительных переводоведческих исследований.

Рик неохотно купил Морти дракона, а затем критиковал последнего за глупую покупку, отчего Морти разозлился (*Rick and Morty*, 4 сезон, 4 серия, 04:24).

Рик: *Admit it, Morty. Dragons suck.*

Морти: *Why don't you admit you don't let anyone else to be happy because you're a sad old fart?*

Рик: *How do you saddle a fart?* [1]

Оппозиция скриптов: оскорбление старого человека / пользование упряжью

Логический механизм: «садовая дорожка»

Ситуация: покупка дракона

Объект насмешки: отсутствует

Нарративная стратегия: риторический вопрос

Язык: игра строится на омофонии между *sad old fart* и *saddle a fart*.

Рассмотрим перевод СЫЕНДУКа.

Рик: *Признай, Морти, драконы – отстой.*

Морти: *Это ты признай, что тебя бесит чужое счастье, потому что ты жалкий старпер.*

Рик: *Жалко у пчелки.* [2]

Как видно из примера, в переводе изменена только оппозиция скриптов, остальные источники знания остались неизменными. Второй скрипт

– пользование упряжью – был заменен на скрипт «орган насекомого». Вместо английских *sad old fart* и *saddle a fart* Сыендук использовал слова *жалко* и *жалкий*.

Оппозиция скриптов: оскорбление старого человека / орган насекомого.

Логический механизм: «садовая дорожка»

Ситуация: покупка дракона

Объект насмешки: отсутствует

Нарративная стратегия: риторический вопрос

Язык: игра морфологического характера строится на омонимичных *жалкий* и *жалко*.

Рассмотрим перевод *HDrezka Studio*.

Рик: *Признай, Морти, драконы – это отстой.*

Морти: *Сам признайся, что не желаешь другим счастья, потому что ты унылый старый пердун.*

Рик: *Как можно уныло пердеть?* [3]

Оппозиция скриптов: оскорбление старого человека / метеоризм.

Логический механизм: смена фигуры и фона.

Ситуация: покупка дракона

Объект насмешки: отсутствует

Нарративная стратегия: риторический вопрос

Язык: однокоренные слова *унылый* и *уныло*, *пердеть* и *пердун*.

Как видно из примера, в переводе поменялись оппозиция скриптов и логический механизм, остальные источники знания остались неизменными, т.к. визуальная составляющая при переводе никак не изменяется.

Обратим внимание на смену логического механизма с феномена «садовой дорожки» на смену фигуры и фона, создаваемую за счет изначально ложной фокусировки реципиента на фигуре, которая на самом деле является фоном. Первоначальная фокусировка внимания была на слове *пердун*, однако она сместилась на слово *унылый*, которое стало ключевым в игре слов.

Таким образом, в приведенных примерах перевода видна разница в передаче игры слов. В первом переводе был изменен источник знания – оппозиция скриптов. Во втором переводе изменены оппозиция скриптов и логический механизм. Язык в любом случае будет иным при переводе, поэтому изменение данного источника знания, в целом, не является значимым. Важно отметить смену формы / вида игры слов. В первом переводе игра слов сохраняется, однако, она приобретает иной вид. Во втором переводе игра слов полностью теряется по причине смены логического механизма, при этом, переводчики не предлагают альтернативной игры слов.

Дальнейшая перспектива исследования лежит в области накопления эмпирического материала для верификации методологии в контексте сопоставительных переводоведческих исследований. Отдельного внимания потребует рассмотрение визуальной составляющей мультсериала как способа предъявления скриптов.

Литература

1. Мультсериал Rick and Morty. – URL: <https://rick-i-morty.online/> (дата обращения 25.06.2022).
2. Мультсериал Rick and Morty в переводе и озвучке СЫЕНДУКА. – URL: <https://rickandmortyru.ru/home/> (дата обращения 05.11.2022).
3. Мультсериал Rick and Morty в переводе и озвучке HDrezka Studio. – URL: <https://hdrezka.ga/cartoons/3-comedy/6667-rik-i-morti-2013.html> (дата обращения 05.11.2022).
4. Attardo, S. Humorous texts: a semantic and pragmatic analysis / S. Attardo. – Berlin and New York : Mouton de Gruyter, 2001. – 238 p.
5. Attardo, S., Raskin, V. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model / S. Attardo, V. Raskin // Humor: International Journal of Humor Research. – 1991. – № 4 (3/4). – P. 293–347.

Науч. рук.: Юрченкова Е.Ю., к-т филол. н.

Т.И. Васильева, С.А. Хоменко

Белорусский национальный технический университет

Роль командной работы в формировании переводческих компетенций студентов технического университета

Представлены базовые положения методики организации процесса формирования переводческих компетенций студентов Белорусского национального технического университета. Определяется значение командной работы для становления поликультурной личности. Рассматривается роль иностранных языков в профессиональном росте будущих инженеров.

Ключевые слова: научно-технический перевод; творчество; командная работа; индивидуальный подход; профессиональный рост.

В образовательных стандартах Республики Беларусь среди базовых профессиональных компетенций выпускников технического университета фигурирует обладание умениями переводить на родной язык иноязычные научно-технические тексты и навыками участия в межкультур-

ной профессиональной коммуникации [2]. Изучение иностранных языков в Белорусском национальном техническом университете осуществляется на 1–2 курсах (базовый курс), а для старших курсов для некоторых специальностей предусмотрено изучение таких специальных учебных дисциплин, как «Научно-технический перевод» и «Профессиональная лексика». Мы считаем целесообразным знакомить студентов с основными положениями теории и практики перевода, начиная с первого курса. Уже на первых занятиях по иностранному языку преподаватель объясняет, что перевод – это серьезный творческий процесс, основанный на положениях такой науки, как переводоведение, и что переводчик как посредник между автором иноязычного текста и его реципиентом несет полную ответственность за адекватную передачу содержащейся в нем информации.

Нами разработан курс изучения переводческих дисциплин, основанный на так называемых «формулах» – клишированных выражениях, которые способствуют формированию у студентов осознанного подхода к процессу перевода [1]. Основой курса является следующее положение: переводчик не должен говорить «я так думаю, я так считаю, я это знаю» (прозвучала даже фраза «я всегда так говорю»), он должен утверждать «я уверен», основываясь не на сомнительной информации из Интернет-источников, а на серьезной научной литературе (энциклопедии, справочники, словари, учебники, патенты, и т.п.).

Нередко в начале обучения студенты чисто формально подходят к процессу перевода и, не желая тратить время на поисковую работу со словарями, пользуются электронными переводчиками. Мы, прежде всего, учим их думать, рассуждать, использовать свои фоновые знания (порой не очень обширные), различные ассоциации. Занятия, как правило, проходят в непринужденной обстановке, преподаватель внимательно относится к мнению каждого участника процесса, что способствует созданию активизирующей среды, стимулирующей реализацию его творческого потенциала. Студенты с энтузиазмом принимают формулу «не бойтесь говорить глупости» и, как показывает многолетний опыт, даже самые немотивированные через определенное время начинают принимать активное участие в создании адекватного перевода.

Большое внимание уделяется письменному переводу. Сначала студентам предлагается сделать дословный перевод, не тратя время на обдумывание вариантов, а затем, когда они имеют перед собой русский текст, приступить к коллективному творчеству. На этом этапе действует «формула»: передать все реалии текста, не исказить информацию, не сказать ничего лишнего. Затем проводится «финиширование» текста – приведение его в соответствие с нормами родного языка. Например, фрагмент

фразы <...> *from which one may choose* в первом чтении был переведен как «среди которых можно выбрать». После того, как преподаватель предложил улучшить перевод и интерпретировать глагол по-другому, было принято решение – «сделать выбор». Дословный перевод предложения *The more one studies nature, the better one knows its laws* – «Чем больше *кто-то* изучает природу <...>». Командой были предложены следующие варианты: чем больше изучаешь/ изучаете/ изучаем. И только одна студентка (из 5 групп) предложила перевести *кто-то* как «человек». Этот вариант был принят «думающей» группой и при переводе следующего подобного предложения студент, не задумываясь, его использовал. Продолжая рассуждать, один из «творцов» заметил, что природу изучает не только человек. Однако было отмечено, что только человек может знать законы природы, а не животное. Таким образом мы развиваем переводческое мышление, способность сомневаться и просчитывать различные возможные ситуации.

Студенты младших курсов, еще не изучавшие специальные дисциплины, при работе с научно-техническими текстами знакомятся с терминологической лексикой, что способствует их профессиональному становлению. Так, студенты машиностроительного факультета изучают динамику на английском языке и, создавая перевод, обращаются к учебникам на русском языке, чтобы адекватно интерпретировать термины. Уже привыкшие рассуждать студенты автотракторного факультета при переводе вопроса о параметрах шурупа (*How wide are they?*) отметили, что, по их мнению, у шурупов нет ширины, а есть диаметр шляпки и резьба. Студенты энергетического факультета при переводе текста о конденсаторах столкнулись с трудностями при переводе термина *plate* – «пластина» или «плата». Им помогло определение слова «плата», а также прилагаемое к тексту изображение конденсаторов. При переводе терминов *fixed capacitor* и *variable capacitor* сначала был предложен вариант «фиксированный и переменный конденсаторы» (электронные переводчики). При поисках в Интернете было найдено неожиданное определение фиксированного конденсатора: конденсаторы, стоимость которых фиксирована в процессе производства. Это определение вызвало сомнение у группы. Один из студентов предложил перевод «стационарный конденсатор», но он был отвергнут командой. Одна студентка дала вариант, основанный на антонимических связях: «постоянный и переменный конденсаторы», который команда посчитала наиболее приемлемым. Для полной уверенности преподаватель посоветовал студентам обратиться к специальной литературе, включая классический учебник по электротехнике.

Итак, командная работа под руководством опытного преподавателя способствует активизации мыслительной деятельности каждого участника творческого процесса создания адекватного перевода, повышению его самооценки, развитию переводческого мышления и лингвистической догадки, формированию чувства ответственности за результаты своего труда.

Литература

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

2. ОСВО 1-36 01 03-2018. – URL: http://www.edustandart.by/media/k2/attachments/os_1-36-01-03_171218.pdf (дата обращения 12.10.2022). – Текст: электронный.

А.В. Диденко

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

The impact of original medium on translation of the monograph

This study is aimed at analyzing the effects of medium on translation of the scientific text in philology which include the impact of academic context and culture of the source and target languages, revealed through the translation analysis of the monograph «An Obsession with History: Russian Writers Confront the Past» by A. B. Wachtel.

Key words: translation; rhetoric means; scientific text; genre; stylistics; academic discourse.

This article is based on the translation of the monograph «An Obsession with History: Russian Writers Confront the Past» (1994) by Andrew Baruch Wachtel, completed as a translation and research project for the Master's thesis. It is aimed at commenting linguistic, philological and methodological differences of this scientific text, written and in American academia.

The monograph «An Obsession with History: Russian Writers Confront the Past» represents the study of history interpretation in the works of most prominent Russian writers such as Karamzin, Pushkin, Tolstoy, Dostoevsky, Khlebnikov, Tynianov and Solzhenitsyn. In this book Wachtel hypothesizes

that these writers created within the peculiar national literary tradition which treated historical material in two opposite ways that worked in tandem:

- one as a basis for fictional writing;
- and another as facts for non-fiction work.

The key idea of such literary tradition, named by Wachtel an intergeneric dialogue, was that both writers and readers in Russia could only accept this dialogic representation of the past for the reason that a single view, either fictional or documentary, could only be subjective, and thus inherently biased [10, p. 1–18].

Wachtel combines the common philological analysis of fiction and non-fiction narratives with the methods and rhetoric of philosophical study, based on the Russian philosophy of history. Notably, fiction and non-fiction texts are examined in terms of narratological concepts – fictionality and fictitiousness, eventivity, narrator's and reader's viewpoints [9]. At the same time, Wachtel refers to the philosophical and historical interpretation of Russian history, grounded in the so-called Russian idea [6], which asserts that Russia is to play its own messiah-like role in the future due to the uniqueness of Russian past. In addition, the monograph explores the historical and literary aspects: there is an analysis of keen interest to the past of the country and historical conditions, causing the diversity of interpretations of historical events.

Generally, the work can be categorized as a common example of a humanitarian study, relying on interdisciplinary approach in philology, philosophy, and history, so, despite the originality of the author's hypothesis, the book clearly belongs to the genre of scientific texts, as defined by most scholars such as Galperin [2], Provotorov [5], Alekseeva [1]. As evidence of this, the information is predominantly cognitive, expressed via the standard set of linguistic means, as exemplified in Alekseeva [1, p. 248–250]:

- most vocabulary is neutral and belongs to the literary standards, while the terminology accounts for approximately 15% of all lexical units;
- impersonal and objective structures seemingly outnumber those expressing subjectivity and partiality;
- cohesive devices are widely used.

Yet the same pre-translation analysis of the monograph text also reveals that it contains the elements outside the standard linguistic and stylistic repertoire of scientific texts. For example, readers find an unusually large number of figures of speech and expressive vocabulary, as well as passages containing colloquialisms and irony which almost defies the genre classification of this work (see the examples in Table).

However odd the presence of such means might seem in a scientific text, there are a few possible explanations for this particular case. The first one is

related with the differences in the cultural context of the original text, as highlighted, for instance in Chibisova [7], who states that English academic discourse may be more individual and expressive than is usually admitted. Moreover, the same is true when talking about Russian academic discourse, as argued in Lobacheva [4].

The second reason is given by the author: in the acknowledgements he mentions that many chapters of this book were ‘listened’ to by his colleagues before becoming a manuscript [10, p.vii]. Thus, this monograph consists of texts whose original medium lies in oral communication which has left evident traces in the form of unusual rhetoric (as defined by Lobacheva [4]) and stylistic means (as given in Galperin [2]) in every chapter of this book (as shown in Table). Moreover, these rhetoric and stylistic means actually seem to reconcile this text with the genre exigencies as, for example, explained in Chibisova [8], and they create the so-called syntax of the text (see the definition in Provotorov [5]) that a translator has to face. To illustrate this point, there are some of the examples, selected from the book (see the Table), among which most of rhetoric means mentioned by Lobacheva [4, p. 51–54] can be found, thus almost turning it into a practical guide for writing academic speeches while at the same time making it a riddle in terms of translation.

For instance, the entire Chapter 6 seems to be built on the triad (see Lobacheva [4, p. 52], starting with the sentence «For the initiators of the Russian tradition of intergeneric historiography, the reasons for studying history can be summarized with three *p*’s: pedagogy, patriotism, and pleasure» [10, p. 130], Wachtel then proceeds referring to this triad 5 more times, and even further developing this alliteration in the sentence: «Pushkin also adds another *p* to our equation – parody...» [10, p. 132]. While the idea of the triad is translatable, the alliteration line collapses at «pleasure» which is next to impossible to transfer into Russian without overstepping the boundaries of academic style. It ought to be noted that Lobacheva mostly focuses on discourse and logic strategies rather than linguistic means, her examples are never at the level of phonetics or lexis. While in Wachtel’s text one can easily notice his lexical and phonetic experiments, using alliteration, anaphora, epiphora, etc. Also, in the monograph the rhetoric and stylistic means are obviously used for a very different purpose: unlike the predominantly pedagogic academic discourse, described in Lobacheva, Wachtel’s text is not written for teaching. The aim of these expressive means lies in participating in academic discussion with peers, and this is also part of the reason why most of these rhetorics is to be lost in translation, especially the structures based on the language form, such as alliteration and non-academic style. The reason is simple: to retain its validity for readers as an academic text rather than an odd experiment in philology, it should comply with the context and culture of Russian academia.

Table

Examples of rhetoric and stylistic means in Wachtel's monograph

Example sentence	Rhetoric/stylistic technique
What caused this anomalous situation? Did it result, as many Russians might have claimed, from the uniqueness of the Russian historical situation? the relative weakness of the historical profession in Russia? the peculiarly powerful role of imaginative literature there? the influence of censorship? the unpredictable interaction of native Russian traditions and borrowed European genres?	cascade of rhetoric questions
In a letter to F.M. Grimm on the subject, she managed to be <i>regally aloof and ironic</i> , but a <i>certain authorial pride cannot be overlooked</i> ...	alliteration and litotes
Catherine's play illustrates, <i>allegorically if you like</i> , what her history could only hint at...	non-academic style
Indeed, the implication is that both are necessary, for if one would do, <i>why bother to write the other?</i>	rhetoric question and ellipsis
Given the tragedy's conclusion, a relatively dispassionate reading could not possibly provoke the interpretation that it was <i>antiautocratic or anti-Catherine</i> .	anaphora
This leitmotif is carried through consistently to the story's end, when the <i>crushing of the revolt</i> is <i>coupled</i> with the <i>toppling of the statue</i> .	alliteration and epiphora
Autocracy is <i>rational, powerful, and male</i> ; democracy <i>anarchic, dangerous, and female</i> .	parallelism and antithesis
The result is a text in which the <i>fictional is thoroughly historicized and the historical is thoroughly fictionalized</i> .	chiasmus
<i>All very well so far.</i>	non-academic style and ellipsis
Ultimately then, Karamzin was quite right when he predicted that the Russian reader had <i>matured</i> sufficiently to appreciate history. He was wrong, however, to think that the <i>newly mature</i> reader would be satisfied solely by «scientific» history.	anadiplosis

While for some scholars, such as Lobacheva [4], Shilikhova and Solovyanova [8], it appears evident that academic discourse is not so sterile and expressionless as it looks in the translational classification (as given by Alekseeva [1] or Galperin [2]), where the use of stylistic and rhetoric means in scientific text are treated as an oddity. The reason might be the very nature of those means as argued by Kопnina who claims them to be inherently deviational [3], and marginal in terms of the literary norm. From the translator's perspective, however, the existence of such means undermines the current characteristic of scientific texts as the most «primitive» [1] and easily translatable. Failing to take into account the presence of author's persona, which manifests through stylistics of texts, or original medium means failing to admit that there are difficulties as well as inevitable losses in translation of those «simple» texts. In this particular monograph, all the rhetoric and stylistic means, built on the phonetic level as well as non-academic expressions, have disappeared as a result of translation, so the translated text has lost most of its oral communication features and now is just a written text, yet fully acceptable in academia.

Литература

1. Алексеева, И. С. Письменный перевод. Немецкий язык: Учебник. Санкт-Петербург : Издательство «Союз». – 2006. – 368 с.
2. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка. Москва : Издательство литературы на иностранных языках. – 1958. – 459 с.
3. Копнина, Г. А. Из опыта классификации риторических приемов русского литературного языка. // Мир русского слова. 2009. – №4. – Доступ зарегистрированным пользователям. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12957595> (дата обращения: 24.10.2022). – Текст: электронный.
4. Лобачева, Н. А. Риторические приемы академического дискурса // Гуманитарные науки. 2017. – №1 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskie-priemy-akademicheskogo-diskursa> (дата обращения: 24.10.2022). – Текст: электронный.
5. Провоторов, В. И. Жанрово-стилистика концепция перевода М. П. Брандес в теории, практике и методике преподавания перевода. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. – №2 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovo-stilisticheskaya-kontseptsiya-perevoda-m-p-brandes-v-teorii-praktike-i-metodike-prepodavaniya-perevoda> (дата обращения: 27.10.2022). – Текст: электронный.
6. Русская идея. Сборник произведений русских мыслителей. / Сост. Е. А. Васильев. Москва : Айрис-пресс. – 2004. – 512 с.

7. Чибисова, Е.Ю. Художественные стилистические приемы в современной английской научной прозе. // Наука и современность. –2011. №8–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennye-stilisticheskie-priemy-v-sovremennoy-angliyskoy-nauchnoy-proze> (дата обращения: 27.10.2022). – Текст: электронный.

8. Шилихина, К. М., Соловьянова Е. В. Риторические способы ведения научной дискуссии в отечественной лингвистике. // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. – №4. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2016/04/2016-04-06.pdf> (дата обращения: 24.10.2022). – Текст: электронный.

9. Шмид, В. Нарратология. Москва : Языки славянской культуры. – 2008. – 217 с.

10. Wachtel, A. B. An Obsession with History: Russian Writers Confront the Past. / A.B. Wachtel. – Stanford : Stanford University Press, 1994. – 276 p.

Н.С. Кемерова, Л.И. Асадуллина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Student engagement for developing translation skills

Effective foreign language training of future engineers should enable students to acquire translation skills along with the development of their communicative competence. The authors suggest special conditions which provide students' learning motivation increase and active participation in a system of academic tasks. The main principles and stages of student engagement are discussed.

Key words: language training; linguodidactics; student engagement; translation skills; scientific text; pedagogical conditions.

The development of engineering students' skills in translation of scientific and technical texts is an integral part of their vocationally oriented language training conditioned by the necessity to provide their academic and professional mobility. The current system of language training in Russian non-linguistic universities cannot ensure the graduates to meet all the main requirements of the modern international business and institutional environment. Taking into consideration the issues and challenges the whole humanity is facing these days, our global engineering community is united collaborating in search for solutions to these problems using English as a Lingua Franca to communicate, disseminate and put into practice their theories and know-hows. In order to provide the sufficient level of English language proficiency including translation of scientific and technical texts, it is necessary to enhance the language

training system in higher education institutions and reorganize the educational process taking into account the international standards and developing specific conditions and technologies.

Today there is a demand for professional universalism - the ability to change spheres and ways of activity, having a set of key competencies (the so-called soft skills such as self-management, interpersonal communication and collaboration, independent learning, etc.). There are special conditions for a competence to emerge and the most crucial is the engagement of a person into the practice which they organized to acquire the experience of achieving their own goals through self-motivated effective actions and efforts. The obtained results and products should be analyzed and assessed for the person to see if these are relevant to the set tasks. Consequently, the general condition for students' competence development is the provision of personal engagement in professionally-oriented activities using a foreign language.

At National Research Tomsk Polytechnic University, language training is regulated by the framework developed with regard to the requirements of the Federal State Educational Standards, the Program of Foreign Language Training in Non-Language Specialties of the RF Ministry of Education. Our state social order in the context of world economy globalization and internationalization of higher education claims that foreign language skills are an obligatory component of professional training of modern engineers. The main practical purpose is to develop professional-communicative competence including translation skills of technical scientific texts.

In order to optimize students' language training taking into account the above-mentioned provisions, we propose a professional-activity concept of foreign language training of future engineers using student engagement. This implies the integration of conventional and innovative means and approaches to create an engaging environment for all participants of the educational process to become competent in collaborative projects as well as independent personal endeavors.

Teaching translation is interrelated with linguodidactics, a branch of didactics incorporating its various features, due to the fact that the development of the ability to translate texts cannot be separated from general language teaching methodology which is aimed at students to acquire the knowledge of language system with its phonetics, vocabulary and grammar, as well as the formation of reading, listening, writing, speaking skills in certain communicative situations [1].

Translation is a transfer of meaning which is a communicative activity functioning as a social mediation allowing different nations to understand each other. When doing a translation, a person is engaged in both physical and psychological processes depending on personal characteristics and abilities of a

bilingual who makes transition from one semiotic system to another in order to find the right equivalent which will best reflect and deliver the meaning incorporated in the original message [2]. The accuracy stems from the language proficiency level and the student's engagement in a sufficient text translation practice in a particular field.

Translation involves the production of a text which is always complicated and challenging due to the limited choice of translation means and resources as well as inflexible systems (semantic, semiotic, linguistic, mental, etc.) and infinity of contexts (pragmatic, cultural, situational). But first of all, the target audience must be taken into consideration which is reflected in the functionality of the produced text.

The main objective of training students to translate scientific and technical texts is the development of the following competences: linguistic competence not only in a foreign language but also in his/her mother tongue (choosing and applying terminology and strategies relevant to the topic of the translated text); intercultural competence (cultural adaptation of the produced text); sociolinguistic competence (translator's social functions being a mediator; sociolinguistic analysis of the translated text and functional adaptation of the produced one); development of professional competence (the use of modern information and translation technologies and tools; communication with professional translators, implementation of real projects, case studies); communicative translational competence (the ability to use textual, linguistic and cultural features, choose relevant strategies in producing communicative translation [3]).

Formation and development of translation skills of scientific and technical texts includes the following main content components:

Students should know and be familiar with: available resources, instruments and translation technologies; texts of different types, topics and genres to acquire enrichment in their technical field; specific and general translation techniques which are universal in terms of application while translating texts in any language;

Students should be trained in the following skills and abilities: to consciously follow the accepted rules and norms, to identify cultural markers, to practice reflective (as opposed to mechanical) translation; to continuously develop themselves (improving language proficiency, expanding their outlook in their professional area, terminology, lexicography and general encyclopedic knowledge); to work using various information sources (printed, electronic, human), computer translation programs and a translation brief to edit, proof-read and present the material [3].

In accordance with the methodology [4], the following main characteristics were identified:

- personality meaningful goals and motives are the triggers of any activity providing engagement and achievement;

- personal career portfolio of translation and language practice products (it can also be a personal blog or an account in a social net) which is used for monitoring and assessment;

- the training program reflects individual way of learning, personal style, engagement level including goals, tasks, stages, forms and strategies of acquiring the personalized content, as well as a set of means for evaluation of its effectiveness;

- translation is a part of a project which is not only the result but also the method of developing foreign language competence, including skills of translation of technical texts;

- the application of knowledge in the course of carrying our own projects aimed at improving the abilities of goal setting, planning various language learning, translation practices and activities.

The described approach to teaching translation improves the student's independence, provides personal engagement through finding own way and style of learning that represents a flexible system as a growing tree of learning and professional development. To implement the proposed technology the following principles should be actualized:

- Personal engagement allowing students to determine their needs, tasks and objectives, i.e. to become agents planning and organizing their own learning and professional development.

- Scaffolding and collaboration in team work along with individual projects. All participants of educational process become partners who are equally responsible for the efficiency and the success of mutual and personal endeavors.

- Students should be encouraged to choose the texts, materials, tasks and resources that are relevant to their professional field, comply with their needs and interests for in-depth study, as well as forms and ways of the content acquisition and reporting.

- Professionally oriented tasks and activities using texts and cases from real-life industrial practices.

- Consideration of students' engagement styles (collaborative, passive, intense, independent) and taking into account their previous learning experience and reflection [5].

The analysis of scientific literature, best pedagogical practices related to teaching translation, as well as our experience served as a basis to ascertain specific pedagogical conditions that are favorable in order to provide the effective development of engineering students' translation skills, while applying the principles mentioned above: provision of the resource base and an online

platform with the state-of-the-art interactive means for practice, training, feedback and collaboration (with the cutting edge IT, video courses, videoconferencing, multimedia tools, etc.); sustainability in gradual preparation of students for conscious and responsible self-improvement of language skills (from goal setting to the reflection of results); provision of motivation, initiation of activity, success, effectiveness of each stage, according to the effort expended provides motivation of achievement; systematic monitoring of the quality of foreign language training and dynamics of forming translation skills using monitoring and measuring instruments.

Implementation of the proposed technology takes place stagewise. At the first stage the general theory of translation should be presented, discussed, with various genres and styles explained, while demonstrating the use of different instruments, lexicographic means, etc. It's necessary to practically train and apply theoretical knowledge (determine the genre of a text under study, find relevant information in different sources, translate metaphorical phrases, clichés and so on). Pre-translational analysis is carried out at the second stage which helps students to assimilate the theory. Possible translation problems should be identified and trying to find solutions students become engaged in cultural context, studying the means of the source text adaptation, producing a glossary of unknown terms, preparing terminology lists, etc. The translation process itself takes place at the third stage and students actively collaborate as they become part of the translators' community seeking support and feedback not only from the teacher but also from their peers, and even foreign specialists via the Internet. The students should then be engaged in the analysis of their translation products individually as well as in pairs or teams, trying to classify and advocate the chosen options, making necessary improvements and corrections. This is followed by the stage when they work on synthesis discussing the translation process and the produced text, they are required to explain and refine their translation means and procedures, etc. The translation theory met-language should be used to present the products and discuss the work results. An important final stage is the students' evaluation (or mutual evaluation) of their work, which can take the form of an annotation of the translation.

Литература

1. Hall, K. R. Cognition and translation didactics *Meta: Translators' Journal*, vol 41 number 1, 1996. – P. 114–117.
2. Garbovsky, N. Translation science paradigms *Problems of Modern Translation Studies* (St. Petersburg: Philology department), 2011. – P. 39–56.
3. Colina, S. *Translation Teaching from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers* (New York: McGraw-Hill), 2003. – P. 19–27.

4. Kearsley, G., Shneiderman, B. Engagement theory: a framework for technology-based teaching and learning: Educational Technology (Educational Technology Publications, Inc.) vol 38 number 5, 1998. – P. 20–23.

5. Trowler, V. Student Engagement Literature Review (York: Higher Education Academy), 2010. – P. 12–15.

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

Н.А. Кобзева¹, А.Г. Михайлова^{2, 3}

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

²Севастопольский государственный университет,

*³Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды
училище имени П.С. Нахимова*

Translation peculiarities in professional communication of non-linguistic universities

The article deals with the issues of teaching translation in the area of professional communication of students of non-linguistic specialties. The authors noted that it was necessary to consider the cultural peculiarities of the country in the context of translating. In conclusion it is emphasized that depending on the specifics of the professional orientation of the translator, the principles of one's preparation are also different.

Keywords: non-linguistic university; translator; professional communication; economics; legal affairs; culture; intercultural communication.

Currently, foreign languages translation is based on an interdisciplinary integrative approach and is aimed at the integrated development of communicative, informational, cognitive, professional and cultural competencies of students of non-linguistic specialties [5]. Professional communication for work targets is framed by different professional spheres and a role of translation varies among professional settings and «within their individual vertical structures» [4, p. 147].

The relevance of this study is in the fact that relationships between representatives of different cultures depend on the correct and accurate translation. The issues of translation peculiarities were researched by different scientists: N. Anthony, Z. M. Zayyanu [1], P. O. López, R. Agost [7], M. Ayyar [2], K. Bouziane [3], M. K. Kamran, L. A. Muresan [6], A. Negoescu [10], C.-G. Voicu [12] and others. Language is considered to be communication means. It can be used in different ways to the idea. «The problem arises when translators attempt to translate word for word» [6].

Translation is an intercultural phenomenon and condition of the self-reflexivity of different cultures. In given article, translation peculiarities in professional communication of non-linguistic higher education institutions are studied.

Students of non-linguistic universities need to have linguistic competence: knowledge of a foreign language system (lexical, syntactic, grammatical, stylistic), one of their native language, general scientific and special knowledge that is essential for understanding specialized texts [8]. The vocabulary formation of «English language was affected by historical developments» [8, p. 371].

Each translator needs in resources, the potential of which can help to identify factors that have an influence on the quality of the professional text to be translated. This plays an essential role in the foreign policy situation, as well as foreign languages skills mastery «implies the comprehension of its functioning in a variety of speech realizations within the framework of socially significant situations...» [9, p. 414].

Table

Economics texts translations features

Translations used in the economics field	Peculiarities
Administrative	It is oral and written translation. It refers to general texts used in the context of businesses and organizations for management.
Commercial or business	It covers papers used in the business (tender documents, correspondence, various reports, company's accounts, etc.). International projects are being developed currently which requires translating written records, running negotiations, interpreting
Financial	Issues from banking to asset management, bonds can be covered. Negotiations take place in the world of finance, that's why oral translation is required
Academic economic translation	It is used for the paper translation relating to the spheres of economics. The text is a lot more academic in nature

One should remember that to denote new concepts, innovative words were formed or changed their stylistic coloring; some words have been enriched with other semantic means; restricted words appeared. On the other hand, while translating the maritime text one should take into consideration that «the English language borrowed foreign words in the conditions of the

colonial activity and commercial expansion of the British themselves. Borrowing is the result of a process historical change due to the enrichment of words from Scandinavian, Latin, French, Greek and Italian» [9, p. 372]. The translations used in the economics field are distinguished: financial, administrative, commercial, and academic economic ones (see table).

To encompass all categories, economic translation training should include all the activities which could be practiced.

We would like to demonstrate the methodology for teaching professional translation using the example of the developed course for students of a non-linguistic specialty based on the textbook for military translation [11].

According to the guidelines, the translation session consists of parts:

- 1) Introductory and preparatory part;
- 2) Work with the main text;
- 3) Performing translation exercises.

At the introductory-preparatory stage, work with introductory exercises takes place which are aimed at setting the correct pronunciation of words and practicing pronunciation and translating new lexical units. At the second stage of the lesson, work with the text is provided. It is recommended to read the text without a dictionary and try to answer the question «What is the topic of the text»? After the text work there is a two-way translation. Bilateral translation is a kind of interpretation when a specialist works «in both directions». That is, first the message of the foreign participant in the conversation is translated into one's native language, and then he translates (for example, from English to Russian, and then from Russian to English).

Translation exercises are the most important content part of the lesson. They are arranged in order of increasing difficulty and include:

- a) translation exercises for the development of memory in students;
- b) translation exercises for the formation and development of visual-oral translation skills in students;
- c) translation exercises for the formation and development of consecutive translation skills;
- d) translation exercises for the formation and development of students' skills of written translation from Russian into English and from English into Russian;
- e) translation exercises for the formation and development of students' skills of two-way translation [13].

Within the framework of the linguistic theory of translation, the concept of adequacy is considered as the main criterion for the quality of translation. The adequacy of the translation is exhaustive accuracy in the transfer of the semantic content of the original and a full-fledged functional and stylistic correspondence to it. This correspondence is established between two languages,

one of which is conventionally called source language, and the other – translated language. The achievement of adequacy is associated with the concept of equivalence.

Accurate translation is needed in the context of the recognition of a social context in which the processes take place. In intercultural communication translators should choose equivalents to describe the concepts from source language to sign language, taking into account distinguishes in cultures. During the translation process one should always be ready to find both the right linguistic and cultural parameters for the subjective of realizing intercultural communication. A real translator is a person who is a competent intercultural communicator [8].

The educational process for translation training has its main task to prepare a specialist who performs an adequate translation. These skills are developed through the development of methods for working with equivalents and developing skills for using them in various situations. Depending on the specifics of the professional orientation of the translator, the principles of one's preparation are also different. From the point of view of stylistic specifics, there are significant stylistic differences between the texts of professional subjects. Foreign languages translation is aimed at the integrated development of sociocultural, communicative, cognitive, professional competencies of students of non-linguistic specialties

Литература

1. Anthony, N., Zayyanu, Z. M. Achieving Correspondence and/or Equivalence in Translation, An Evaluation of the Translation Ekwensi's Burning Grass into French as La Brousse ardente by Françoise Balogun. / N. Anthony, Z. M. Zayyanu // Journal of Research in Humanities and Social Science. – Volume 9. – Issue 5. – 2021. – P. 50–55.

2. Ayyar, M. The Application of Collocational Studies in the English Translation of Boof-e Koor by Sadegh Hedayat: A Corpus Linguistic Analysis / M. Ayyar // Professional communication and translation studies. International conference. 7 edition, Politehnica University of Timisoara, Romania. – 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (date of access: 09.10.2022).

3. Bouziane, K. Cultural Transfer in Advertising: A Semiotic Approach in Investigating Translated Advertisements from English to Arabic: The Case of Cosmetics / K. Bouziane // Professional communication and translation studies. International conference. 7 edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (date of access: 09.10.2022).

4. Chroma, M. The role of translation in professional communication / M. Chroma // *The Routledge handbook of language and professional communication*. Publisher: Routledge, 2014. – Chapter: 11. – Edition 1. – P. 147–164.
5. Foreign language for non-linguistic universities and faculties Sample program / Edit by S. G. Ter-Minasova. – Moscow : Slovo, 2009. – 24 p.
6. Kamran, M. K. Translation of Urdu Poetry in English and Problems Associated with Language Translation / M. K. Kamran – *Professional communication and translation studies*. International conference. 7th edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (date of access: 09.10.2022).
7. López, P. O., Agost, R. Future translators' views on translation theory: a qualitative approach. P. O. López, R. Agost // *The Interpreter and Translator Trainer* – 2022. – 16:2. – P. 158–176 DOI: 10.1080/1750399X.2021.2001189.
8. Mikhaylova, A. G., Dyachenko, Yu. O. Lexical borrowings as a result of interlingual interaction (on the example of marine terms). / A. G. Mikhaylova, Yu. O. Dyachenko // *Modern Science*. – Moscow : Research Institute «Institute for Strategic Studies», 2021. – No. 3. – P. 370–374.
9. Mikhaylova, A. G. Professionalisms as a specialized part of colloquial vocabulary (on the example of military discourse) / A. G. Mikhaylova // *At the intersection of languages and cultures*. – Kirov : Publishing house of LLC «Scientific and editorial group University-Plus», 2021. – No. 3 (21). – P. 413–419.
10. Negoescu, A. Aspects of advertising discourse. / A. Negoescu // *Professional communication and translation studies*. International conference. 7 edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (date of access: 09.10.2022).
11. Practical course of military translation of a second foreign language. English: Textbook / Stepanov S. A. – Moscow : Publishing House of MU, 2008. – 200 p.
12. Voicu, C. G. «Translations between Borders» : A Metaphor for Constructing Cultural Otherhood. / C. G. Voicu // *Professional communication and translation studies*. International conference. 7 edition, Politehnica University of Timisoara, Romania, 2011. – URL: <https://docplayer.org/60395657-Professional-communication-and-translation-studies.html> (date of access: 09.10.2022).

А.В. Конышева, Жень Чжен

Белорусский государственный экономический университет

Образ священного дракона в литературе Китая: перевод стихов китайских поэтов о драконе на русский язык

Статья посвящается символическому образу дракона в китайской поэзии. Китайская цивилизация полна сказочных мифов про животных, но самым важным и глубоко почитаемым мифологическим образом в Китае всегда был и остается дракон. Его образ присутствует всюду: в архитектуре, в литературных произведениях и в повседневной жизни китайцев.

Ключевые слова: дракон; культура; мифология; поэзия; Китай.

*На Древнем Востоке есть
дракон, а имя его – Китай.*

遥远的东方有一条龙,

他的名字就叫中国

Этот эпиграф является лейтмотивом к нашей теме исследования, так как дракон играет очень большую роль в жизни китайского народа.

Китай – это государство, которое зародилось во 2 тысячелетии до нашей эры. Оно развивалось нетрадиционно в сравнении с другими государствами. Это дало толчок для появления мифических существ в исторической культуре данного народа. Именно мифы и легенды давали собственное объяснение происхождению мира.

Китайцы очень любят животных, поэтому они и присутствуют всюду в их мифах. Но главное мифическое существо у китайцев – это, конечно, дракон, который имеет большую власть наравне с богами. С образом дракона олицетворяли императоров.

Про них складывали стихи, песни, поговорки, пословицы, сказания и даже сказки. Они нашли свое место в жизни каждой семьи, так как обязательно являются для людей особым оберегом или талисманом. В истории древнего Китая считалось, что дракон может жить и на небе, и на земле, а также в глубоких водах китайских рек и водоемов.

Как было отмечено выше, драконы занимают особое место в китайской культуре.

Мы решили провести исследование по теме: «Символическое значение образа дракона в китайской культуре», поэтому в данной статье мы будем говорить о присутствии дракона в поэтическом творчестве китайских поэтов, таких как Ду Фу и Бо Цзюй-и.

Из источников известно, что Ду Фу 杜甫 (712–770), которому уже 1300 лет является одним из самых известных поэтов Китая. Его называют

выдающимся корифеем классики времён династии Тан 塞恩. Можно встретить и его второе имя Цзымэй 子梅. Его поэзия – это выдающийся пример не только историко-культурной, но и собственно-поэтической актуальности на протяжении уже многих веков.

Будучи уроженцем Хэнани 赫纳尼 Ду Фу оставил неисчисляемое наследие: примерно 1400 стихотворений. И что примечательно – это и четверостишия, и поэмы. Они очень разнообразны по своему художественному стилю, а также и по содержанию [1, с. 46].

Мы приводим стихотворение Ду Фу «Дракон» в переводе Натальи Азаровой [1, с. 87]:

Дракон (龙)

藏修鳞鬣	Зарылся дракон, чешуйки чешет упрятан.
出入巨石礙	Перегорожены камнем огромные входы входы.
何當暑天過	Когда оживет раскаленным небом нагретый
快意風雲會	Шквалом рванет прежней порадует мощью.

Несомненно, Наталия Азарова достаточно опытный переводчик-китаевед. Но в данном варианте у нее почему-то отсутствует рифма. Можно сказать, что это «белый стих». Да, переводить китайскую поэзию очень сложно. На китайском языке она звучит вполне ритмично и строки хорошо рифмуются. Но если переводить построчно на русский язык, то сразу заметно, что рифма полностью отсутствует, а порой и смысл уловить достаточно сложно.

Дело, конечно, в том, что у всех народов разный менталитет и разные понятия об одних и тех же вещах. Поэтому при переводе китайских стихов проявляется творчество переводчика и выражается его собственное мнение о содержании переводимого, т.е. можно сказать, что проявляется вольное переложение оригинала.

В этой связи, для перевода с китайского языка на русский, наверно, о переводе, как таковом, говорить не стоит. Здесь скорее включается интерпретация, потому что, как было сказано выше, из четырех переводимых строк с китайского языка каждая строка может и не иметь ничего общего ни с последующей, ни с предыдущей. Поэтому многие переводчики с китайского языка и считают, что рифма в предлагаемых ими переводах совсем не обязательна. Нужно просто попытаться сохранить содержание и его самобытность.

Вероятно, этого же мнения придерживалась и Н. Азарова, работая с вышеизложенным стихотворением.

Мы считаем, что слово «упрятан» можно заменить на «чешуйки от людей упрятал», «нагретый» на «объятый». Предложение «шквалом рванет...» закончить «желая избежать беды».

Думается, что речь идет у Н.Азаровой о драконе, который жил под землей и назывался земляным. Раз у него были чешуйки то, возможно, речь шла о чешуйчатом драконе цзяо 角. Он охранял подземные богатства и сокровища.

Мы решили сделать свой перевод (хотя это скорее интерпретация) данного стиха, который отражает наше восприятие того, что предлагает Ду Фу в своем варианте.

Дракон чешет свои чешуйки упрямо:	Дракон прилетел отдохнуть у воды,
Ему нужно чуть-чуть полежать у воды.	Но рядом увидел он чьи-то следы.
Когда встанет и глянет на небо с дождями	Вдруг гром загремел, хоть и была жара
То поймет, что теперь никому не уйти от беды!	И понял дракон, что на небо ему возвращаться пора!

Наш дракон игривый, так как прилетел с неба, чтобы полежать на земле у воды. Вероятно, он отвечал за водную стихию, т.е. был «повелителем погоды». По китайским мифам именно эти драконы приносили ветра, дожди и тучи. И эти погодные явления могли приносить бедствия людям, если случались не в нужный период. Вероятно, именно эту ситуацию и видел Ду Фу, когда писал свое стихотворение.

С образом дракона можно встретиться и в поэзии Бо Цзюй-и 博巨一 (772–846), который является великим китайским поэтом, автором необыкновенных лирических четверостиший, которые были очень красивыми, реалистичными и социально значимыми. Его жанр назывался *цзюэ-цзюэ* 爵爵 или «оборванные строки» [2, с. 146].

К сожалению, мы не смогли найти переводов его стихов, поэтому приводим вариант его стихотворения в нашем авторском переводе:

Желание рыбы быть драконом (魚渴望成為一條龍)

龍門點額意何如	Зачем тебе, рыбе краснохвостой,
紅尾青鰭卻返初	Хотеть быть драконом в этой пучине морской?
說在天行雨苦	Как говорят: на небе тяжело управлять стихией водной!

為龍未必勝為魚 Но драконом же быть лучше, чем какой-то
рыбою простой.

В данном стихотворении на китайском языке говорится о том, что рыба была с красным хвостом и голубыми плавниками и билась лбом о стену в своем желании быть драконом. Такую ситуацию, конечно, сложно представить. Здесь можно говорить о том, что простая рыбка, у которой, как она считает, красивый, как у дракона, красный хвост, хотела бы быть на месте властного дракона, чтобы управлять водной стихией. Но это абсолютно невозможно, так как могущественный дракон никому и никогда не уступит свою власть.

Мы построили наш перевод (интерпретацию) в виде диалога автора с рыбой. Автор пытается объяснить рыбе, что ей будет сложно управлять водной стихией и ее желание неисполнимо. Но рыба считает, что «лучше быть драконом, чем рыбою простой», т.е. свою мечту она оставлять не собирается.

Китайская поэзия достаточно богатая и интересная для изучения. Но проблема в том, что, хотя и многие переводчики занимались переводами очень известных китайских поэтов, но стихов в оригинале с переводом с китайского языка на русский совсем мало.

Можно встретить переводы очень известных переводчиков-китаистов, но они почему-то представлены только на русском языке, китайский язык почему-то опускается. В основном они посвящены природе, временам года, семейным отношениям, дружбе и любви. И совсем ничего нет о драконе, хотя при изучении биографий известных китайских поэтов очень часто встречаются ссылки на то, что они писали про дракона, прославляли его, отмечали его сверхъестественные способности и силы, т.е. они восхищались им.

В заключение хочется отметить, что китайцы умели сочинять не только мифы и легенды, но имели и большие творческие способности в области поэзии. Китайцы часто говорят о своей стране как о «стране поэзии». С очень древнего периода творчество многих поэтов было креативным и неповторимым. Поэтому их стихи в переводе можно встретить и в наше время, так как они являются очень интересными и познавательными. Эти стихи переводятся не только на русский язык переводчиками-китаистами, но и на все языки мира.

Отличительной чертой переводов с китайского языка на русский является то, что в этом процессе соединяются две культуры, помогая эстетическому восприятию образов, отраженных в оригинале.

Литература

1. Азарова, Н. В. Дань Ду Фу / Н. В. Азарова (пер. с кит.). – Москва : ОГИ, 2012. – 296 с.
2. Кравцова, М. Е. Поэзия древнего Китая / М. Е. Кравцова. – Санкт-Петербург : Вектор, 1994. – 544 с.

В.Ю. Кузнецова

*Московская государственная академия ветеринарной медицины
и биотехнологии имени им. К.И. Скрябина*

Перевод военной англоязычной лексики: военно-страноведческий аспект рассмотрения

В статье рассматриваются особенности перевода англоязычной военной лексики. В качестве материала исследования были выбраны лексические единицы, которые имеют частичный аналог в русском языке и лексические единицы, не имеющие аналога. Все примеры снабжены военно-страноведческими комментариями. Представленные наблюдения будут полезны начинающим военным переводчикам.

Ключевые слова: перевод; военно-страноведческие знания, военный перевод, аббревиатуры

Не секрет, что анализ проблем, связанных с переводом специальных текстов, является одним из приоритетных направлений в рамках теории и практики перевода. Особое значение сегодня приобретает изучение специфики военного перевода. К сожалению, многие годы ученые полагали, что лингвистическое обеспечение в вооруженных силах могут обеспечивать люди, хорошо владеющие иностранными языками, а не высококвалифицированные профессиональные военные переводчики, но со временем стало понятно, что работа с военно-техническими текстами, узкоспециализированной военной лексикой требует специального разбора и изучения, т.к. перевод военных текстов не возможен без понимания и осмысления всей сложности данного процесса. Подобной точки зрения придерживаются многие крупные исследователи, занимающиеся вопросами теоретических аспектов перевода и вопросами практических навыков военных переводчиков (Л. Л. Нелюбин, В. Н. Шевчук, Б. Л. Бойко, Р. К. Миньяр-Белоручев, Э. Н. Мишкурин, Н. В. Иванов, М. А. Шевченко). В трудах этих ученых анализируются разные аспекты, компоненты, проблемы перевода, но центральное место отводится изучению военной лексики. Данная лексика включает в себя, прежде всего, военные термины и аббревиатуры. «Незнание военных терминов и аббревиатур может вызвать много проблем. Соответственно, для того чтобы коммуникация в рамках военного

дискурса была эффективной, переводчик обязан владеть военной лексикой, уметь подбирать правильный эквивалент при переводе с учетом контекстных особенностей. Знание, понимание и грамотное использование военной лексики являются основным отличием военного переводчика от гражданского специалиста» [1].

Актуальность представленной темы обусловлена тем, что на современном этапе, когда в мире происходят экономические, политические, социальные изменения, когда Россия активно взаимодействует с представителями международных организаций, в ситуации, когда страна выступает в качестве активного участника в урегулировании военных конфликтов, подготовка военных специалистов, которые должны обеспечивать лингвистическое сопровождение, становится как никогда важной.

Сегодня, в условиях непрекращающейся модернизации военной техники, изменения методов ведения боевых действий, число новых узкоспециальных военных терминов значительно возросло, что в значительной степени влияет на работу переводчиков. «Соответственно, военный переводчик должен не только обладать языковыми компетенциями, но и разбираться текущих военных реалиях» [2, с. 70]. Знание военных реалий является одним из важнейших условий для успешного выполнения поставленных перед военным переводчиком задач. Поэтому в квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке специалистов по направлению «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» есть соответствующие профессиональные компетенции, например, «способность выполнять задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной терминологии и фоновых знаний о международном военном и военно-техническом сотрудничестве РФ и иностранных государств, способность организовывать свою деятельность на основе знаний о назначении, организационно-штатной структуре, боевых возможностях, тактике действий подразделений, частей и соединений ВС РФ и армии страны изучаемого языка, включая подготовку, ведение боя и особенности организации управления в бою, а также знаний о структуре и задачах центральных органов военного управления ВС РФ» [3, с. 8] и т. д. Тем не менее, в вооруженных силах любой страны есть свои национальные особенности и своих специфические термины. В своих трудах В.Н. Шевчук дает следующее определение военной терминологии: «это упорядоченная совокупность военных терминов языка, которые отражают понятийный аппарат военной науки и связаны способами ведения войны, с вопросами стратегического использования вооруженных сил, а также оперативно-тактического применения объединений, соединений, частей и подразделений, с их организацией, вооружением и техническим оснащением» [4, с. 97].

Анализ переводов позволяет заключить, что значительная часть сложностей возникает в процессе перевода военных должностей, особенно, если они встречаются как аббревиатуры. Связано это с отсутствием аналогов в языке перевода или разницей в должностных обязанностях в стране.

Проиллюстрируем вышесказанное. Для разбора были взяты лексические единицы, которые могут вызвать сложности в процессе перевода. Примеры сопровождаются военно-страноведческими комментариями.

Test Pilot (TST PLT) – летчик-испытатель. Многие непрофессиональные переводчики путают два понятия «летчик» и «пилот». Когда речь идет о военных самолетах, то мы говорим о «летчиках». Летчик-испытатель участвует в проверке модифицированных или отремонтированных летательных аппаратов. В рамках испытаний он проверяет возможность реализации тактико-технических характеристик и ограничения для конкретного типа самолетов в различных условиях. В конце летных испытаний он консультируется с инженерно-техническим персоналом и составляет отчет о несоответствии оборудования его производительности.

Trainer Pilot – летчик учебно-тренировочной авиации. В его обязанности входит переброска войск, обучение личного состава и выполнение специальных задач. Кроме того, в задачи офицера входит планирование полета и подготовка к нему, а также инструктирование экипажа. Перед вылетом он должен проверить вооружение и исправность бортовой аппаратуры. Во время полета он должен руководствоваться указаниями командира и навигационной системы.

Weapons and Tactics Instructor, Meteorology and Oceanography (METOC) – инструктор по тактике и оружию отдела метеорологии и океанографии. Офицер обучает персонал определению влияния окружающей среды на авиацию для обеспечения работы авиационного наземного оборудования, сенсоров и систем вооружения. Он отвечает за составление планов обеспечения экологической безопасности, выявление недостатков технической подготовки, а также обеспечение сбора информации об окружающей среде.

Подводя итог, следует еще раз отметить, что военный перевод – это особый трудоемкий процесс, требующий профессиональной подготовки, практики, систематического повышения квалификации. «Военный специалист, занимающийся переводами военных текстов и текстов военной тематики, должен постоянно обращаться к разным учебным и научным изданиям для того, чтобы быть в курсе последних изменений в военной сфере, отслеживать текущую военно-политическую ситуацию в мире. Как показывает практика, зачастую военным переводом занимаются специалисты, которые не имеют опыта работы в военной сфере» [3, с. 6].

Отсутствие опыта, специальных знаний и навыков может привести к неточностям и ошибкам в переводе. Соответственно, подготовка военных переводчиков должна проводиться на высоком уровне с учетом вышеперечисленных факторов.

Литература

1. Кузнецова, В. Ю. Особенности перевода наименования американских военных должностей: военно-страноведческий аспект // Сборник статей «Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода». URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2022/kuznetsova-2022.html> (дата обращения: 15.03.2022). – Текст: электронный.
2. Нелюбин, Л. Л., Дормидонтов, А. А., Васильченко, А. А. Учебник военного перевода: Английский язык. Общий курс. – Москва : Воениздат, 1981. – 440 с.
3. Сафаров, Р. Т. Военная лексика татарского языка. – Казань : ИЯЛИ, 2015. – 196 с.
4. Шевчук, В. Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: дис. д-ра филол. наук : 10.02.19. – Москва : Военный институт, 1985. – 488 с.

Е.Р. Лянгузова

Томский государственный педагогический университет

Особенности перевода архаизмов на английский язык (на материале романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»)

Статья посвящена сравнительному анализу перевода архаизмов различных типов в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев». Рассмотрены основные теоретические положения и этапы практического исследования. Сделаны выводы о сходствах и различиях в подходах переводчиков к передаче архаизмов на английский язык.

Ключевые слова: архаизм; классификация архаизмов; перевод архаизмов; способы перевода; сравнительный анализ.

Язык представляет собой систему, непрерывно находящуюся в процессе развития. Сами изменения в жизни людей, происходящие с течением времени, приводят к неоднородности запаса лексических единиц. В нём выделяется, в том числе и особый пласт архаизмов. Особенно часто они используются в произведениях художественной литературы различных жанров, в которых архаизмы выполняют целый ряд важных функций, что делает актуальным изучение особенностей их перевода.

Согласно общепринятому мнению, словарь делится на «активный», куда входят повседневно используемые слова без четкой окраски определенного периода времени, и «пассивный», вмещающий в себя устаревшие, устаревающие слова и неологизмы [5, с. 285–286].

Как утверждает П. Н. Денисов, в систему литературного русского языка входят необходимое для общения ядро и периферийная зона. Исторически маркированная лексика оттесняется от центра к периферии, в то время как образованные недавно слова стремятся от края к центру [1, с. 105].

Однако к устаревшей лексике относятся не только архаизмы, но и историзмы. Важно провести грань между этими терминами, т.к. несмотря на явные сходства, между ними существует и критическое различие. Оно заключается в том, что историзмы обозначают реалии, переставшие существовать в современной действительности, у них нет актуальных синонимов (*коллежский ассессор, тягло*), тогда как предметы и явления, обозначаемые архаизмами, не исчезают, но их названия заменяются более новыми (*чело – лоб, выя – шея*) [2, с. 48–49].

В данном исследовании было принято решение опираться на определение архаизма, представленное в «Словаре лингвистических терминов и понятий» Т. В. Жеребило: архаизм является устаревшим названием понятия, существующего в языке в данный момент, которое имеет современный синоним [3, с. 41].

Т. В. Жеребило разработана классификация архаизмов, включающая:

- 1) акцентные: отличаются от своих новых аналогов ударением;
- 2) лексико-морфологические: слова, морфологические категории и формы слов которых отличаются от актуальных (*биясь*);
- 3) лексико-семантические: архаизмы, устаревшие в одном или нескольких значениях (*кошель, дум, к лику*);
- 4) лексико-словообразовательные: отличаются от современных синонимов суффиксами и приставками (*даяниями, торжище*);
- 5) лексико-фонетические: один из вариантов слова признается устаревшим по причине появления нового слова с отличиями в звуковом составе (*мученья, зеркало, елисаветинских*);
- б) однокоренные: группа, в которую входят лексико-семантические, лексико-фонетические, лексико-словообразовательные, лексико-морфологические архаизмы;
- 7) собственно лексические: архаизмы, корни которых не совпадают с корнями современных синонимов (*деет, бонвиван, абонированы*) [3, с. 41–42].

Рассмотренная классификация построена на выявлении компонента, делающего лексическую единицу устаревшей. Она наиболее полно освещает различия между архаизмами, которые могут быть выявлены в литературе различных жанров. При этом она не помещает в центр внимания неоднозначные случаи или степень субъективной узнаваемости слова.

Работа посвящена сравнительному анализу способов перевода архаизмов в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», выполненных Энн О. Фишер и Джоном Ричардсоном. Материалом послужили 98 архаизмов, отобранных методом сплошной выборки из текста произведения.

Исследование проводилось в несколько этапов. После отбора материала исследования из оригинального текста произведения, архаизмы были разделены на группы согласно классификации Т. В. Жеребило. Самой частотной группой архаизмов стали собственно лексические архаизмы – 59 (60%), а самыми малочисленными оказались лексико-морфологические – 3 (3%).

Далее был проведен анализ передачи каждой из единиц обоими переводчиками с определением используемой в каждом случае переводческой трансформации. Для этого была использована классификация трансформаций В. Н. Комиссарова. Полученные результаты говорят о том, что Энн О. Фишер задействует в своей работе восемь приемов, тогда как Джон Ричардсон использует на один прием меньше, не применяя компенсацию и калькирование, но вводя комбинацию экспликации и антонимического перевода, чего нет у Энн О. Фишер.

Дальнейшим шагом стало сопоставление видов архаизмов, найденных в романе, с приемами, использованными каждым из переводчиков.

Так, в переводе Дж. Ричардсона для передачи собственно лексических архаизмов характерно наибольшее разнообразие применяемых методов, тогда как лексико-морфологические архаизмы были переведены исключительно с помощью переводческих соответствий (см. рис. 1).

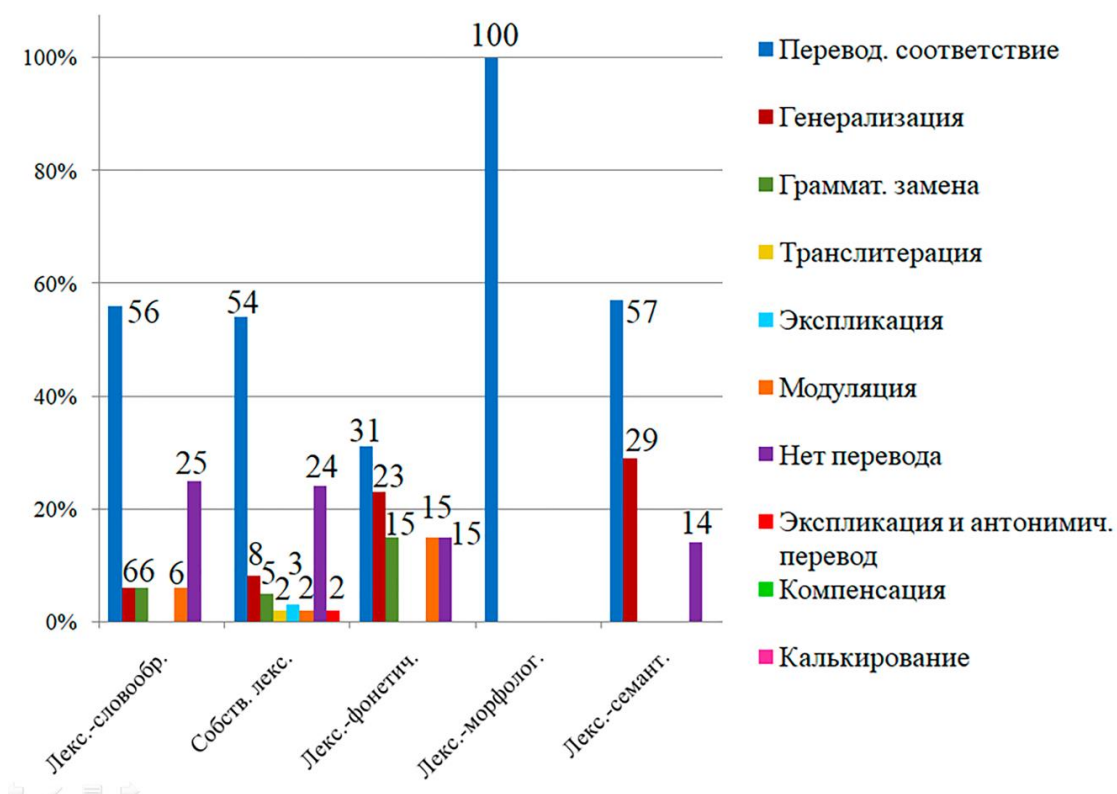


Рис. 1. Виды архаизмов романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и способы их перевода Дж. Ричардсоном

(1) «И всегда, во всех этапах духовной и гражданской карьеры, отец Федор оставался стяжателем».

«...never lost interest in worldly possessions».

Комбинация экспликации и антонимического перевода – одна из самых интересных переводческих находок Дж. Ричардсона. В результате собственно лексический архаизм трансформировался в развернутую характеристику героя с сохранением значения исходной лексической единицы.

Говоря о переводе Энн О. Фишер, необходимо отметить, что наибольшее количество различных способов перевода было применено для передачи собственно лексических архаизмов. Наименее разнообразные приемы были введены при работе с лексико-морфологическими (переводческое соответствие – 67%; грамматическая замена – 33%) и лексико-семантическими (переводческое соответствие – 71%; грамматическая замена – 29%) архаизмами (см. рис. 2).

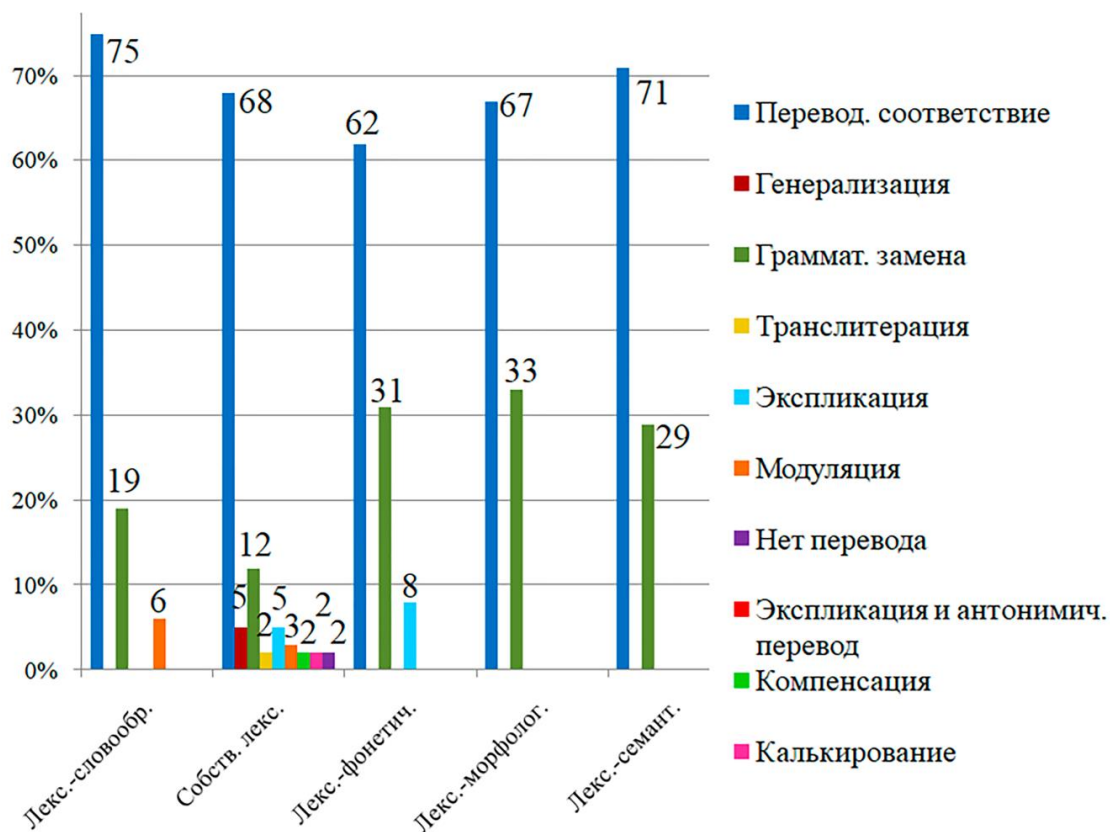


Рис. 2. Виды архаизмов романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и способы их перевода Энн О. Фишер

(2) «...значительные и умиротворяющие душу: «Сим молитву деет, Хам пшеницу сеет, Яфет власть имеет. Смерть всем владеет».

«...*Shem God praises, Ham wheat raises, Japheth's power amazes. Death all razes...*».

Модуляция, использованная Энн О. Фишер, привела к сохранению в переводе важного для передачи религиозного текста параллелизма синтаксических конструкций без потери возвышенной окраски собственно лексического архаизма.

Сопоставление данных о видах архаизмов, выявленных в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», и способах их перевода, которых придерживались Энн О. Фишер и Дж. Ричардсон, показало следующее: в обоих вариантах перевода произведения наибольшее количество способов перевода характерно для собственно лексических архаизмов, тогда как архаизмы лексико-морфологической группы были переданы наименее разнообразно.

Яркое различие проявляется в том, что вторым наиболее распространенным приемом для Энн О. Фишер может быть названа грамматическая

замена, а для Дж. Ричардсона – генерализация. В любой из рассматриваемых групп архаизмов преобладают переводческие соответствия у Дж. Ричардсона и Энн О. Фишер.

Литература

1. Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – Москва : Русский язык, 1993. – 245 с. ; 22см. – Библиогр. в конце гл. – ISBN 5-200-01071-3. – Текст: непосредственный.

2. Емельянова, О. Н. Устаревшая лексика в системе языка (по материалам толковых словарей современного русского языка) / О. Н. Емельянова. – Текст: непосредственный // Экология языка и коммуникативная практика. – 2015. – №2 (5). – С. 48–69.

3. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2005. – 376 с. ; 21 см. – Библиогр.: с. 8–10. – 1000 экз. – ISBN 5-98993-002-X. – Текст : непосредственный.

4. Ильф, И. Двенадцать стульев / И. Ильф, Е. Петров. – Москва : РИПОЛ классик, 2012. – 512 с. ; 18 см. – ISBN 978-5-386-04918-8. – Текст : непосредственный.

5. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология : учебник / М. И. Фомина. – Москва : Высшая школа, 2001. – 414, [1] с. : ил. ; 21 см. – ISBN 5-06-003794-0. – Текст: непосредственный.

6. If, I. The Twelve Chairs / I. If, Y. Petrov ; translated from the Russian by John Richardson. – Санкт-Петербург : КАРО, 2020. – 414, [1] с. ; 17 см. – 300 экз. – ISBN 978-5-9925-1417-9. – Текст: непосредственный.

7. If, I. The Twelve Chairs / I. If, E. Petrov ; translated from the Russian by Anne O. Fisher. – Evanston : Northwestern University Press, 2011. – 574 p. – ISBN 978-0-8101-2772-2. – Текст : непосредственный.

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

Н.А. Рядовых¹, М.А. Демьяненко²

*¹Уральский государственный юридический университет
им. В.Ф. Яковлева,*

²Московский государственный лингвистический университет

Опыт междисциплинарной учебно-методической деятельности при обучении английскому языку студентов-переводчиков

В статье дается методическое обоснование и описание экспериментального междисциплинарного занятия, проведенного для студентов-переводчиков на основе учебно-тематической программы профиля подготовки по предмету «Практический английский язык» и дидактических материалов дисциплины «Культура речи юриста».

Ключевые слова: междисциплинарное взаимодействие; обучение английскому языку; тезисно-аргументативные тексты.

Междисциплинарность рассматривается исследователями как «взаимодействие и взаимопроникновение отдельных наук», в процессе которых используются общие научные категории, формируются пограничные направления знания [1, с. 132]. В настоящее время вопрос расширения и укрепления междисциплинарных связей приобретает актуальность в приложении не только к научной, но и к учебно-методической деятельности, в том числе, в сфере высшего образования.

В высшей школе, в соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к будущему переводчику, вектор образовательного процесса направляется на формирование широко эрудированного профессионала, способного «постигать иную ментальность, иные способы осмысления информации», специалиста, «готового к полноценному участию в межкультурной профессионально значимой коммуникации» [3, с. 134]. При решении профессиональных задач переводчики могут сталкиваться с дефицитом знаний в отдельных предметных областях, и поскольку переводу подлежат «не формы и конструкции, а смысл», важнейшим из переводческих навыков становится умение «докапываться до смысла» [5, с. 52].

Навык глубинного понимания той или иной сферы человеческой деятельности можно формировать у студентов языкового вуза с помощью методической практики погружения в различные предметные области, выдерживая при этом корреляцию с учебно-тематической программой профиля подготовки. Такой вид обучающей деятельности может заключаться в ознакомлении с терминологией и дидактическими компонентами различных дисциплин. Для достижения наиболее эффективного ре-

зультата представляется целесообразным привлечение к совместному занятию преподавателя, являющегося специалистом в той или иной предметной области. Для неподготовленной аудитории имеет значение доступность изложения незнакомого материала, который подается компетентным преподавателем, а также возможность потренироваться на материале практических упражнений под руководством опытного специалиста, выступающего в роли эксперта.

Концепция междисциплинарной учебно-методической деятельности легла в основу экспериментального совместного занятия, которое проводилось для студентов третьего курса переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета. Материал по теме «Построение аргументации для обоснования позиции относительно личностных качеств ученого» давался на двух языках преподавателями различных вузов – преподавателем английского языка переводческого факультета МГЛУ и приглашенным специалистом – преподавателем дисциплины «Культура речи юриста» Уральского государственного юридического университета им. В. Ф. Яковлева.

Целью занятия ставилось формирование умения выстраивать тезисно-аргументативные тексты на английском языке. Для достижения обозначенной цели требовалось решить следующие задачи: 1) изложить теоретические положения, связанные с риторическими основами убеждения, объяснить принцип построения тезисно-аргументативных текстов; 2) отработать теоретический материал на практических упражнениях; 3) применить полученные знания из области риторики (образовательного модуля дисциплины «Культура речи юриста») в рамках практического курса английского языка как второго иностранного и обосновать свое отношение к заданному тезису на английском языке. Занятие завершалось подведением итогов, выявлением наиболее убедительной аргументации, обменом впечатлениями.

Рассмотрим подробнее описываемое междисциплинарное занятие. Первый этап, направленный на освоение навыка построения аргументации, следует признать решающим для достижения дидактической цели занятия. Педагог осознает, что убедительное обоснование той или иной точки зрения требует от студентов погружения в «сложный интеллектуально-логический и речедетельностный процесс» [4, с. 283]. Соответственно, с точки зрения когнитивно-рецептивных особенностей усвоения информации, на первом этапе занятия более эффективным представляется использовать родной язык. Основы риторического канона в приложении к специфике построения тезисно-аргументативных текстов объясняются преподавателем культуры речи на русском языке. В ходе работы теоретические положения закрепляются при выполнении практических

заданий. Изначально студентами определяется тема, выделяется проблема, затем формулируется тезис. Для доказательства выдвинутого тезиса подбираются аргументы, которые имеют двухкомпонентную структуру: аргументативное суждение и развернутый иллюстративный материал. При этом студенты устанавливают связь между тезисом и аргументами, демонстрируют истинность тезиса на основе приведенных доказательств. В заключение процесса аргументации формулируется вывод, соответствующий выдвинутому тезису.

В качестве тренировочного упражнения студентам предлагается набор из нескольких небольших текстов, которые служат иллюстративным материалом в процессе аргументации к заданному тезису. Необходимо выделить основную мысль каждого иллюстративного текста, тем самым определив аргументативное суждение к наглядному фактическому материалу.

В процессе выполнения заданий обращается внимание на рецептивные особенности аудитории, в том числе, на выстраивание логики предъявления аргументов, прорабатывается точность формулировок, исключаются неоднозначные толкования используемого иллюстративного материала, продумывается невербальное поведение.

На втором этапе занятия студенты актуализируют полученные навыки работы построения тезисно-аргументативных текстов на английском языке. Будущим переводчикам предлагается выразить свое отношение к тезису: *Scientists are dangerous people: they are ready to sacrifice not only them selves, but also ther people to achieve their scientific goals* (Ученые – опасные люди: они готовы жертвовать не только собой, но и другими людьми ради достижения своих научных целей). В соответствии с позициями *pro vs contra* студенты распределяются на две микрогруппы. В работе над аргументацией каждая из групп использует предварительно подготовленный материал в виде интеллект-карт и текстов докладов на тему *Personal qualities of a scientist* (Личностные качества ученого). На подготовку аргументов отводится определенное время, в течение которого студенты не только составляют письменные тексты на английском языке, но и тренируются убеждать своих оппонентов устно, без опоры на письменный текст.

Покажем некоторые примеры приведенных аргументов, отражающих обоснование позиции каждой из микрогрупп.

Для доказательства тезиса *Scientists are dangerous people: they are ready to sacrifice not only themselves, but also other people to achieve their scientific goals* (Ученые – опасные люди: они готовы жертвовать не только собой, но и другими людьми ради достижения своих научных целей) студенты использовали аргументативное суждение: *In their pursuit*

of scientific knowledge scientists are not mindful of the aliveness of other creatures, their means of gaining knowledge are unethical and cruel (Преследуя свои научные цели, ученые не думают о том, что другие существа тоже живые, их способы получения научных знаний жестоки и неэтичны). Аргументативное суждение подкреплялось иллюстративным материалом: *Experiments on animals conducted by American scientists are widely known. Chimpanzees were penned in stifling cages, they were infected with HIV, hepatitis, cancer, respiratory viruses, malaria etc. The experiments on chimpanzees were carried out from 1950 to 1985 in the U.S. Chimpanzees were used extensively by Fred Coulston, a toxicologist, to study chemical carcinogens. A 1979 grant by the National Institutes of Health describes how the project would subject chimpanzees to various carcinogens, radiation, and oncogenic viruses* (Широко известны опыты на животных, которые проводили американские ученые. Шимпанзе содержали в тесных клетках, заражали гепатитом, СПИДом, раком и др. болезнями. Эксперименты на шимпанзе проводились в США с 1950 по 1985 годы. Используя животных, токсиколог Фред Коулстон изучал химические канцерогены. Программа исследования 1979 года содержит описание опытов, в ходе которых предполагалось подвергать животных воздействию различных канцерогенов, радиации и онкогенных вирусов).

Контртезис *Scientists are not dangerous people: they are not ready to sacrifice anyone or anything to achieve their scientific goals* (Ученые – не опасные люди: они не готовы никем и ничем жертвовать ради достижения своих научных целей) подкреплялся аргументативным суждением: *Scientists fight dangerous diseases and treat people* (Ученые борются с опасными болезнями и лечат людей), в качестве иллюстративного материала выступали следующие факты: *Friedrich Josef Haass' scientific work consisted of a study of the mineral springs of the Caucasus. His report on the results of the research gave birth to balneology. Living and working in Russia he fought typhoid in 1825 and cholera during the epidemics in 1830-831 and in 1847-1848. The scientist ruled out experiments on living beings. Famous scientist Sergey Botkin also conducted a research on cholera epidemic during the Crimean War in 1853 studied cases of cholera infection to help people heal.* (Фридрих Гааз занимался изучением минеральных источников Кавказа. Его отчет о результатах исследования положил начало бальнеологии. Живя и работая в России, Гааз боролся с тифом в 1825 году и с холерой во время эпидемий 1830–1831 и 1847–1848 годов. Ученый исключал эксперименты на живых существах. Известный ученый Сергей Боткин изучал случаи заражения холерой во время Крымской войны в 1853 году для того, чтобы помочь людям исцелиться).

Оценивание работы групп проводилось преподавателем английского языка и преподавателем культуры речи с учетом следующих критериев: наличие в выступлении вводной части, в которой обозначается общая позиция группы, и заключительной части с выводом; соответствие логической схеме построения аргумента, то есть наличие аргументативного суждения и иллюстративного материала; лексико-грамматическая правильность построения высказываний на английском языке; невербальные приемы взаимодействия с аудиторией; соблюдение регламента.

При подведении итогов было отмечено, что каждая команда выступала достаточно убедительно, выдержала все требования, в том числе, связанные со спецификой речи аргументативного типа. Обсуждая занятие, студенты выделили первый этап, на котором основополагающие положения из области риторики разъяснялись педагогом по культуре речи на родном (русском) языке, и оценили данный этап как существенную помощь для подготовки доказательного выступления в рамках изучаемого предмета на английском языке. Отклик студенческой аудитории может рассматриваться как практическое подтверждение значимости и необходимости междисциплинарных занятий.

В условиях современной информационной избыточности, существования «в мире размытых <...> понятий» [2, с. 252], методика междисциплинарного педагогического сотрудничества приобретает актуальность, способствует формированию всесторонне развитого специалиста, владеющего не только иностранными языками, но и разбирающегося во многих областях человеческой деятельности.

Литература

1. Майорова, О. А. Языковое пространство в междисциплинарном аспекте / О. А. Майорова // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. – №2. – С. 132–135.
2. Петрова, О. В. Подготовка переводчиков / О. В. Петрова. – Москва : Р. Валент, 2018. – 264 с.
3. Позднякова, С. Ю. Специфика когнитивного подхода в парадигме обучения иноязычному профессиональному общению / О. В. Петрова // Ученые записка ЗабГУ. – 2017. – Т. 2. – № 2. – С. 134–140.
4. Рядовых, Н. А., Юшкова, Н. А. Развитие аргументативно-дискурсивных компетенций обучающихся при работе с текстовой информацией / Н. А. Рядовых, Н. А. Юшкова // Материалы XI Международной научной конференции «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (7–9 апреля 2022 г.), Челябинск, Челябинский государственный университет. – 2022. – С. 282–286.

5. Сдобников, В. В. Принципы обучения переводу или о чем еще не было сказано / В.В. Сдобников // Мосты. Журнал переводчиков. – 2015. – №1(45). – С. 51–59.

Л.М. Сафина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Перевод этнографических реалионимов в повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» на английский, французский и татарский языки

Статья посвящена особенностям перевода этнографических реалионимов в контексте анализа стратегий, использованных английским, французским, татарским переводчиком при работе с повестью Н. В. Гоголя «Тарас Бульба». Трёхязычные трансляты сопоставляются с точки зрения использования доместикации и форенизации, а также конвергентной/дивергентной стратегий перевода.

Ключевые слова: доместикация; конвергенция; реалионимы; стратегии перевода; форенизация.

Художественный язык повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» насыщен реалиями, архаизмами, историзмами, отражающими нравы, характер, повседневную жизнь и быт жителей Малороссии. Реалиями в лингвистике принято называть предметы, объекты или явления, а их обозначения – «реалионимами» [9, с. 3]. В ономастике термином «реалионимы» обозначают названия существующих или существовавших когда-либо объектов. Терминологически необходимо строго отграничивать «реалионимы» (единицы языка) и реалии (объекты окружающего мира). Архаизмы – это устаревшие или полностью вышедшие из оборота выражения. Историзмами обозначаются реалии (артефакты) определённой эпохи» [2, с. 46]. Примеры из исследуемой повести: чело (устар. лоб), выя (устар. шея). киндяк (ист. кафтан), курень (ист. изба, дом у казаков). Переводы реалионимов тесно связаны со стратегиями доместикации и форенизации, введенными в переводоведение во второй половине 1990-х годов Л. Вентути. Доместицированная версия перевода реалионимов особенно присуща художественным текстам, так как обеспечивает лёгкость и доступность восприятия текста ввиду адаптации транслята под читателя. Форенизированная версия, напротив, намеренно нарушает привычные для культуры-реципиента каноны, обеспечивая максимальное воспроизведение информации, содержащейся в языке оригинала, то есть переводимые реалионимы могут заимствоваться [5, с. 82].

Следуя классификации А. М. Люксембурга, рассмотрим одну из пяти проблемно-тематических групп из текста оригинала, а именно бытовые (этнографические) реалионимы [3, с. 21]. В исследуемых примерах используются реалионимы для обозначения строения, жилища: 1) хата, 2) светлица, 3) нагайка, 4) красные отводы, 5) берестовые скамьи, 6) печь.

1. «На что нам эта хата?» [1, с. 20].

Хата – традиционный дом украинцев, белорусов, западных и южных русских, части поляков, с печью, исторически – с четырёхскатной соломенной или камышовой кровлей [4]. Общее значение данной реалии – гипероним «дом», что и попытались передать переводчики во французском (*maison*) и татарском (өй) транслитах. В плане содержания единицы «өй» включены также гипонимы «домик, изба, хата» [6]. Родовое понятие «дом» в представлениях у разных народов будет сильно отличаться: для французов *maison* – это, скорее всего, каменный дом с балконом и мезонином, для татар – традиционная деревянная изба с национальными узорами и орнаментами. Для украинского народа будут привычны хаты-мазанки, в строительстве которых использовались глина, солома, камыш, дерево. Английский перевод реалии «хата» – «*hut*», семантика которого включает и такие понятия, как «хижина», «лачуга», «хибарка», «барак», «хата» [4]. Обозначенный семасиологический ряд подразумевает скорее примитивные, мало надежные строения или укрытия, чем добротное, вполне обустроенное жилище рачительного Бульбы. Именно описание автором домашних интерьеров дает представление читателю об уровне жизни главного героя, его благосостоянии. Таким образом, в отличие от французского и татарского переводов, английский перевод можно назвать дивергентным оригиналу. В целом все три перевода доместицированные и конвергентные друг другу.

2. «Бульба повел сыновей своих в светлицу...» [1, с. 17].

Светлица (помещение) – у восточных славян светлая парадная комната. В комментариях к повести отмечено, что светлица Тараса «как бы представляет собой своеобразный «домашний музей», главное назначение которого здесь – воспитание сыновей» [1, с. 118]. Английский перевод звучит как «*principal room of the hut*» [8] – главная комната хаты. В татарском – «*тур бүлмә*» [7, с. 4] – гостиная комната или гостиная, а вот во французском варианте – «*sa chambre*» [10, с. 5] – «своя комната [Тараса Бульбы]». В отношении всех трех переводов использована доместикация. Первые два – конвергентны друг другу и оригиналу. Французский вариант – дивергентен по своему значению оригиналу и остальным переводам. Теперь обратимся к убранству светлицы, детально представленной автором повести, и выделим необходимые реалионимы. «...На стенах – сабли, *нагайки*, сетки для птиц, невода и ружья, хитро обделанный рог для порошу, золотая уздечка на коня и путы с серебряными бляхами. Окна в светлице были маленькие,

с круглыми тусклыми стеклами, какие встречаются ныне только в старинных церквях, сквозь которые иначе нельзя было глядеть, как приподняв подвижное стекло. Вокруг окон и дверей были *красные отводы*. *Берестовые скамьи* вокруг всей комнаты; огромный стол под образами в парадном углу; широкая *печь* с запечьями, уступами и выступами, покрытая цветными пестрыми изразцами...» [1, с. 17].

3. Нагайка, или ногайка, (по-ногайски плеть называется «камшы» или «камча») – средство управления лошадью, представляющее собой короткую ремennую плеть [4]. Другие словарные значения данной реалии определяют нагайку как вид оружия, элемент традиционного костюма и знак власти некоторых степных народов, включая казачество. В повседневной жизни все казаки от рядового до генерала могли носить нагайки, которые выступали обязательным боевым атрибутом парадного казачьего мундира. Этнический символ казачьей власти использовали как дополнительное оружие в схватке с противником, когда основное выходило из строя, применяли и для телесных наказаний к провинившимся казакам по решению круга и совета старейшин [4]. Все переводчики представили данную реалию из жизни казака в значении «охотничья плетка, хлыст, кнут»: *hunting whips* (анг.), *fouets (nagaïka)* (фр.), *камчылар* (тат.). Отметим, что кнут татары называли «камча». Таким образом, переводчики предпочли доместикацию, транслировав читателям более близкие, «домашние» реалии и соблюдая при этом конвергентность тексту оригинала. Луи Виардо в качестве дополнения в скобках представил и форенизированный вариант перевода.

4. «...Вокруг окон и дверей были красные отводы» [1, с. 17].

Полисемантическое понятие «отводы(-ы)» в контексте оригинала произведения означает «полосу, кайму, проведенную вокруг или около чего-либо» [4]. «*Around the windows and doors red bands were painted*» [8] – поясняет Джон Курнос приведенную реалию, что в переводе с английского.: «окна и двери вокруг были окрашены красными полосами». Луи Виардо использовал похожую экспликацию: «*Les baies de ces fenêtres et des portes étaient peintes en rouges*»/ «проемы окон и дверей были окрашены красным» [10, с. 5]. Таким образом, оба перевода доместицированы, конвергентны другу другу и оригиналу. Ахмет Файзи представляет отдельный реалионим «*кызыл кашагалар*» [7, с. 4] – красные надоконники в переводе с татарского. Надоконник (надоконье) – какое-либо резное, лепное или писанное над окнами украшение [3]. Другие семантические значения реалии «*кашага*»: карниз (печи), занавески, бордюры [6]. Данный перевод – доместицирован и лишь частично конвергентен оригиналу, так как в плане содержания лексических единиц не охватывает понятия, соотносящегося с лексемой «дверь».

5. «... Берестовые скамьи вокруг всей комнаты» [1, с. 17].

Английский перевод полностью эквивалентен и конвергентен тексту оригинала: «*birch-wood benches*» («скамьи из дерева березы»). Французский переводчик использовал гипероним: «*des bancs de bois*» («деревянные скамьи»). В татарском варианте гипоним «берестовый» заменили на иной вид дерева – «*карама эскамьялар*» или «скамейки из вязового дерева». Все переводы доместицированы, а татарский перевод – дивергентен во всех отношениях. Центральным элементом в описании домашнего интерьера в повести стал образ печи.

б. «...широкая печь с запечьями, уступами и выступами, покрытая цветными пестрыми изразцами...» [1, с. 17]. По своему виду, устройству и принципу работы печь в украинской хате аналогична знакомой отечественному читателю русской печи. Отметим, что Н. В. Гоголь в первой редакции повести «Тарас Бульба» 1935 года сравнивал ее с обликом «толстой русской купчихи» [1]. Как и в случае с понятием дома, реалия «печь» может вызвать альтернативные ассоциации у представителей разных культур. *Huge stove* (большая/огромная печь), *large pôle* (широкая печь) – перевели Джон Курнос и Луи Виардо. В содержание английского реалионима «*stove*» входят такие семы, как «плита», «печка», «кухонная плита», «печь отопительная», «теплица» [4]. Французское «*pôle*» зачастую переводится как «плита», «сковорода». Однако ни одно из приведенных значений не соотносится с общеславянским представлением реалии «печь» как уникального старинного устройства, предназначенного не только для приготовления пищи, но и для обогрева жилища, будучи также местом отдыха, куда можно прилечь: «приятно думать у лежанки» («Зимнее утро», А. С. Пушкин). В представлении европейца «огромная печь», вероятнее всего, вызовет ассоциации с камином внушительных размеров или керамической изразцовой печью, которую можно увидеть в многочисленных европейских замках.

С позиции соответствия национальному менталитету татарский перевод реалионима «*киң мич*» (широкая печь, печка) наиболее приближен или конвергентен тексту оригинала, так как в связи с ассимиляцией татарской и славянской культур в татарских избах нередко сооружали именно русские печи. В целом все переводы подвержены доместикации, конвергентны друг другу и тексту оригинала. Исследование показало, что переводчики предпочли форенизации доместикацию, представляя читателю привычные для него предметы и явления. Определено, что по большей части перечисленные переводы реалионимов конвергентны друг другу и оригиналу, то есть имеют схожие свойства. Только в трех примерах из 18 переводы дивергентны, то есть, отличны друг от друга и от исходного текста. Представляя собой более масштабную аналитическую величину, конвергентны и дивергентны определяются лояльностью или адекватностью оригиналу на уровне текста в частности и закономерностей историко-литературных процессов в

целом. Стратегия доместикации и форенизации в качестве критерия эквивалентности перевода – самостоятельная антиномия, проявляющаяся на уровне слова.

Литература

1. Гоголь, Н. В. Миргород. Часть первая. Тарас Бульба (редакция 1835 г.) – URL: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0380.shtml (дата обращения: 29.09.2022). – Текст: электронный.

2. Кобенко, Ю. В. Теоретические основы функциональной стилистики: учебник / Ю. В. Кобенко. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2022. – 302 с.

3. Люксембург, А. М. Реалии в немецком медиатексте. Проблемы лингвокультурологического осмысления и перевода / А. М. Люксембург. – Ростов-на-Дону : Логос, 2008. – 203 с.

4. Словари и энциклопедии на Академике : сайт. – URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 01.03.2022). – Текст: электронный.

5. Тайдонова, С. С. Структурные классы томских реалионимов в транслатологической перспективе (на материале русского, английского, немецкого языков): дис. канд. фил. наук / Тайдонова Светлана Сергеевна ; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск : 2021. – 220 с.

6. Татарско-русский онлайн-словарь : сайт. – URL: <https://tatar-republic.ru/> (дата обращения: 20.09.2022). – Текст: электронный.

7. Файзи, А. Тарас Бульба. Повесть / Н. В. Гоголь. – Казань : Татарстан китап нәшрияты, 1973. – 128 с.

8. Cournos, J. Project Gutenberg's Taras Bulba and Other Tales, by N. V. Gogol. – URL: https://www.gutenberg.org/files/1197/1197-h/1197-h.htm#link2H_4_0003/ (дата обращения: 01.03.2022). – Текст: электронный.

9. Kobenko, Yu. Y., Tarasova, E. S. Peculiarities of Translating Realionyms into German / Yu. Y. Kobenko, E. S. Tarasova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 206. – pp. 3–7.

10. Viardot, L. Tarass Boulba / N. V. Gogol. – Paris : Hachette [4], IV, Bibliothèque des chemins de fer, 4-e série. Littératures anciennes et étrangères, 1853. – 215 p.

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

РАЗДЕЛ 3
Вопросы методики обучения иностранным языкам

Смарт технологии в обучении иностранному языку (английскому)

В статье рассматривается процесс внедрения смарт технологий в обучение иностранным языкам. Отдельное внимание уделяется уровням взаимодействия обучающегося с цифровыми ресурсами, наряду с интеграцией последних в обучение. В контексте мобильного обучения, как результата использования смарт технологий, обсуждаются понятие мобильности и проблемы, связанные с интеграцией СТ в обучение.

Ключевые слова: смарт технологии; мобильное обучение; цифровые ресурсы; цели обучения; мобильность.

С распространением Интернета, студенты погружены в увлекательный мир приложений *Web 2.0*, социальных сетей и компьютерных игр. На цифровых просторах они осуществляют поиск информации, общаются со сверстниками, составляют письменные высказывания и часто с использованием английского языка. Следовательно, нельзя недооценивать значение цифровых технологий в процессе формирования навыков, развития умений и личностных качеств, необходимых для осуществления иноязычной коммуникации в их будущей жизни, в том числе и в профессиональной деятельности. Обучающимся в современном обществе присуще новое мышление, которое отличается от старого и характеризуется ощущением пространства, выходящим за рамки реального и распространяющегося на виртуальную среду. Таким образом, важнейшая задача современного обучения иностранным языкам заключается в том, чтобы соединить новое мышление цифрового поколения (*digital natives* [4]) и старое мышление, которое лежит в основе традиционных методик.

В контексте решения обозначенной выше задачи, можно говорить о смарт обучении с использованием современных цифровых технологий (смарт технологий – СТ) как об эффективном способе организации образовательной деятельности обучающихся. В смарт обучении в центре процесса находится студент. Преподаватели, сверстники, цифровые технологии, окружающая среда являются помощниками и условиями достижения цели обучения. Однако, встаёт вопрос каким образом наиболее эффективно и разумно внедрять в обучение СТ, каков должен быть уровень сформированности информационной компетенции обучающихся и преподавателя для достижения высоких результатов обучения.

Некоторые авторы [2] рассматривают использование СТ с точки зрения взаимодействия обучающихся и цифровых ресурсов. Исследователи

выделяют три вида взаимодействия: реактивное – обучающиеся ограничены в возможности управления ресурсом, но могут выражать своё отношение к происходящему на экране; активное – обучающиеся могут сами выбирать темп, траекторию изучения материала, его объём; двустороннее – обучающиеся управляют цифровым ресурсом, в свою очередь ресурс адаптируется под обучающихся. Такое двустороннее взаимодействие позволяет реализовать принцип интерактивности, который позволяет создавать иноязычные ситуации общения, приближенные к реальным, вовлекать обучающихся в процесс познания и создавать устойчивую мотивацию к изучению английского языка.

О. М. Корчажкина [1] выделяет четыре уровня интеграции СТ в обучение: 1-й уровень – преподаватель использует на занятиях отдельные элементы готовых авторских цифровых ресурсов, автор называет такое использование дозированным; 2-й уровень – предполагает выполнение алгоритмизированных действий с учебным материалом в виртуальной программных комплексах, созданных профессиональными программистами; 3-й уровень – подразумевает решение обучающимися образовательных задач с привлечением СТ и формирование как предметной, так и информационной компетенций; 4-й уровень – профильная дисциплина и СТ включены в процесс обучения на паритетных началах: с одной стороны, цифровые технологии используются для решения образовательных задач профильного предмета, с другой стороны предметное поле профильной дисциплины даёт возможность отрабатывать цели и задачи обучения цифровым технологиям.

Целью обучения английскому языку студентов бакалавриата является формирование языковых навыков, развитие речевых умений и личностных качеств, которые позволят обучающимся успешно взаимодействовать со своими партнерами в иноязычной профессиональной среде. Следовательно, осмысленное и естественное интегрирование СТ в обучение английскому должно фокусироваться не на овладении студентами навыками и умениями работы с различными приложениями, но на содержании и методах обучения с привлечением цифровых ресурсов. Таким образом, СТ выступают в роли средств и дидактического инструментария, с помощью которого достигаются конкретные образовательные задачи.

Важным этапом интеграции СТ в обучение является отбор приложений, сайтов, ресурсов с точки зрения их методической и дидактической ценности. Наличие аутентичной мультимедийной информации на сайте или регулярное обновление приложений не означает, что они пригодны для внедрения в процесс обучения. Студенты могут потеряться в постоянно разрастающемся потоке информации, выполняя часто ненужные действия с изучаемым материалом. Преподаватель на данном этапе

выступает в роли эксперта и цензора, оценивая цифровые СТ в отношении их содержания, удобства пользования этим содержанием (графика, цветовое решение, однозначность инструментов в меню) и качества структурной организации ресурса (информационная архитектура). Ещё одним важным критерием отбора являются соответствие языкового материала, представленного на сайте, в приложении, содержанию обучения на каждом конкретном этапе обучения.

Появление и повсеместное распространение смартфонов в повседневной жизни, в том числе их проникновение в образование, привели к возникновению такого феномена, как мобильное обучение. Мобильность в данном случае подразумевает не только использование мобильных устройств в процессе обучения, но и передвижение в пространстве, мгновенный обмен информацией и повышение ценности окружения, в котором находятся все участники образовательного процесса [3, с. 19].

Мгновенный доступ, гибкость и персонализация, обеспечиваемые устройством, помогают обучающимся более эффективно заниматься учебной деятельностью в любое время способами, которые с их точки зрения им подходят, независимо от местонахождения и занятости. В данном случае возможно говорить о процессе познания, когда сам студент выбирает алгоритм и технологию приобретения нового знания, фиксирует проблемы, возникающие в процессе понимания новой информации и имеет возможность запросить помощь (перевод терминологии, понимание контекста иноязычной ситуации общения, дизайн постера и т.д.) у преподавателя или других обучающихся с последующей рефлексией.

Однако внедрение в процесс преподавания английского языка СТ и, в частности мобильного обучения, сталкивается с рядом проблем. Прежде всего, это разнородность мобильных устройств, а, следовательно, и технических характеристик, ограничивающих успешность образовательного процесса. Следующий вопрос, требующий обсуждения – это отвлекающий характер мобильных устройств и социальных сетей. Студенты, выбрав смарт гаджет в качестве СТ для выполнения обучающего задания (например, прослушивание подкаста или просмотр видео с последующим выполнением упражнений), погружаются в виртуальный мир, наполненный интересной, яркой, эмоционально-притягивающей информацией, и с большой вероятностью переключается на другие сайты, социальные сети и т.д. Студент может слушать подкаст и одновременно переписываться в чате со своими друзьями, что приводит к низкому качеству приобретаемых навыков и умений.

Понимание того, как обучающиеся используют СТ при выполнении заданий в процессе обучения в более широком контексте их студенческой и общественной жизни за пределами университета, необходимо для

разработки эффективных методов развития способности студентов к самообразованию в современном мире цифровых технологий.

Литература

1. Корчажкина, О. М. Проблемы организации межпредметных проектов, интегрированных с дисциплиной «Информационные технологии» / О. М. Корчажкина // Информатика и образование. – 2010. – № 2. – С. 108–111.
2. Кузнецов, А. А., Григорьев, С. Г., Гриншкун, В. В. Образовательные и электронные издания и ресурсы: Учеб. Пособие. – С. М осква : Изд-во Дрофа, 2009. – 156 с.
3. Middleton, A Smart Learning: Teaching and learning with smartphones and tablets in post compulsory education / A. Middleton. – Media-Enhanced Learning Special Interest Group and Sheffield Hallam University, 2015. – 297 p.
4. Prensky, M. Digital game-based learning / M. Prensky. – St. Paul, MN : Paragon House, 2007. – 474 p.

Т.Ю. Айкина

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Интеграция приложения Telegram в процесс обучения студентов технического вуза

В данной статье рассматриваются особенности применения мессенджера *Telegram* в образовательном процессе в вузе. Отдельное внимание уделяется возможностям использования данного приложения для реализации технологий электронного обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: онлайн сервисы; приложение *Telegram*; интерактивное обучение; цифровая среда; иностранные языки

Вопросы внедрения интерактивных средств обучения с применением онлайн технологий приобретают все большую актуальность в условиях современного развития высшего образования. Возрастающее количество онлайн платформ и сервисов сегодня задействуется участниками образовательного процесса для учебных целей. На эту тенденцию влияет множество факторов, основными из которых, безусловно, являются совершенствование самих онлайн сервисов в ответ на потребности пользователей, а также изменение условий и темпа жизни как студентов, так и преподавателей.

За девять лет с момента появления мессенджера *Telegram* его аудитория увеличилась до 700 миллионов пользователей в месяц и продолжает расти [1]. По результатам 2021 года, четвертым по популярности после новостных (82%), развлекательных (59%) и политических (59%) каналов данного приложения стало образовательное направление (55%) [3].

Проблемы интеграции мессенджера *Telegram* в образовательный процесс находят отражение в недавних научных публикациях. Согласно результатам исследований, внедрение *Telegram* в процесс преподавания иностранных языков демонстрирует эффективность при представлении материала преподавателем, организации самостоятельной работы студентов, создании интерактивной образовательной среды для совместного обучения в группе [5]. Вместе с тем, исследователи указывают на положительное влияние *Telegram* на уровень мотивации учащихся к тому, чтобы выяснить значение незнакомой им лексики, а также скорость ее запоминания [4]. Отмечается также, что студенты склонны проявлять творческие способности, спонтанность и вовлеченность в обсуждения [2] испытывать меньше тревожности в общении на изучаемом языке [6].

Рассматривая платформу *Telegram* в качестве одного из инструментов онлайн обучения иностранному языку, необходимо отметить формы и виды деятельности, которые преподаватель вуза может интегрировать в образовательный процесс в рамках аудиторной и самостоятельной работы. Примерами учебной деятельности в приложении *Telegram* могут быть:

- организация групповых видеоконференций с демонстрацией учебного материала на экране;
- дискуссии в группах;
- ведение блогов (каналов) на изучаемом языке;
- чтение новостных каналов на иностранном языке по теме, осваиваемой в рамках учебной программы;
- самостоятельная работа студентов с использованием образовательных каналов (@tedtalkstg, @learn_english_with_us, @English_Books_TG, @Podcast_English_listening, @notthelesson и др.);
- написание заметок/черновиков письменных работ в личном закрытом чате;
- запись устных сообщений в личном закрытом чате для совершенствования произношения;
- выполнение творческих проектов;
- взаимное оценивание письменных работ в малых группах;
- участие в опросах/анкетировании;
- выполнение заданий тестов/викторин;

– закрепление изученного материала с помощью уже существующих чат-ботов – виртуальных помощников: @Happy_EnglishBot, @InMindBot, @English4you_bot, @fixmebot (см. рис.), @WordContexBot, @EnglishSimpleBot и др.

Как мы видим, организация учебной работы с применением данной платформы позволяет осуществлять обучение всем видам иноязычной речевой деятельности – аудированию, чтению, говорению и письму.

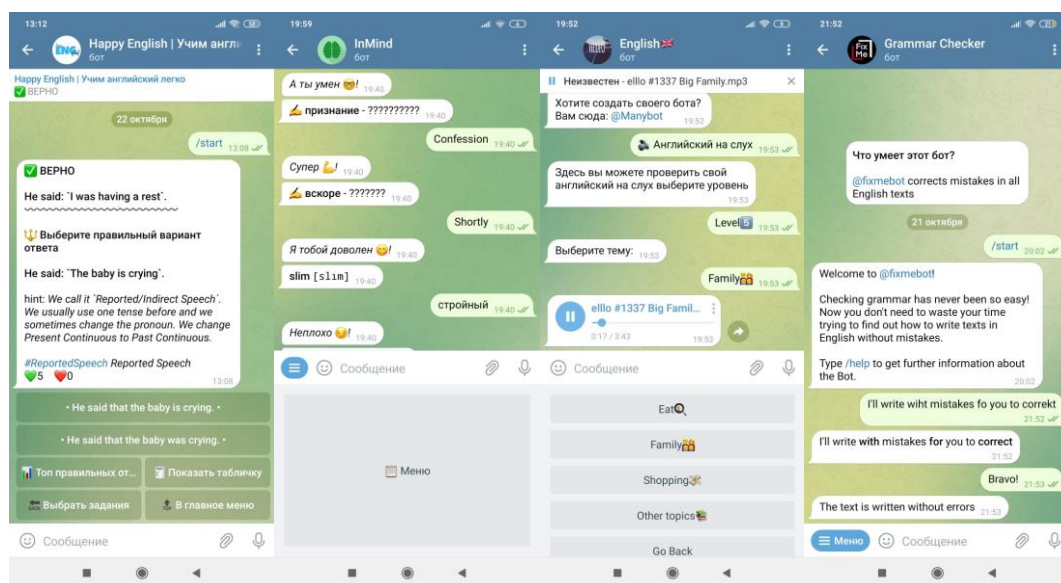


Рис. Примеры интерактивного взаимодействия пользователя с Telegram-ботами

Преимуществом *Telegram* как инструмента для группового и индивидуального обучения иностранному языку является техническая возможность редактировать уже отправленное сообщение, а также бесследно удалять его, например, в случае допущения ошибок или отправке неверному адресату. Кроме того, существуют функции отложенной и беззвучной отправки сообщений, а в версии для ПК – выделения фрагментов сообщения полужирным шрифтом или курсивом. Возможность быстрой загрузки аудио, видео, документов, ссылок на учебные ресурсы, иллюстративного материала отвечает потребностям участников образовательного процесса в удобстве, гибкости и скорости их взаимодействия, экономии средств и времени в процессе обучения.

Ограничения в использовании приложения *Telegram* в образовательных целях, в целом, не отличаются от использования других платформ, а именно: необходимость обеспечения устойчивого интернет-соединения, риск плагиата в ответах на задания, отправка сообщений в нерабочее

время. Преодоление данных ограничений может заключаться в совместном обсуждении, утверждении и соблюдении правил онлайн общения между студентами и преподавателем.

Подводя итог, стоит отметить, что современный преподаватель высшей школы, сталкиваясь с выбором онлайн платформ в рамках реализации технологий электронного обучения, ориентируется на задачи образовательной программы и инструментарий той или иной виртуальной площадки. Поскольку мессенджеры в повседневной жизни являются для молодых людей привычным инструментом коммуникации, видится целесообразным использовать существующие популярные цифровые продукты при создании электронной образовательной среды, сопровождающей традиционную аудиторную форму обучения. Положительный практический опыт интеграции *Telegram* в учебный процесс в вузе позволяет оценивать его как перспективную многофункциональную платформу, подходящую для организации разнообразных форм и видов учебной деятельности и реализации индивидуальной образовательной траектории студентов.

Литература

1. Бегин, А. Статистика Telegram в 2022 году / А. Бегин – Текст : электронный // Инклиент : [сайт]. – 2022. – URL: <https://inclient.ru/telegram-stats/> (дата обращения: 23.10.2022). – Текст: электронный.
2. Iksan, Z. Mobile Learning: Innovation in Teaching and Learning Using Telegram / Z. Iksan, S. Saufian // International Journal of Pedagogy and Teacher Education. – 2017. – Vol.1 – No. 1. – P. 19–26.
3. Most popular channel categories on Telegram in 2021 // Statista : [сайт]. – 2022. – URL: <https://www.statista.com/statistics/1252771/leading-telegram-channels-by-category/> (date of access: 23.10.2022). – Текст : электронный.
4. Patahuddin, P. Evaluating Telegram Application to Empower the Students' Vocabulary Mastery / P. Patahuddin, Y. Yuliati, S. Syawal // International Journal of English Linguistics. – 2022. – Vol. 12 – No. 4. – P. 106–114.
5. Putra, M. The Teaching of English by Using Telegram Application: A Case Study at SMKN (Vocational High School) 4 Malang / M. Putra, D. Inayati // EDUCAFL : Journal of Education of English as Foreign Language. – 2021. – Vol. 4 – No. 2. – P. 92–108.
6. Zhao, Z. Social Media and Academic Success: Impacts of Using Telegram on Foreign Language Motivation, Foreign Language Anxiety, and Attitude toward Learning among EFL Learners / Z. Zhao, X. Wang, S. M. Ismail [et al.] // Frontiers in Psychology. – 2022. – 15 Sept. – P. 1–12.

Н.В. Аксёнова^{1,2}, Д.В. Шепетовский^{2,3}

*¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,*

*²Национальный исследовательский
Томский государственный университет,*

*³ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся,
нуждающихся в ППМС помощи»*

Домашнее чтение при изучении английского языка в техническом вузе

В программе подготовки технических специалистов заявлено обеспечение развитие универсальных компетенций. Авторы считают, что одним из методов развития этих компетенций является домашнее чтение при изучении иностранного языка. В данной статье описывается опыт использования домашнего чтения в техническом ВУЗе.

Ключевые слова: английский язык; домашнее чтение; аутентичная литература; адаптированная литература; мотивация к изучению английского языка; технический ВУЗ.

Согласно устоявшемуся мнению, современная молодёжь не читает книг. Однако, статистика опровергает этот тезис. Согласно исследованию «Росиндекса», в пост-пандемийный период (данные за осень 2021 года) вырос интерес к книгам, отражающийся в упоминаниях в соцсетях. Также, по данным издательства ЭКСМО, доля художественной литературы в общем объеме продаж за 2020–2021 гг. выросла на 19% [1]. По данным «Литрес», крупнейшего игрока на российском рынке электронных книг, возрастная группа 16–19 показала в течение 2021 года рост покупок электронных книг в 27 процентов, а в группе 20–24 этот рост составил 4%. По мнению экспертов, приведенному в той же статье, одним из главных препятствий для чтения является недостаток времени у учащейся молодёжи.

С другой стороны, целями программы бакалавриата, согласно ФГОС высшего образования, является формирование не только профессиональных, но и универсальных компетенций, например, таких как «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контексте» [2]. Знание такого контекста и обеспечивается чтением, в частности – чтением художественной литературы.

Исследования читательского поведения показывают, что именно чтение литературы в значительной мере формирует читательскую грамотность, в противоположность чтению блогов и других онлайн-материалов. (например, см. статью М. Пфоста, Т. Дёрфлера и К. Артельт [3], где обобщаются данные нескольких таких исследований), Поэтому, чтение художественной литературы на иностранном языке для формирования привычки к чтению в рамках развития универсальной компетенции «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» является не просто развитием языковой компетенции, но одновременным развитием двух компетенций и экономичным использованием ограниченного временного ресурса студентов.

Домашнее чтение при изучении иностранного языка является устойчивым видом работы в отечественной практике. Однако, в контексте вышеизложенного, необходимо использовать его правильно, чтобы не создать ситуацию, схожую с чтением русской классики, к которой после школьного обязательного изучения многие испытывают отвращение в течение всей оставшейся жизни. Очень тщательно следует подходить к выбору текстов для внеклассной работы. Такие тексты должны быть, прежде всего интересны студентам. Также текст должен быть не слишком сложен лексически. В работе с большими группами студентов, как следствие, очень трудно подобрать текст для чтения с последующим общим обсуждением. Выходов два. Это, во-первых, работа в малых группах, формируемых по интересам студентов и выбор текста внутри малой группы с последующим структурированным обсуждением. Во-вторых, это индивидуальная работа, завершающаяся подготовкой доклада с последующим обсуждением не столько прочитанного текста, сколько доклада. Оба подхода имеют свои преимущества и недостатки.

В ТПУ практика внедрения домашнего чтения не предусмотрена программой как обязательный элемент в изучении иностранного языка, заложена программой, предназначенной для изучения английского языка. Однако, уже на протяжении более 5 лет студентам 1 и 2 курса этот вид работы предлагается в качестве одного из дополнительных способов изучения иностранного языка. Изначально домашнее чтение было предназначено быть источником дополнительных баллов для аттестации, например, для студентов с пропусками занятий, или для тех, кто хочет претендовать на более высокую оценку. Позднее, из способа получения дополнительных баллов, домашнее чтение превратилось в особую форму работы при изучении иностранного языка, сочетающей внешнюю мотивацию (работа является обязательной) и внутреннюю

(выбор текста для чтения остаётся за студентом, при этом накладывается минимум ограничений). В результате, этот вид деятельности стал не просто отчетным видом работы в конце семестра, но и трансформировался в форму развития мотивации студентов к более глубокому изучению иностранного языка.

Со студентами ТПУ у авторов разработана уже сложившаяся схема использования домашнего чтения – студенты первого курса должны прочитать 200 страниц за курс, по 100 страниц каждый семестр. Книга для чтения должна быть выбрана в течение первых двух недель семестра. Выбор книги зависит от студентов, но преподаватель в праве дать рекомендацию по выбранной литературе. Есть определенные требования к выбору книги – книга должна быть написана автором, для которого английский язык является родным. Как правило, студентам начального уровня разрешено брать книгу адаптированную, но в таком случае, это обязательно должен быть классик литературы. Книгоиздательство в России, в этом смысле, идёт на встречу, и в книжных магазинах в настоящее время представлен широкий выбор адаптированной англоязычной классики. Однако, необходима осторожность: в некоторых сериях адаптированных книг включаются также переводы на английский с французского (например, книги Жюль Верна и Бальзака) – такие книги к домашнему чтению не допускаются.

Студентам продолжающего уровня дается более широкий выбор, но они не могут выбирать адаптированную литературу. На втором курсе количество страниц увеличивается вдвое каждый семестр, в этом году студенты попросили сами увеличить до 450 страниц каждый семестр, аргументируя тем, что, только прочитав как можно больше литературы, можно лучше освоить язык. Начиная с 15 октября и до 15 декабря включительно домашнее чтение должно быть сдано, книги сдаются или за два раза, или за один раз, по выбору студента. Обычно, студенты с более высоким уровнем выбирают первый вариант, чтобы сдать первую часть текста как можно раньше. На любом уровне владения языком, требования к сдаче домашнего чтения остаются одинаковыми, и студент должен представить в классе следующую информацию в устной форме (общая длительность ответа 10 минут):

- рассказ о кратком содержании прочитанной книги;
- рассказ о биографии автора и его самых значимых работах;
- краткая характеристика главных героев произведения;
- ответы на дополнительные вопросы.

В этом году мы решили добавить в структуру ответа еще один пункт – рекомендация книги к прочтению и обоснование своего ответа

(1–2 аргумента в пользу книги), если же, по каким-либо причинам студент не может рекомендовать эту книгу – необходимо также обосновать свой ответ.

Помимо рассказа о книге, студенты должны перевести любых два абзаца из книги на выбор ведущего преподавателя. За одно занятие могут сдавать не более 2 человек, чтобы не нарушать учебный процесс и проходить темы, прописанные в учебной программе. Сдача домашнего чтения происходит во время занятия, все студенты слушают сдающего, после выступления с кратким анонсом, студенты задают ему дополнительные вопросы (не менее 3 вопросов от группы, размер которой в среднем составляет 12 человек). При устном обсуждении происходит отработка грамматических конструкций в спонтанной речи, в условиях учебной коммуникации, максимально приближенной к жизненной ситуации за счёт того, что выбор книги для чтения обусловлен личными интересами студента. В этом году студенты спектр выбора литературы очень разнообразен – от классических авторов, таких как Фрэнсис Скотт Фицджеральд, Льюис Кэрролл, Соммерсет Моэм и Говард Филлипс Лавкрафт, до современных – Мэтт Хейга, И. Гауэр, Майкл Бонд, Джоанн Роулинг и другие. Также в этом году такой вид деятельности был внедрен и в классическом ВУЗе.

В этом году на базе ОИЯ ТПУ впервые для студентов 2 года обучения открылся набор на программу дополнительной специализации «Литература в современном мире». Несколько студентов, среди выбравших эту дополнительную специализацию говорили, что домашнее чтение на английском языке помогло им решиться на эту дополнительную учебную нагрузку. Можно предположить, что выбор студентами дополнительной специализации по литературе является продолжением развития мотивации к чтению, что способствует формированию заложенных в ФГОС компетенций.

Чтение художественно литературы на иностранном языке и последующее её обсуждение с одногруппниками в рамках занятий позволяет не только лучше использовать время студентов, объединяя учебную деятельность с досуговой, но и положительно сказывается на учебной мотивации. Ведь в результате такой деятельности иностранный язык превращается из самоцели в инструмент для, в числе прочего, достижения личных познавательных целей студента. Вырабатывается привычка читать на иностранном языке, которая, будем надеется, останется со студентом и в его будущей трудовой жизни, формируя его как представителя истинной технической интеллигенции с широким кругозором.

Литература

1. Ефремова, Д. Не блогот единым: Самые читающие россияне – молодежь от 16 до 24 лет // Известия. – 12.10.20221. – URL: <https://iz.ru/1231933/daria-efremova/ne-blogom-edinym-samyechitaiushchie-rossiiane-molodezh-ot-16-do-24-let>. – Текст: электронный.
2. ФГОС ВО – Бакалавриат по направлению 05.03.01 // Геология. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/5>. – Текст: электронный.
3. Pfof, M., Dörfler, T., Artelt, C. Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension, Learning and Individual Differences. – Volume 26. – 2013. – P. 89–102.

Т.Н. Ануфриева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Феномен «гибкие навыки» в системе компетентного подхода в высшем техническом образовании

Статья посвящена определению места гибких навыков в рамках реализации компетентного подхода в техническом вузе. В результате обзора ряда работ, посвященных исследованию феномена, уточнено понятие «гибкие навыки». Выявлен список гибких навыков, актуальных для развития в условиях технического вуза. Установлена роль гибких навыков в системе компетентного подхода.

Ключевые слова: гибкие навыки; профессиональные навыки; компетентный подход; универсальные компетенции; технический вуз.

Одной из главных целей программы Приоритет 2030 является формирование у выпускников российских вузов навыков и умений, необходимых как для успеха на современном рынке труда, так и в условиях стремительного научно-технологического прогресса.

Речь идет не только о профессиональных навыках и умениях, но и о непрофессиональных (гибких), которые считаются универсальными. Они востребованы представителями любой профессии, так как в значительной степени отвечают за эффективность профессиональной деятельности в условиях многозадачности, неопределенности, сложности и непостоянства современного мира.

Гибкие навыки – комплекс универсальных умений и навыков, усиленных личными качествами, актуальными для определенной профессии; они ориентированы на решение сложных задач, способствуют эффективной коммуникации и взаимодействию, а также отвечают за профессиональный успех и самореализацию.

Данное определение получено нами в результате контент-анализа работ российских и зарубежных авторов [1, с. 14; 2, с. 26; 5, с. 65; 8, с. 56; 9, с. 4]. Было установлено, что приоритетной характеристикой в определениях термина «гибкие навыки» является характеристика – профессиональный успех, что подтверждает актуальность «гибких навыков» для представителей любой профессии. Второй по значимости характеристикой можно считать – отсутствие связи с профессией, что свидетельствует о их универсальности. Следующей важной особенностью является – социальная направленность «гибких навыков», что указывает на их ценность в случае, когда речь идет о коммуникации и взаимодействии с другими людьми. Далее следуют – личные качества и самореализация, необходимые для эффективной профессиональной реализации и сотрудничества.

Стоит отметить, что термин «гибкие навыки» (иногда «мягкие навыки») появился благодаря английскому *«soft skills»*. Однако для корректной интеграции данного понятия в российские реалии, необходимо верно интерпретировать его содержание. Для этого разберем данное словосочетание на составные части: *«soft»* и *«skills»*.

Наиболее актуальным переводом слова *«soft»* является «мягкий». Именно поэтому мы часто сталкиваемся с понятием «мягкие навыки». Однако, мы разделяем мнение ряда ученых, которые утверждают, что данную группу навыков стоит считать «гибкими», потому что именно гибкость (не мягкость) отвечает, во-первых, за адаптивность, которая так востребована в условиях постоянно меняющихся обстоятельств, во-вторых, за пластичность, которую данные навыки придают жестким (профессиональным) навыкам. Что касается слова *«skills»*, то самыми распространенными эквивалентами перевода с английского являются «навыки и умения».

Важным моментом, который не стоит оставлять без внимания, является тот факт, что в своих определениях некоторые авторы отождествляют понятие «гибкие навыки» и «личные качества» [4, с. 334; 5, с. 65]. Мы же склонны полагать, что «личные качества» являются важным компонентом понятия «гибкие навыки», тем самым усиливая их эффективность. Таким образом, основой понятия «гибкие навыки» мы считаем комплекс универсальных умений, навыков и личных качеств.

Употребляя слово навык, мы не всегда задумываемся о каком навыке идет речь. Однако важно дифференцировать навыки согласно их общей характеристике, назначению, сфере применения и эффективности. Сравнительная характеристика профессиональных и непрофессиональных (гибких) навыков представлена далее (см. табл. 1).

Таблица 1

Профессиональные навыки vs гибкие навыки

	Профессиональные навыки	Гибкие навыки
Общая характеристика	навыки в определенной области	социальные навыки эффективного общения и сотрудничества
Назначение	специализированные навыки	универсальные умения и навыки
Сфера применения	необходимы для определенной профессии	эффективны в любой профессии
Эффективность	способствуют эффективному выполнению обязанностей (работы)	отвечают за профессиональный успех и самореализацию

Существует обоснованное мнение, что формирование и развитие гибких навыков является приоритетной задачей современного высшего образования не только гуманитарного, но и технического профиля [3, с. 134, 6, с.23]. Однако немаловажным является вопрос о том, какие гибкие навыки подлежат формированию и развитию в условиях технического вуза и какое место они занимают в рамках компетентностного подхода?

Для того, чтобы ответить на первый вопрос обратимся к работе ученых, мнение которых является вполне обоснованным для нас. de Campos D.V. и его коллеги занимались исследованием гибких навыков, актуальных для профессии инженера. В результате проведенного обширного контент-анализа (а именно 2638 работ), авторы пришли к мнению, что список «гибких навыков», важных для успешной карьеры представителей инженерных специальностей выглядит следующим образом: решение проблем, критическое мышление, коммуникация, работа в команде, эмоциональный интеллект и творческое мышление [7, с. 1509].

Чтобы найти ответ на вопрос о месте гибких навыков (обозначенных выше, как основных для профессии инженер) в рамках компетентностного подхода мы обратились к государственному стандарту высшего образования (инженерные направления подготовки). Результатом реализации компетентностного подхода является формирование и развитие как профессиональных, так и непрофессиональных компетенций, в частности универсальных. К последним относятся: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и

саморазвитие, безопасность жизнедеятельности. Данный список универсальных компетенций обозначен единым перечнем для всех направлений инженерной подготовки.

При первичном анализе было отмечено, что списки гибких навыков и универсальных компетенций представлены как одноименными составляющими, так и компонентами, которые можно расценивать, как частично тождественные, в силу того, что гибкий навык может являться составной частью универсальной компетенции.

Для обнаружения точек соприкосновения мы сравнили списки гибких навыков (по горизонтали) и универсальных компетенций (по вертикали) (см. табл. 2).

Таблица 2

*Матрица соотношения гибких навыков (по горизонтали)
и универсальных компетенций (по вертикали)*

	Критическое мышление	Работа в команде	Коммуникация	Решение проблем	Эмоциональный интеллект	Творческое мышление
Системное и критическое мышление						
Командная работа и лидерство						
Коммуникация						
Разработка и реализация проектов						
Межкультурное взаимодействие						
Самоорганизация и саморазвитие						

Для детализации информации мы обратились к индикаторам достижения универсальных компетенций (ФГОС ВО 3+++). В результате мы получили полное совпадение по таким направлениям, как критическое мышление (невозможно без системного), работа в команде (предполагает

лидерство) и коммуникация. Разработка и реализация проектов предполагает наличие каждого из представленных гибких навыков, в той или иной степени. Межкультурное взаимодействие включает в себя работу в команде, коммуникацию и эмоциональный интеллект. Самоорганизация и саморазвитие подразумевают критическое мышление, решение проблем, творческое мышление.

Таким образом, анализ гибких навыков и универсальных компетенций свидетельствует о полной либо частичной корреляции данных явлений, из чего можно заключить, что гибкие навыки включены в универсальные компетенции, а, следовательно, требуют повышенного внимания и постоянной работы для их развития.

В заключении стоит отметить, для решения сложных производственных и технических задач инженеру понадобятся не только профессиональные навыки, но и гибкие. Представленные выше и заложенные в универсальные компетенции, гибкие навыки являются фундаментом (базовым набором), который каждый будущий инженер должен получить в стенах вуза.

Литература

1. Борзова, И. Soft skills–навыки XXI века. Формирование и развитие в дошкольном возрасте. – Москва : Litres, 2022. – 168 с.
2. Ганпанцурова, О.Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: автореферат диссертации канд. психол.наук: 19.00.07 / Ганпанцурова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2021. – 25 с.
3. Полякова, Т. Ю. Современные тенденции развития инженерной педагогики // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 12. – С. 132–140. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-132-140>
4. Сальная, Л. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза // Сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов. НПИ имени МИ Платова. – 2016. – С. 331–334.
5. Степанова, Л. Н., Зеер, Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 8. – С. 65–89.
6. Черникова, А. Новый вектор развития НИТУ «МИСиС» // Ректор вуза. – 2016. – № 12. – С. 22–23.
7. De Campos, D. B. et al. The Importance of Soft Skills for the Engineering // Creative Education, 2020. – Vol. 11. – No. 08. – P. 1504–1520. DOI: 10.4236 / ce.2020.118109

8. Gorsline, K. A competency profile for human resources: No more shoemaker's children // Human Resource Management. – New York, 1996. – Т. 35. – №. 1. – С. 53–66.

9. Lippman, L. H. et al. Workforce Connections: Key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields // Washington, DC : Child Trends. – 2015. – 56 p.

Науч. рук.: Сидоренко Т.В., к-т пед. н., доц.

И.А. Бабаева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Иноязычная научно-исследовательская компетенция: понятие, роль и место в техническом вузе

В данной статье рассматривается понятие иноязычной научно-исследовательской компетенции, ее место в техническом вузе. Актуальность данной статьи заключается в том, что студенты-магистры представляют часть ВКР на иностранном языке. Представленные виды компетенций связаны с развитием иноязычной научно-исследовательской компетенции.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; персональные компетенции; иноязычная научно-исследовательская компетенция, интеллектуальная карта; этапы обучения.

Все знания, которые студенты магистранты приобретают в процессе обучения, а именно общепрофессиональные, профессиональные, персональные демонстрируются в написании выпускной квалификационной работы (далее ВКР). Вместе с тем, хотелось бы отметить, что написание самой работы сопряжено с рядом сложностей, поскольку не всем важным частям исследования отводится должное внимание, ввиду того, что акцент больше смещен в сторону создания целостной работы (соблюдение технических требований оформления и написания). Кроме того, студенты Томского политехнического университета оформляют часть своей работы на иностранном языке. В этой связи, стоит сказать, что в ходе написания магистранты испытывают недостаток знаний в области компрессии информации, способности точно и логично представить результаты своих трудов, выделять главное и второстепенное, и кроме того, недостаточно развито умение убедить в том, что работа является ценной, актуальной и достойной внимания в профессиональной среде. Особую сложность в этом процессе составляют части ВКР на иностранном языке,

требующие особых знаний и умений. Исходя из этого, приоритетным направлением в техническом вузе представляется развитие не только технических умений составления текста ВКР, но и умений излагать содержательную сторону, которая несет основную информационную нагрузку научного исследования. С этой целью важным является рассмотреть иноязычную научно-исследовательскую компетенцию (далее ИНИК), как основной компонент ведения научно-исследовательской деятельности в техническом вузе.

Согласно ФГОС ВПО 3 поколения, компетенция представляет способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1, с. 13].

Компетенция является более широким понятием по отношению к знаниям, умениям и навыкам. Данное понятие определяет дальнейшее успешное становление и развитие выпускника в профессиональной деятельности. В целом, говорится о том, что в основе компетенции находится тесная взаимосвязь теоретических знаний, практических навыков и умений в совокупности с персональными качествами специалиста, такими, как, например, успешное разрешение поставленных задач, нестандартных ситуаций, сотрудничество для выстраивания взаимовыгодных отношений, способность быть убедительным и умения отстаивать свои убеждения, гибкость мышления к адаптации к меняющимся условиям труда.

Иноязычная научно-исследовательская компетенция (далее ИНИК) представляет собой совокупность профессиональных, персональных компетенций, в результате использования которых будущий специалист будет способен решать наряду с узкопрофессиональными задачами метапрофессиональные задачи, связанные и с ИЯ, и с научно-исследовательской деятельностью. ИНИК определяется как «способность и готовность личности результативно применять имеющиеся знания, умения и опыт в ходе исследовательской деятельности и в процессе решения учебно-познавательных, предметных и профессиональных задач средствами иностранного языка» [3, с. 315] (см. рис).

На данной схеме представлена тесная взаимосвязь профессионального и персонального компонентов в развитии иноязычной научно-исследовательской компетенции.



Рис. Связь ИНИК с компетенциями

Мы можем наблюдать, что в ее основе находятся профессиональные компетенции, связанными с готовностью действовать в соответствии с требованиями дела, самостоятельно принимать правильные решения в результате постоянно образующихся проблем и умением оценивать результаты своей деятельности [1, с. 37]. Кроме того, быть готовым к обучению на протяжении всей жизни и приобретению новых знаний.

К персональным компетенциям относятся личностные качества, такие, как, например, осознанная ответственность, самостоятельность, надежность и др. [1, с. 27], а также личностный рост в плане интеллектуального, культурного, нравственного саморазвития; использовать иностранный язык в профессиональной деятельности» [2, с. 111].

Итак, в основе ИНИК лежат два компонента: персональные и профессиональные компетенции. Обучающиеся овладевают ИНИК в процессе работы с иноязычными научно-техническими текстами, в ходе поиска, чтения, обобщения информацией, выявления главной и второстепенной информации; и, как результата, составления интеллектуальных карт.

Интеллектуальная карта, в целом, способствует процессам понимания и осмысления иноязычных научно-технических текстов. Интеллектуальная карта позволяет находить и отделять важную информацию, представлять ее в форме ключевых слов или тезисов; структурировать и представлять информацию в упорядоченном виде. Более того, она может содействовать процессу нахождения новых смыслов.

Таким образом, мы можем говорить о том, что ИНИК положительно влияет на развитие научно-исследовательской компетенции в целом. К умениям ИНИК относятся:

- Умение осуществлять поиск и давать критическую оценку иноязычным научно-техническим текстам.
- Умение выделять релевантную информацию; формулировать научную проблему; аргументировать свою позицию.
- Умение создавать планы, тезисы на иностранном языке.
- Способность излагать свои мысли логично в письменной форме, в форме аннотации.

Следовательно, работа по развитию ИНИК строится поэтапно. На первом этапе студентам-магистрам технического вуза можно предложить работу по структурированию иноязычного научно-технического текста, включающую различные задания, связанные с заголовками, начиная с уровня абзацев и далее иноязычных научно-технических текстов. На втором этапе предлагается работа по расширению интеллектуальной карты, с выявлением и дополнением ее важной, недостающей информацией. На третьем этапе происходит построение интеллектуальной карты собственного иноязычного научно-технического текста и дальнейшей работой по развитию умений создания собственного иноязычного научно-технического текста на примере расширенной аннотации.

Развитие ИНИК осуществляется на основе выявления содержания и структуры текста ВКР. Умения ИНИК широко востребованы в современном мире, так как они способствуют развитию умений представлять информацию с точки зрения ее важности и актуальности и умений отстаивать свою точку зрения, в том числе, в дальнейшем, вести диалог в мировом научно-профессиональном сообществе.

Литература

1. Чучалин, А. И., Соловьев, М. А., Коростелева, Е. Н. и др. Компетентностный подход в проектировании образовательных программ: уч. пособие / сост. А. И. Чучалин, М. А. Соловьев, Е. Н. Коростелева и др. // Томск : Изд-во ТПУ, 2009. – 160 с.
2. Коваленко, А. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Хрестоматия-путеводитель / А. В. Коваленко (Под науч. ред. проф. М.Г. Минина) // Томск : ТПУ. – 2007. – 117 с.
3. Гончарук, Н. П., Сагдеева, Г. С. Формирование научно-исследовательской компетенции будущих специалистов / Н. П. Гончарук, Г. С. Сагдеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 16 (3). – С. 315–320.

4. Чернышкова, Н. В. Особенности формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов в неязыковом вузе / Н. В. Чернышкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 6. – С. 338–343. – URL: <http://elibrfa.ru/art2020/bv1070.pdf> (дата обращения: 29.10.2022). – Текст: электронный.

Науч. рук.: Гончарова Л. А., к-т пед. н., доц.

А.Л. Буран

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Top 3 Tips to Motivate Students in the EFL Classroom

This paper deals with the problem how to motivate students to speak English in the classroom. We refer to motivating technical students who learn English as a foreign language. We focus on different tasks associated with teaching speaking in the EFL classroom that help undergraduates develop their speaking skills in an effective way.

Keywords: motivation; individual tasks; emotional engagement; fluency; technology; flipped classroom; class debates.

Motivating technical students seems to be challenging. Here are some tips that can increase engagement and curiosity to the learning process. English learning should be personal. It's necessary to connect language to a student's life; otherwise, a learner will be unwilling to speak English.

Motivation has been referred to as «the feeling of wanting to do something, especially something that involves hard work and effort» [2].

We'll focus on some tips to increase students' motivation. The first one is to listen to current topics, lectures, music, movies as native speakers do. Another option is to talk about feelings to involve students in a real-life conversation, e.g. What makes you happy? When was the last time you got angry? By using individual tasks students will be motivated as the teacher is interested in their personal lives. All emotional content, having personal importance for the learner is stored much better in memory than the content which is neutral.

The second tip to increase motivation is to integrate games and technologies into the ESL classroom. Games encourage emotional engagement and offer benefits to students. Marina Dodigovic wrote “games and fun activities in the service of vocabulary learning have been found to stimulate both learning and motivation» [1].

One game that inspires technical students to use Past Simple Tense correctly is «The Paper Ball Activity». Students give their sentences and repeat the previous ones. The examples are the following:

- 1) I ate a banana yesterday.
- 2) I ate a banana and bought an apple yesterday.
- 3) I ate a banana, bought an apple and....

All students in a group are engaged in this activity. An interesting task and interaction motivate students to speak correctly.

There are also different activities that encourage spontaneous reactions in English and develop fluency, e.g. one student should convince his/her partner to do something, but he/she refuses and gives a reason why not. It's the best simulation of real life in an English classroom.

Dictogloss is another engaging activity where students listen to a text and then reconstruct it. It is a multiple skills activity allowing students to practice listening, writing and speaking (when they are comparing in groups). Learners can work intensively on the key features of spoken discourse, e.g. contractions, intonation, fillers, such as *you know*, *the thing is*, as well as words *this*, *that*, *here* which are a context-dependent feature of talk.

Some other tasks can be used both for online and offline classes. They are the following:

- a) Find something connected with sport, music, work, shopping;
- b) Talk about it/ ask about it
- c) «Treasure Hunt»: find something old, round, brand new, connected with...
- d) Prepositions of place: tell us what is on, under, next to...
- e) Describe what is outside your window: other students draw, then compare with the photo.
- f) Go for a walk. Tell us three things you saw happening/ that you heard.

The third tip to motivate students is to use technologies in the learning process. Technology can help include effective games and activities, but it can't be a central motivation. Some students are motivated to learn English as they want to use technology in a specific digital environment. Other ESL learners, who are limited in geography, are eager to join a digital English class instead of a face-to-face English class. An example of successful implementation of digital technologies is the «Flipped Classroom» that implies learning new content outside the classroom, via video presentations, and then doing practice in the class. This makes it easier for the teacher to give more personalised help during the practice stage.

Video helps students engage with the material on a deeper level. Students get more information, understand concepts more rapidly, and are more enthusiastic about what they learn. Video that is relevant to the lesson is motivational and provides a good platform to start a discussion in the classroom.

In an activity «Dubbing a video» students try to synchronise their words as much as possible to the face on the screen. Dubbing a video makes students focus on the rhythm of the person's voice and how important word stress is in English. While watching and dubbing video students are engaged in problem-solving, investigating activities, practicing media literacy and critical-viewing skills.

Promoting class debate is another activity that helps develop speaking skills. Learners are divided into pairs and one student starts an argument, the other has to take the opposite view. After students have rehearsed their arguments in pairs, they open a whole-class debate. Then the teacher asks the learners to vote at the end of the debate to see which side of the argument won the debate. The key phrases for agreeing and disagreeing should be written on the board for students to refer to during the speaking activity.

Students should be aware of the importance of collocations for learning English. They need to start with combinations of words and many different types of collocations, such as:

- Verb+adverb (*live dangerously*)
- Adverb + verb (*deeply disappointed*)
- Adverb + adjective (*widely available*)
- Adjective + noun (*hot news*)
- Noun+noun (pocket money)
- Verb +adjective + noun (to hold strong views)

We need to teach collocations from the first class.

At elementary level the aim is to learn as many words and word combinations as possible and it's necessary for students to learn such verbs as *have, make, do, get, take*. These verbs may have their own meanings; but they can also be used in combinations with other words as collocations.

At intermediate level learners need to develop their collocational competence with words they have already learnt.

The examples can be the following: *plan a family, have a problem, share interests, a lovely age for (a child), my best friend, have the same sense of humour, grow up suddenly, grow away from (your family), an endless stream of (people), in front of (my) friends*.

There is no grammatical reason for collocations so there are no rules for students to learn. Learners must be sure they write down collocations and learn them whenever they can.

To motivate technical students it's necessary to appeal to their interests, incorporate fun activities and technologies, and include engaging language learning activities.

Литература

1. Dodigovic, M. Games and Fun Activities to Build Vocabulary. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com> (date of access: 26.10.2022). – Access: for registered users. – Text: electronic.

2. Oxford Learners Dictionaries. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (date of access: 26.10.2022). – Access: free. – Text: electronic.

Д.Т. Васильева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Роль самоконтроля в процессе формирования иноязычной компетенции

В данной статье рассматривается понятие «самоконтроль». Автором статьи предлагается интерпретация самоконтроля с позиции когнитивных механизмов, которые обеспечивают процесс осознания обучающимся ошибки при создании речевого продукта. Особое внимание уделяется уровням структуры самоконтроля.

Ключевые слова: самоконтроль, стратегии; уровни структуры самоконтроля; метакогнитивные стратегии; этапы метакогнитивных стратегий.

Интерпретация феномена компетенции с позиции современных педагогических наук тесно связана с определением их содержания и выявлением особенностей условий их формирования. Инвариантными структурными компонентами любой компетенции являются знания, навыки, умения. К числу важных личностных качеств, как отдельного компонента компетенции относится опыт, который обучающиеся приобретают в процессе учебной деятельности.

Любая деятельность характеризуется фазами ее реализации. Фаза контроля является завершающей. Контроль может осуществляться как извне, так и изнутри. Внешний контроль организует преподаватель, а внутренний контроль – это способность обучающегося, его личное качество. Однако эту способность необходимо развивать специально.

Важность целенаправленной работы по развитию самоконтроля обусловлена многими факторами, отметим некоторые из них. Во-первых, са-

моконтроль рассматривается как органический компонент любого умения и навыка. Во-вторых, способность обучающегося к самоконтролю выступает в качестве важнейшего условия регулирования речевого действия [2, с. 145].

По своей форме самоконтроль является психологическим механизмом самостоятельного исправления ошибок в речевой иноязычной деятельности [2, с. 145–146]. Овладение обучающимися этим механизмом требует специальной работы, ещё Л. С. Выготский указывал на то, что для формирования способности к самоконтролю необходимо устраивать организацию усваиваемого материала таким образом, чтобы это влияло на формирование самоконтроля [3, с. 311]. Результатом такой работы является развитие новой способности, которая основывается на осознании обучающимися того, как этот механизм функционирует. Таким образом формируется готовность к актуализации различных видов иноязычной компетенции. На основе этой идеи был предпринят анализ специальной литературы, с целью уточнить интерпретацию феномена самоконтроля и его влияние на формирование иноязычной компетенции.

Ряд авторов определяют не только место самоконтроля в целостном процессе контроля учебной деятельности, но и уточняют его структуру. В частности, Пестова Е. А. предлагает многоуровневую структуру самоконтроля [3, с. 314].

Первый уровень характеризуется основополагающими компонентами самоконтроля: психологическим, лингвокоммуникативным, методическим и целеформирующим (профессиональным). Второй уровень связан с осуществлением самоконтроля при взаимодействии разных видов занятий и форм работы, например, аудиторных, внеаудиторных и дополнительных. Третий уровень цитируемый автор описывает как формирование самоконтроля на основе различных видов управления учебным процессом и выделяет виды такого управления. По своей сути именно они коррелируют с метаконитивным характером учебных навыков. Первый вид обозначается как жесткое управление. Второй вид – относительно жесткое управление. Третий вид – гибкое управление. Дадим краткое описание каждому из них.

Жесткое управление характеризуется тщательным контролем со стороны преподавателя и нацелено на подкрепление программы действия и реализацию её говорящим. Относительно жесткое управление характеризуется тем, что самоконтроль еще не сформирован полностью, но с отдельными компонентами, необходимыми для его формирования, обучающиеся ознакомлены. Третий вид обеспечивает процесс автоматизации навыков самоконтроля посредством создания оптимальных условий благодаря гибкому управлению этим процессом.

Таким образом, самоконтроль следует воспринимать как результат целого комплекса мероприятий по управлению деятельностью, сначала это внешнее управление, переходящее во внутреннее управление. Это доказывает правильность идей Л. С. Выготского по целенаправленной работе по формированию способности обучающегося к самоконтролю.

Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова и другие указывают на то, что такая работа предполагает *создание* специальной методики в виде комплексов упражнений и эффективных видов заданий, направленных на овладение конкретно-практическими *стратегиями и умениями*, которые призваны обеспечить развитие способности самостоятельно исправлять ошибки в речи. Целью таких упражнений должно быть овладение обучающимися конкретными практическими стратегиями и умениями. [2, с. 313]

Поскольку овладение механизмами учебной деятельности основывается на освоении алгоритмов этой деятельности, уточним ключевые понятия. Алгоритмы – это набор инструкций, описывающих порядок действий, а для их актуализации необходим инструмент исполнения этой деятельности. Одним из таких инструментов выступают стратегии: алгоритм показывает, *что* нужно делать, стратегии – *как* это делать. Стратегии познавательной деятельности показывают закономерности в ходе познавательной деятельности, дают поэтапную инструкцию выполнения действий. Все это смогут обеспечить метакогнитивные стратегии, позволяющие управлять познавательным процессом самостоятельно. Таким образом, метакогнитивные стратегии выступают инструментом реализации самоконтроля в разных видах управления им: жестком, относительно жестком и гибком.

Процесс овладения обучающимися метакогнитивными стратегиями учебной деятельности при формировании иноязычной компетенции должен строиться с учетом поэтапного формирования соответствующих метакогнитивных умений. Следовательно, для разработки соответствующей методики обучения иностранному языку важно иметь представление об этапах реализации метакогнитивных стратегий. Автором настоящей статьи было предпринято специальное исследование этого вопроса, на основе полученных результатов были выявлены и охарактеризованы основные шесть этапов реализации указанных стратегий.

Этап дифференциации состоит в том, что преподаватель сообщает обучающимся алгоритм разделения информации на известную и неизвестную, что есть первые шаги по самостоятельному решению учебных задач.

Этап вербализации преследует цель научить обучающегося самостоятельно отслеживать ошибки, а в последствии предупреждать и корректировать их. 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 мыследеятельность в правильное русло.

Этап рефлексии – обучающийся ведет «дневник мышления», в котором записывает собственные рассуждения о трудностях, возникающих в процессе решения задач, о способах их преодоления.

Этап инструктивного планирования деятельности – обучающийся учится сам планировать свои учебные действия на основе предложенного и отобранного преподавателем материала с целью овладеть навыком самостоятельного решения учебных задач и приобретения новых знаний.

Этап определения ключевой стратегии – актуализация познавательного поведения обучающихся: решение определенной учебной задачи сопровождается анализом собственных операций и действий по её выполнению.

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.

Таким образом, овладение метакогнитивными стратегиями формирует у обучающихся важный психологический механизм самостоятельного исправления ошибок в процессе своей речевой деятельности. Наличие этого механизма обуславливает развитие способности к самоконтролю. Актуализация самоконтроля на основе метакогнитивных стратегий, безусловно, делает процесс обучения иностранному языку более эффективным и повышает качество иноязычной компетенции обучающихся.

Литература

1. Барановская, Т. А. Формирование самоконтроля как механизма регуляции учебной деятельности / Т. А. Барановская // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – Москва : Сб. науч. тр. – 1989. – №327. – С. 119–127.

2. Зимняя, И. А., Китросская, И. И., Мичурина, К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления /

И. А. Зимняя // Общая методика обучения иностранным языкам. – Москва : Русский язык. – 1991. – С. 144–153.

3. Пестова, Е. А. Основы формирования навыка самоконтроля при обучении иностранному-языку: психолого-педагогический анализ / Е.А. Пестова // Вестник Костромского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 311–315.

4. Султонова, М. Ш. Самоконтроль как компонент речевой деятельности / М. Ш. Султонова // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 1174–1175.

Науч.рук. Ростовцева В.М., к-т пед. н., доц.

О.В. Веремейчик, Т.В. Пужель

Белорусский национальный технический университет

**Корреляции педагогической деятельности,
культуры преподавателя вуза и профессионального становления
будущих специалистов**

Невозможно осуществить переход на качественно новую ступень высшего образования без признания ключевой роли в образовательном процессе личности преподавателя. Именно он, будучи педагогом-альтруистом с активной жизненной позицией и ответственностью за результаты труда, готовит будущих специалистов к ответственному преобразованию окружающего мира, культуры в целом.

Ключевые слова: преподаватель вуза; педагогическая деятельность; профессиональная культура; мотивация.

Реалии жизни современного общества выдвигают принципиально новые критерии к личности и деятельности преподавателя вуза. Ведь именно благодаря ему реализуются цели и задачи образовательного процесса, организуется активная учебно-познавательная деятельность обучающихся, ориентированная на развитие качеств личности 21-го века, динамично изменяется продуктивность и эффективность работы учебного заведения в целом.

Деятельность преподавателя вуза – это особая социально-значимая общественная функция, в основе которой лежит преемственность поколений, включение молодого развивающегося человека с его индивидуальными природными задатками в уже устоявшуюся систему социальных связей, овладение обогащенным общественным опытом.

Педагогическая деятельность специфична, поскольку она:

– обладает обобщенным характером (цель определяется обществом; заявленная стратегическая цель, претерпевающая изменения (тактическая

цель), превращается в индивидуальную установку конкретного преподавателя, реализуемая на конкретном занятии (оперативная цель));

– выступает как мета-деятельность (воздействующая, преобразующая, административная; под управлением педагога осуществляется деятельность других субъектов образовательного процесса);

– демонстрирует пролонгированные результаты (преподаватель показывает эталон поведения, вектор развития; итоги преподавательского труда в виде конкурентоспособного, мобильного специалиста, готового к саморазвитию и самосовершенствованию, проявляются в будущем) [3];

– обладает специфичным предметом (объектом) и субъектом; обучающийся – это одновременно и предмет, и субъект преподавательского труда, в ходе которого происходят качественные личностные изменения как преподавателя, так и студента.

В этой связи ключевой особенностью педагогической деятельности является взаимное воздействие субъектов данного процесса, в основе которого лежат сотрудничество, паритетность и доверительность отношений, приводящие к формированию и развитию социально значимых качеств личности его участников [2]. Это предъявляет нестандартные требования к тому, кто решил посвятить свою жизнь преподаванию, требует сформированности его профессиональной культуры.

Профессиональная культура преподавателя – это многоаспектное явление, сочетающее в себе не только знания преподаваемого предмета и различных педагогических методов, технологий, но и разноплановые профессиональные, личностные качества и характеристики, что, в конечном итоге, способствует формированию личности специалиста способного усвоить, обогатить и передать социально-ценный опыт следующему поколению.

Профессиональная культура преподавателя сложна по своему составу. Уровень ее сформированности можно определить по степени готовности и способности педагога к рациональному решению поставленных профессиональных задач [1].

В составе профессиональной культуры современного педагога актуализируются такие компоненты как:

– интеллектуальный (целеполагание, совокупность педагогических умений и знаний мировоззренческого характера, умение осуществлять рефлексию);

– личностный (воля, целеустремленность, видение имеющихся проблем и путей их решения, объективность, мотивация, потребность и желание повысить уровень своей компетентности и профессионализма);

– внутренняя готовность (действенное состояние педагога, позволяющее ему воплотить в процессе обучения и воспитания будущих специалистов всю палитру своих знаний, умений, навыков, продуктивно использовать их при решении возникающих проблем; быть готовым не только организовывать и мотивировать учебно-познавательную деятельность студентов, но и принимать нестандартные решения).

В этой связи именно от степени сформированности профессиональной культуры преподавателя вуза как синтеза педагогических ценностей, профессионально-ценностных ориентаций, социальных, профессиональных и сугубо личностных характеристик зависит процесс качественной трансформации личности будущего специалиста под действием социальных влияний, профессиональной деятельности и собственной активности индивида, нацеленной на самосовершенствование и самореализацию [4].

Обратимся к доказательству данного утверждения, используя результаты наблюдений, полученные в ходе посещений и последующих обсуждений учебных занятий преподавателей учебных дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на кафедре иностранных языков БНТУ.

Приоритетной целью профессиональной деятельности преподавателя вуза является профессионально-личностное развитие студента.

В контексте дисциплины «Иностранный язык» она реализуется посредством решения таких задач как:

– создать организационно-педагогические условия для успешного овладения обучающимися знаниями в области иностранного языка в рамках учебной программы;

– формировать представление обучающихся о системе ценностей (эстетических и нравственных), культуре, особенностях профессиональной деятельности в стране изучаемого языка;

– научить студентов естественной коммуникации в устной и письменной формах иноязычного общения в различных видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо);

– научить студента применять иностранный язык для углубления профессиональных знаний и видеть в нем средство самостоятельного повышения качества своей профессиональной подготовки;

– развивать исследовательские способности студентов, формировать навыки научно-исследовательской деятельности на иностранном языке;

– содействовать раскрытию творческого потенциала студента.

Анализ проведенных занятий позволяет утверждать, что значимое продвижение в содержательном и организационно-процессуальном планах имеет место только в случае совместного (преподаватель + студент)

определения цели учебной деятельности и принятия ее студентом в качестве лично значимой. В данном контексте необходимо вызвать в нем познавательный интерес, интенсифицировать его внимание и мыслительную деятельность. Это становится возможным, если педагог умело мотивирует учебную деятельность, создает и поддерживает благоприятную в эмоциональном плане атмосферу, умеет конструировать ситуации успеха, делая акцент на актуальности и перспективности каждой темы, конкретного задания, изучения иностранного языка в целом. Только в этом случае цель, сформулированная преподавателем, будет принята студентом как собственная. Во многом этому способствуют выездные занятия в места будущей профессиональной деятельности специалистов, экскурсии. Однако организация такого рода занятий требует усилий со стороны педагога.

Для решения обозначенных задач преподаватели кафедры «Иностранные языки» прибегают к использованию информационно-коммуникационных технологий, on-line ресурсов. При этом следует отметить, что не все преподаватели в должной мере владеют компьютерной грамотностью, и как следствие, занятие проходит в традиционной манере.

Моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности достигается за счет целенаправленного и систематического использования интерактивных методов обучения, что также требует как теоретической, так и практической подготовки преподавателя.

Для организации продуктивного взаимодействия важную роль играет умение преподавателя радоваться успехам студентов, проявлять толерантность.

Приобщение студентов к научно-исследовательской работе предполагает углубленное знание преподавателем тематики будущего исследования.

Результаты лонгитюдных наблюдений позволяют констатировать, что в тех учебных группах, где преподаватели нацелены на результат обучения, «заражают» идеей учебную группу, совместно с обучающимися решают поставленные задачи, анализируют, обобщают полученные результаты, превалирует повышенная мотивация и интерес к изучению иностранного языка. Противоположной картиной служит шаблонный характер деятельности студентов, нежелание участвовать в групповой работе, проектах, отсутствие стремления к изучению данной дисциплины. Как следствие, наблюдается низкая посещаемость учебных занятий.

Таким образом, лишь тот преподаватель, который неустанно работает над собой, обогащая свою профессиональную культуру, свой творческий потенциал, стремиться к саморазвитию и самовоспитанию, может

статье ключевой фигурой, которая выполняет приоритетную миссию в становлении личности студента в ходе его профессиональной подготовки.

Литература

1. Абжан, Г. М., Абылханова, Г. А. Педагогические условия формирования нравственно-правовой культуры будущего педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3–1. – С. 11–13. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4651> (дата обращения: 24.10.2022). – Текст: электронный.

2. Веремейчик, О. В., Пужель, Т. В. Субъект-субъектное взаимодействие как основа профессиональной деятельности преподавателя вуза // Язык. Общество. Образование: сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 ноября 2021 г. / под ред. Ю. В. Кобенко. – Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2021. – С. 188–192.

3. Ганченко, И. О. Педагогическая деятельность и самообразовательная культура педагога как один из ее компонентов / И.О. Ганченко // Общество и право. – 2004. – № 2 (4). – С. 112–119. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-deyatelnost-i-samoobrazovatel'naya-kultura-pedagoga-kak-odin-iz-ee-komponentov> (дата обращения: 20.10.2022). – Текст: электронный.

4. Криса, В. Б. Профессиональное становление: понятие, позиции / В. Б. Криса // Наука и образование. – С. 5–8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-ponyatie-pozitsii> (дата обращения: 20.10.2021). – Текст: электронный.

Т.С. Галич

Сибирский федеральный университет

Применение теории лексического прайминга для обучения профессиональному английскому языку студентов специальности «Пожарная безопасность»

В статье в контексте гуманитаризации инженерного образования аргументируется потенциал теории лексического прайминга при обучении будущих инженеров по пожарной безопасности. Автор демонстрирует ряд лексико-ориентированных заданий для активизации механизма лексического прайминга и развития навыков критического мышления студентов.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей; гуманитаризация; лексический прайминг; чанки, система карточек *Quizlet*.

На сегодняшний день гуманитаризация является одним из опорных векторов развития университетов [4]. Как следствие, ряд дисциплин гуманитарного цикла включен в список обязательных для освоения в рамках инженерного образования. Кроме этого, руководители образовательных программ стараются задействовать гуманитарный материал в практике преподавания самих технических дисциплин. Вместе с тем отмечается, что интеграция гуманитарных дисциплин в образовательные программы технического профиля не должна являться самоцелью. По мнению Д. Н. Гергилева, В. И. Колмакова, О. И. Савина, которые рассматривали изменения в содержании современного высшего образования на примере Сибирского федерального университета, преподавание предметов гуманитарного цикла возможно лишь в случае их адаптации к жизни инженера [3]. Преподавание английского языка для специальных целей, таким образом, представляется востребованным, т.к. владение языком позволит будущим специалистам работать с научными источниками на иностранном языке, проходить практики и стажировки, читать и переводить установочные документы (инструкции, патенты и пр.), поддерживать базовый разговор с иностранными коллегами.

Однако, Д. К. Воронина справедливо указывает на то, что в процессе гуманитаризации современного высшего технического образования задача преподавателя английского языка для специальных целей заключается не в сужении предметной области только до овладения профессиональным словарем, типичными для области грамматическими конструкциями и речевыми клише, а наоборот в формировании межпредметных связей, расширении общекультурного контекста и повышении коммуникативной компетентности будущих специалистов [2, с. 145]. При этом акцентируется необходимость ориентации студентов технических специальностей на интеллектуальное развитие, формирование познавательной деятельности, личностной рефлексии, умений аргументировать и отстаивать свою точку зрения, развитие гибких навыков (*soft skills*) [1, с. 45]. Тем не менее в учебниках и учебных пособиях по *ESL* все еще наблюдается существенный акцент только на овладении специальным словарем и набором профессиональных клише.

В подобных условиях студенты как правило теряют интерес к освоению дисциплины или относятся к образовательному процессу весьма равнодушно, т.к. не видят сиюминутной пользы изученных языковых единиц или не могут интегрировать единицы специального словаря в свой языковой опыт.

В этой связи актуальным представляется вопрос преподавания английского языка для специальных целей с «человеческим лицом» на уровне учебного плана, учебника и наконец отдельного практического занятия.

Аргументируем данную точку зрения на примере опыта преподавания профессионального английского языка студентам специальности «Пожарная безопасность»

В качестве основного учебника для преподавания используется учебник *Career Paths: Firefighters* [7].

К существенным преимуществам данного учебника отнесем: наличие аутентичного материала, учебных аудиозаписей, заданий на отработку речевых клише в профессиональной среде. Однако, данный учебник имеет весьма однотипную структуру на уровне изложения тем (из темы в тему повторяется один и тот же тип заданий), в учебнике не предусмотрено повторение материала, отсутствуют упражнения на отработку грамматики. В качестве приложений к учебнику отсутствует рабочая тетрадь для студента, промежуточные и итоговые формы проверки. Преподавателю приходится закрывать вышеперечисленные лакуны самостоятельно.

Именно на данном этапе одним из средств гуманитаризации английского языка для специальных целей представляется внедрение в практику преподавания методики лексического подхода, а именно организация повторения предметного материала с учетом основ теории лексического прайминга.

Лексический прайминг рассматривается в рамках лексического подхода [9], основная идея которого состоит во взгляде на язык как на совокупность чанков (*chunks*) [5], [7], [8]. В свою очередь прайминг представляет собой когнитивный механизм, действующий на основе имплицитной памяти учащегося. Иными словами, суть прайминга состоит в когнитивной способности учащегося узнавать, запомнить и воспроизвести языковую единицу в виде чанка на основе получаемого языкового опыта в результате большего количества столкновений с контекстами, частью которых эта единица является. [8, p. 35]. Это становится возможным за счет того, что отдельные слова в сознании учащегося получают определенные ассоциации, на основе которых они связываются в чанки с другими словами. Так, например, в рамках тематического вида прайминга типичными левосторонними праймами для единицы *a fire* будут являться такие глаголы, как *start / suppress / put out / extinguish (a fire)* и такие правосторонние праймы, как *alarm (a fire alarm), an extinguisher (a fire extinguisher), a drill (a fire drill)*.

Teacher: What about the picture b?

Student: Is it a shelter for poor people?

Teacher: That's right! For homeless ones. How might it be helpful?

Student: They can eat and sleep there.

Teacher: Yes! And the picture c is about your professional piece of equipment. What about it? It might protect you...

Student: A fire shelter. From fire, flames and sparks

Teacher: When the fire is...?

Student: Big? Huge?

Построение подобных диалогов позволяет так же вывести студента на уровень микрокоммуникации, повторить разговорную грамматику. В этом диалоге студент активизирует в речи модальный глагол *might* со значением предположения, конструкцию *protect from*. Кроме этого подобный способ повторения материала позволяет обеспечить преемственность между общим и профессиональным вариантами английского языка.

Итак, в результате активизации механизма лексического прайминга, у учащегося появляется определенное представление о значении и употреблении чанков, об уместности лексической единицы, беглость речи, умение работать с контекстом [8]. Понимание моделей и паттернов, по которым функционирует язык, умение заметить «прайм» позволит студенту в дальнейшем как сохранить живой интерес к языку, так и самостоятельно совершенствовать свой уровень владения языком.

Литература

1. Бослуновская, Л. М., Труслова, О. В. Гуманитаризация инженерного образования: трансдисциплинарная интеграция как движение к целостности научного знания / Л. М., Бослуновская, О. В. Труслова // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования». – 2020. – С. 133–138.

2. Воронина, Д. К. Потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в концепции гуманитаризации технического образования / Д. К. Воронина // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования». – 2020. – С. 143–147.

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

4. Мехришвили, Л. Л., Ищенко, Р. В. Гуманитаризация образования как необходимый аспект подготовки инженерных кадров / Л. Л. Мехришвили, Р. В. Ищенко // Материалы междунар. науч.-метод. конф. «Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика». Тюменский индустр. ун-т. – 2018. – С. 97–107.

5. Aitchison, J. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon / J. Aitchison. – Wiley Blackwell, 2012. – 352 p.

6. Ed Source : Shelter and crowded rooms : сайт. – URL: https://ed-source.org/wp-content/uploads/2017/10/IMG_6594A_shelter-1024x683.jpg (дата обращения 28.10.2022). – Текст: электронный.

7. Evans, M., Dooley, J., Williams, M. Career Paths: Firefighters / M. Evans, J. Dooley, M. Williams. –United Kingdom : Express Publishing. –2016. – 122 p.

8. Hoey, M. Lexical Priming: A new theory of words / M. Hoey. – Routledge, 2005. – 220 p.

9. Lewis, M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice / M. Lewis. – Heinle ELT, 1993. – 223 p.

11. Popular science : Shelter : сайт. – URL: <https://www.popsoci.com/uploads/2019/02/14/WVMROP444F3CQNRYLN7YKHK2WI.jpg?auto=webp> (дата обращения 28.10.2022). – Текст: электронный.

12. Scientific American : New NASA-inspired shelters : сайт. – URL: https://static.scientificamerican.com/sciam/cache/file/7D1485DE-0D82-4B4A-BA443384F251E701_source.jpg (дата обращения 28.10.2022). – Текст: электронный.

О.В. Гасова

Белорусский национальный технический университет

Учебный диалог как объект конструктивной деятельности педагога

В данной публикации происходит обращение к рассмотрению деятельности педагога при конструировании учебного диалога. Профессионализм преподавателя складывается из метапредметных компетенций, объединяющих теоретические положения и практические разработки, а также определенные эмпатийные способности, такие как поставить себя на место обучающегося.

Ключевые слова: учебный диалог; межсубъектное взаимодействие; конструирование учебного диалога; критерии и показатели конструктивной деятельности педагога.

Диалог и диалогическое взаимодействие не теряет своей актуальности на протяжении всей истории человечества и обретает особое значение в периоды возникновения конфликтов, споров, непримиримых позиций партнеров. Наличие осложнений во взаимоотношениях свидетельствует о неумении слышать и слушать собеседника, об утрате умения решать проблемную ситуацию мирным путем. В образовательном процессе с древних времен диалог использовался как наиболее эффективный метод обучения, воспитания и самообразования.

В своих исследованиях мы обращаемся к учебному диалогу с позиций конструктивной деятельности педагога. Под учебным диалогом понимается:

1) форма взаимодействия участников образовательного процесса, которая заключается в совместной выработке решений учебных проблемных ситуаций, нахождении вариантов решений как присвоение определенного опыта и рефлексии проделанной работы;

2) форма коммуникации активных участников образовательного процесса, знающих и соблюдающих демократический стиль общения, нормы и правила уважительного поведения, культурные позиции оппонентов;

3) метод обучения, требующий от преподавателя, педагога владение такими умениями как анализ, моделирование, проектирование совместной деятельности, конструирование реального взаимодействия и рефлексия;

4) способ обучения, при котором обучающийся умеет самостоятельно поставить цель и задачи собственного обучения, выбрать средства и методы для достижения поставленной цели, осознать собственный опыт и перенести его в профессиональную деятельность [1, 15].

Понимание учебного диалога как системного образования охватывает широкие возможности в образовательном процессе высшего учебного заведения. В данной публикации остановимся подробнее на создании или конструировании учебного диалога, раскрывая основные виды деятельности преподавателя. Принципиальным моментом для исследования представляется содержание процесса конструирования как многоаспектной деятельности и метапредметной [2], компетенции современного педагога высшей школы. Анализ и обобщение разнопредметных представлений о процессах моделирования, проектирования и собственно конструирования, а также необходимость привлечения основ системного и рефлексивного анализа доказывает сложность и неоднозначность педагогического конструирования учебного диалога [3, 4, 5].

Такая деятельность требует от педагога владения различными видами умений. Они охватывают аналитико-синтезирующую, моделирующую, проектировочную, методическую, коммуникативную, рефлексивную компетенции. Каждая из которых является в сущности метакомпетенцией, присущей не только педагогу. Педагогическое конструирование рассматривается в качестве метапредметной компетенции, включающей в себя знания, умения, навыки педагога-исследователя, педагога-практика, методиста, педагога-диалогиста, способного занять позицию обучающегося в соответствии с его возрастными, психофизиологическими и личностными способностями, а также в зависимости от ситуаций (культурного и временного контекста). Это абсолютно новая позиция педагога, требующая немалых усилий и стараний с его стороны. Адекватно структуре учебного диалога (цель, задачи, средства, содержание, результат, рефлексия), в соответствии с проведенным анализом выявленных затруднений и недостатков, а также понимания причин их возникновения выделены критерии и показатели продуктивной конструктивной деятельности преподавателей и студентов (аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, конструктивный, рефлексивный, коммуникативный, методический) [1]. Показателями выступают основные процедуры выделенных процессов (алгоритм моделирования, этапы проектирования, методика конструирования, процедуры системного и рефлексивного анализа, коммуникативные умения диалогического взаимодействия).

Методология конструирования учебного диалога (с позиций педагога-исследователя) раскрывает логику исследовательской деятельности педагога по проблеме учебного диалога. Это своеобразный план необходимых действий для преподавателя, желающего расширить и углубить свои знания в выделенных аспектах конструктивной деятельности. Распределенная по этапам целеполагания, раскрытия содержания, характеристики процессов, составляющих конструктивную деятельность, и рефлексии, данная модель представляет в совокупности метапредметную компетенцию педагога-исследователя.

Непосредственно практика конструирования исходит из позиции педагога-практика, помогая сориентироваться в теории педагогического конструирования учебного диалога, выделяя в каждом компоненте главный элемент процесса. Данная модель позволяет осмыслить собственные умения, выявить пробелы и недостающие знания, тем самым способствуя повышению уровня собственной профессиональной компетенции.

Стратегия конструирования реализует идею планирования действий обучающихся. Педагог встает на место студента и воссоздает его учебную деятельность в учебном диалоге. Это также руководство к действию для самих обучающихся.

Таким образом, под конструированием учебного диалога понимается интегральная деятельность, объединяющая теоретические положения и практические разработки, соединение научных и практических знаний.

Литература

1. Гасова, О. В. Теоретико-методические аспекты формирования профессионального диалога : монография / О. В. Гасова., М. Ф. Арсентьева, Л.П. Гимпель. – Электр. учеб. материал (1,44 Мб). – Минск : БНТУ, 2017. – 114 с. – URL: <https://rep.bntu.by/handle/data/33671> (дата обращения: 01.11.20220). – Текст: электронный.

2. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – №3. – С. 57–61.

3. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина – 10-е изд., перераб. – Москва : Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.

4. Громыко, Ю. В., Громыко, Н. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 66–69.

5. Хуторской, А. В. Соотношение деятельности и содержания образования / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 10–17.

А.В. Гришаева

*Томский государственный университет,
Томский политехнический университет*

Модели педагогического дизайна

Современный этап развития образования требует внедрения цифровых технологий. Только систематизированный подход может обеспечить повышение качества образования. Педагогический дизайн позволяет систематизировать использование цифровых технологий, определяя конкретные этапы в разработке курса, которые обусловлены различными моделями педагогического дизайна.

Ключевые слова: цифровые технологии; педагогический дизайн; модели педагогического дизайна, основные этапы, преимущества.

Цифровизация затрагивает все области нашей жизни, в том числе и образование. Но мы видим, что понимание цифровизации только с технологической точки зрения, а именно использование электронных учебников, интерактивных досок и т.д., не является достаточным для изменения качества образования. Внедрение цифровых технологий должно происходить не на уровне замещения или же улучшения, а на уровне изменения и преобразования педагогической практики [1, с. 29]. Только систематизированный подход к проектированию образовательного продукта (образовательной программы, программы по отдельной дисциплине, курса) может обеспечить достижение поставленных целей и результатов обучения, а значит улучшить качество образования в целом. На наш взгляд, педагогический дизайн является тем самым систематизированным подходом, обеспечивающим целенаправленное использование цифровых технологий для более эффективного обучения.

В педагогическом дизайне используются различные модели, в каждой можно выделить определённые этапы в процессе разработки образовательного продукта. Та или иная модель показывает, какие шаги должен сделать разработчик (педагогический дизайнер) для того, чтобы обучение стало более эффективным и результативным.

Наибольшее распространение получила модель *ADDIE*, разработанная университетом штата Флорида в середине 70-х годов 20 века. Это название – аббревиатура слов *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*. В основе данной модели лежит линейный принцип и включает пять этапов: анализ, проектирование, разработка, реализация и оценка. С одной стороны, модель носит универсальный характер, с другой стороны, по мнению некоторых учёных этапы модели могут быть применены для всего проекта (курса) в целом, но не к отдельным модулям [2, с. 40].

SAM расшифровывается как *Successive Approximation Model*. Это модель последовательного приближения к цели, в которой процесс проектирования разбит на небольшие повторяющиеся циклы – итерации. Каждый цикл обогащается новым функционалом и описывает конкретный результат, который может быть проанализирован и скорректирован в любой момент, что даёт свои преимущества, а именно: увидеть на любой стадии допущенные при разработке курса ошибки и вовремя их исправить [3, с. 7]. Каждая итерация состоит из трёх этапов: анализ, проектирование и разработка. Модель *SAM* часто используется для организации корпоративного обучения и требует слаженной работы экспертов в области педагогического дизайна.

Модель обратного дизайна отталкивается от конечной точки. Первым этапом будет определение результатов обучения. Затем следует разработка методов оценивания достижения желаемых результатов обучения. На следующем этапе необходимо обдумать форму обучения и только на заключительном этапе спроектировать контент и учебные мероприятия. Данная модель помогает не упускать из виду результаты обучения на протяжении всего процесса проектирования.

Четырёхкомпонентная модель (*4C/ID*) основывается на когнитивной психологии и позволяет решать реальные проблемы и задачи, развивать сложные навыки. Для этого необходимо разработать четыре компонента:

1. учебные задачи должны быть аутентичны, связаны с реальной профессиональной деятельностью, нацелены на решение проблемы и возрастать по сложности;

2. вспомогательная или поддерживающая информация имеет целью формирование системы знаний и необходима для выполнения заданий курса. Она может включать теорию, понятия, подходы и т.д.;

3. процедурная или своевременная информация есть ни что иное как инструкция или же шаблоны по выполнению заданий;

4. частичная практика представляет собой задания на автоматизацию какого-либо навыка.

В основе четырёхкомпонентной модели лежит проблемный подход к обучению. Во главу угла ставится задача, для решения которой необходима определённая информация. Это позволяет сделать обучение практико-ориентированным и избежать перегруза информацией.

Модель Дика и Кэри (модель системного подхода) состоит из девяти этапов. Первый этап, как и в модели обратного дизайна, заключается в определении целей обучения. На втором этапе, этапе педагогического анализа, необходимо проанализировать, какими знаниями, умениями, навыками и способностями обладают обучающиеся и чего им не хватает для достижения поставленных целей. Третий этап – этап анализа целевой аудитории и контекста. На данном этапе важно выявить личностные предпочтения, привычки и мотивацию обучающихся. На четвёртом этапе нужно определить поведенческие цели обучающихся, которые отражают, что конкретно должны освоить обучающиеся (какой-либо процесс, решение каких-то задач и т.д.). Пятый этап – этап разработки контрольно-измерительных материалов, которые в свою очередь помогают обучающимся оценивать своё продвижение в процессе обучения, а разработчику курса увидеть, ведёт ли обучение к достижению поставленных целей. На шестом этапе разрабатывается стратегия обучения, включая приёмы обучения, способы презентации контента, а также способы вовлечения обучающихся в учебный процесс. Седьмой этап – этап работы над контентом

курса, над его наполнением учебным материалом. Восьмой этап связан с разработкой и проведением формативного оценивания. Это проверка курса с помощью бета-версии или же с привлечением фокус-группы, что может повлечь за собой исправления на предыдущих этапах с целью улучшения всего курса. И заключительный этап – этап оценки качества обучения после завершения обучения. Показателем может служить итоговая суммирующая оценка обучающихся (тестирование в конце курса, экзаменационное задание и пр.). Данная модель позволяет всё время держать фокус на цели и результатах обучения и благодаря постоянному анализу изменить курс на любом этапе.

Существуют и другие модели педагогического дизайна, которые дают ориентиры и определяют последовательность действий в разработке курса. Разработчик курса, опираясь на педагогический дизайн, может комбинировать этапы из различных моделей, конструируя свою собственную модель. Целенаправленное, поэтапное проектирование курса способствует созданию конкурентоспособных образовательных продуктов, отвечающих актуальным требованиям цифровизации образования.

Литература

1. Левкина, Н. Н. Модели педагогического дизайна: преимущества и недостатки // Университет XXI века : научное измерение: материалы научной конференции науч.-педагогических работников аспирантов, магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого / науч. ред. В.А. Панин; отв. ред. К. А. Подрезов. – Тула : Изд-во Тул. Гос. Пед. ун-та, 2021. – С. 40–41.

2. Мельниченко, А. И. Какие есть альтернативы ADDIE // Педагогический дизайн в условиях Agile. – 2020. – Вып. 32. – № 1. – Режим доступа: http://sberuniversity.ru/upload/iblock/227/EduTech_32_web.pdf (дата обращения: 20.10.2022).

3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / авт.-сост. А. Ю. Уваров, И. В. Дворецкая, Э. Гейбл и др.; под ред. Ф. Ф. Дудырева и И. Д. Фрумина. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

Науч. рук.: Гончарова Л.А., к-т пед. н., доц.

О.М. Демидова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**Формирование умений академического письма
у студентов неязыковых специальностей:
анализ нормативной документации в образовании**

Цель данной статьи привести результаты анализа нормативных документов в образовании, чтобы выяснить, какие дисциплины и виды деятельности в университете задействованы в формировании академических умений в целом, и умений академического письма в частности, а также, определить место иностранного языка в данном процессе.

Ключевые слова: академические умения; академическое письмо; неязыковые специальности; нормативные документы.

В России происходит постепенное осознание важности формирования академических умений и умений академического письма, в частности, для успешной интеграции обучающихся в международную, профессиональную, научную среду. Усиление научной деятельности обучающихся повышает важность формирования умений академического письма у студентов неязыковых специальностей.

Здесь считаем нужным уточнить понятие «академическое письмо». Мы определяем академическое письмо как «процесс создания письменных текстов в рамках учебной деятельности в университете в соответствии с нормами репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивного жанров учебно-научного подстиля» [1]. Опираясь на предложенное нами определение академического письма, мы обозначаем умения академического письма, как умения создавать письменные тексты в соответствии с нормами перечисленных жанров учебно-научного подстиля.

При этом необходимо понимать, что формирование умений академического письма должно также повышать академическую грамотность обучающихся, развивать как когнитивные, так и коммуникативные умения.

Умение создавать научные письменные тексты является очень важным в современном мире, но, к сожалению, одними из трудно достижимых. В настоящее время эта задача особенно актуальна, так как с развитием Интернета и обширным доступом к базам научных журналов и статей вопрос академической нечестности становится особенно актуальным.

Для того чтобы определить, какие дисциплины в программе подготовки студентов Томского политехнического университета принимают участие в формировании умений академического письма, мы изучили нормативные документы в образовании, такие как Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, ФГОС 3+++, нормативную документацию по образовательной деятельности в 10 Школах Томского политехнического университета, программу воспитательной работы университета, рабочие программы по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)» для бакалавров и магистрантов Томского политехнического университета. Школы ТПУ готовят выпускников по 32 направлениям подготовки бакалавриата, 37 направлениям магистратуры и 5 направлениям специалитета очного обучения.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, одной из областей профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата инженерных специальностей является образование и наука (в сфере научных исследований). Кроме того, в рамках освоения программы бакалавриата, выпускник может готовиться к решению задач профессиональной деятельности научно-исследовательского и проектного типа. Обязательный блок в структуре ООП включает учебные и производственные практики, одной из них является учебная научно-исследовательская работа, подразумевающая получение первичных навыков научно-исследовательской работы.

Таблица

Универсальные компетенции

Наименование (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1 Способен осуществлять поиск и критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач [2]
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) [2]

Одной из задач, указанных в программе воспитательной работы Томского политехнического университета, является научно-образовательное воспитание, направленное на формирование устойчивых навыков самостоятельной научно-исследовательской работы, реализуемое через создание условий для совместной научной деятельности преподавателей и студентов; стимулирование обучающихся к активному участию в научных конкурсах, олимпиадах, конференциях, выставках. Что касается ООП, то третий блок ООП обязательно включает в себя итоговую аттестацию, которая представлена написанием и защитой выпускной квалификационной работы. Обязательным требованием к результатам освоения программ бакалавриата является формирование универсальных компетенций, приведенных в таблице.

В соответствии с этапами формирования компетенций, указанными в Матрице компетенций Основных образовательных программ, дисциплина иностранный язык, участвует в формировании универсальной компетенции Коммуникация (УК-4). Составляющими результатов освоения (дескрипторами коммуникативной компетенции) являются следующие знания, умения и владение опытом:

УК(У)-4.131 – «Знает правила речевого этикета в зависимости от стиля и характера общения в социально-бытовой и академической сферах;

УК(У)-4.2В1 – Владеет стратегиями представления результатов анализа и обработки информации;

УК(У)-4.2У1 – Умеет осуществлять поиск необходимой информации, проводить ее анализ и отбор для решения поставленных задач;

УК(У)-4.231 – Знает правила использования поисковых систем и баз данных для хранения, обработки и передачи информации;

УК(У)-4.3У1 – Умеет извлекать, анализировать и интерпретировать информацию из устных и письменных текстов (монологического и диалогического характера) социо-культурной, социально-бытовой и общепрофессиональной тематики;

УК(У)-4.331 – Знает лексические единицы, грамматические конструкции, синтаксические структуры предложения иностранного языка;

УК(У)-4.4У1 – Умеет создавать тексты разного формата (эссе, письмо другу, деловая корреспонденция) по тематике с учётом норм оформления, принятых в стране изучаемого языка;

УК(У)-4.431 – Знает морфологические, синтаксические, орфографические особенности современного иностранного языка;

УК(У)-4.4В1 – Владеет письменной речью на уровне, необходимом и достаточном для осуществления письменной коммуникации на иностранном языке».

Для достижения указанных результатов выпускники должны владеть умениями академической письменной речи, как на родном, так и на иностранных языках для подготовки отчетов, тезисов, рефератов, аннотаций, ВКР.

Перечисленные данные свидетельствуют о том, что учебно-научная (академическая) деятельность студентов пронизывает все сферы жизни и активности студентов в университете. Учебные дисциплины, как на русском, так и на иностранном языках, воспитательная работа, учебные практики и итоговые аттестации в той или иной мере способствуют «стихийному» формированию умений академического (учебно-научного) письма.

В результате анализа нормативной документации мы выяснили, что формирование академических умений, так же, как и умений академического письма происходит во всех дисциплинах, но носит несистемный, стихийный характер. Роль дисциплины «Иностранный язык» может быть важна для достижения данных результатов, так как позволит систематизировать формирование академических умений в целом и умений академического (учебно-научного) письма в целом.

Литература

1. Демидова, О. М. Из опыта разработки курса «академическое письмо»: универсальный подход / О. М. Демидова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4(32). – С. 166–173. – EDN YUVIXJ.

2. Российская Федерация. Приказы. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2018 г. N 96 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.01 Нефтегазовое дело» [Зарегистрировано в Минюсте РФ 2 марта 2018 г. Регистрационный N 50225]. – Текст: непосредственный.

Н.В. Демьяненко,^{1,2} В.Н. Куровский³, А.А. Дейнинг¹

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

²МАОУ СОШ № 16,

³Томский государственный педагогический университет

Использование смешанного обучения в условиях нового гибридного формата

В статье описан опыт применения смешанного обучения в условиях нового гибридного формата в вузе. В ходе исследования проведен эксперимент со студентами 2 курса ТПУ при изучении иностранного языка. Результаты проведенного эксперимента позволяют утверждать, что использование смешанного обучения имеет ряд преимуществ, высоко оцененных студентами.

Ключевые слова: смешанное обучение; гибридный формат; обучение иностранному языку; пандемия; *Covid-19*.

На протяжении многих лет специалисты не могут прийти к единому мнению – какой же формат лучше, очный или дистанционный. На наш взгляд, данный спор не имеет смысла. Это абсолютно разные форматы и каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Каждый из этих форматов используется для конкретных целей, и именно в зависимости от целей мы можем оценить эффективность применения этих форматов в учебном процессе.

Неоспоримые преимущества продемонстрировал дистанционный формат во время периода всеобщей самоизоляции, когда все обучение перешло в дистант на разные виртуальные платформы, самой популярной из которых, на наш взгляд, является *Zoom*. Эта платформа позволяет проводить полноценные занятия с эффектом очного присутствия, когда и преподаватель и студенты могут видеть и слышать друг друга. Также *Zoom* позволяет очень эффективно использовать различные методические материалы на занятии.

Несмотря на все преимущества дистанционного формата и виртуальных видео-платформ, традиционное очное обучение никогда не потеряет своей актуальности.

Мы согласны с мнением автора проекта «*Forbes Education*» Юлией Черепановой, которая говорит, что многие специальности требуют фундаментального образования, часто с использованием сложной научно-технической базы. По ее мнению, никто не захочет проходить лечение у врача, получившего диплом дистанционно, даже если он тренировался на самых современных симуляторах. Юлия считает, что у традиционного

образования есть неоспоримое преимущество, а именно – живой контакт участников [2].

Так как же совместить современное онлайн-обучение, которое стало уже неотъемлемой частью нашей реальности и классическое традиционное очное образование? Эта проблема легко решается путем применения смешанного обучения. Новые реалии нашего времени, а именно, пандемия Коронавируса, заставили по-новому взглянуть на смешанное обучение. На наш взгляд, актуальность его возросла во много раз.

После первой волны пандемии подавляющее большинство ведущих университетов мира заявили о планах по внедрению смешанного обучения (*blended learning*), когда классические очные занятия дополняются работой на онлайн-платформе.

Технология смешанного обучения позволяет качественно изменить образовательный процесс в высшей школе и вывести совместную деятельность студента и преподавателя на приоритетный уровень, персонализировать образовательную деятельность каждого студента с учетом его познавательных потребностей.

Ранее в своей работе [1, с. 48–53] мы подробно рассматривали понятие смешанного обучения и его моделей.

При написании данной статьи мы ставили перед собой цель выявить педагогический потенциал смешанного обучения в условиях нового гибридного формата, который внедряют практически все российские вузы. Образовательные программы намерены скорректировать таким образом, чтобы часть занятий проходила традиционно в учебных аудиториях, а часть в дистанционном формате.

Следует разграничить понятия смешанного и гибридного обучения. При гибридном формате преподаватель может обучать одновременно студентов, присутствующих в аудитории и онлайн-студентов, которые ввиду ограничений очно находиться на занятии не могут. При этом используется необходимое программное обеспечение: видеоконференция, синхронизация экранов, интерактивные рабочие тетради и учебники, компьютерный класс или лаборатория [3]. Смешанное же обучение представляет собой сочетание очного и дистанционного обучения, т.е. оно может быть реализовано в рамках гибридного формата, когда часть занятий проводится очно в аудитории и посредством, например, видеоконференций, и дистанционно, например, путем работы в электронном курсе на какой-либо электронной виртуальной обучающей платформе.

На наш взгляд, в период антиковидных ограничений, периодов самоизоляции и карантина данный формат стал единственно возможным. Осмелимся предположить, что по окончании пандемии вузы полностью

не откажутся от этого формата, так как он подтверждает свою эффективность.

Хотелось бы продемонстрировать сказанное на конкретном примере Национального исследовательского Томского политехнического университета (ТПУ). Концепция смешанного обучения активно внедряется в ТПУ с 2014 г. В качестве банка электронных образовательных ресурсов в информационно-образовательную среду ТПУ интегрирована подсистема, построенная на основе популярной *LMS Moodle*. Данная электронная платформа активно применяется многими педагогами ТПУ для обучения различным дисциплинам, в том числе иностранному языку. В итоге каждый студент в той или иной степени использует электронные образовательные ресурсы в учебном процессе.

В условиях пандемии ТПУ, как и многие вузы России, перешел на гибридный формат обучения. Для обеспечения возможности виртуального присутствия на занятиях студентам, остающимся на дистанционном обучении по уважительным причинам, большинство аудиторий ТПУ оснащаются специальным оборудованием, позволяющем вести онлайн-трансляции и видеозапись непосредственно на самих занятиях со студентами. Наиболее популярной платформой для видеоконференций, применяемой в ТПУ, является *Zoom*. Это платформа отлично подходит для индивидуальных и групповых занятий, студенты могут заходить как с компьютера, так и с планшета и смартфона. К видеоконференции может подключиться любой, имеющий ссылку, или идентификатор конференции.

Чтобы выявить педагогический потенциал использования в вузе смешанного обучения в условиях нового гибридного формата и доказать его эффективность, мы применили элементы смешанного обучения в преподавании дисциплины «Английский язык» студентам 2 курса Инженерной школы ядерных технологий (4 семестр). В течение семестра очные занятия проводились в учебных аудиториях, оснащенных специальным оборудованием, позволяющем вести онлайн-трансляции и видеозапись для обеспечения студентам возможности виртуального присутствия на занятиях. Нами для этого применялась платформа *Zoom*. Наряду с традиционными учебниками мы использовали электронный курс «*Engineering Materials*». Этот курс размещен в среде электронного обучения *MOODLE*, доступ к которой можно получить с любого компьютера или мобильного устройства, такого как смартфон, планшет или ноутбук. Главное условие – доступ в Интернет. Этот электронный курс состоит из трех разделов и содержит различные типы заданий для разработки и тестирования грамматического и лексического материала. Кроме того, курс содержит большое количество ссылок на онлайн-ресурсы для самостоя-

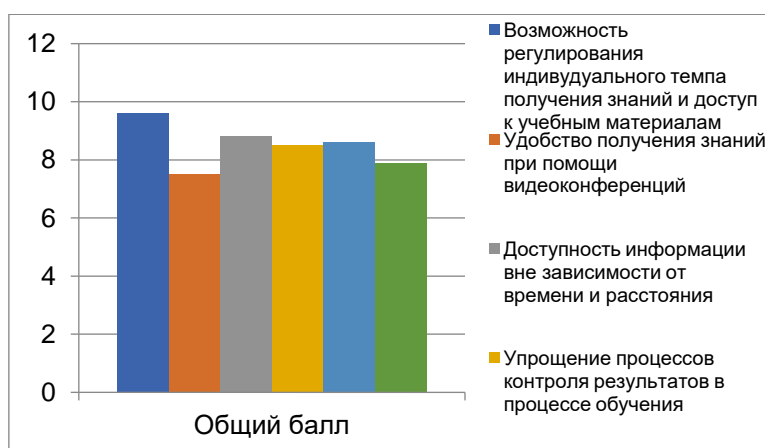
тельной работы. Кроме того, курс включает в себя множество инструментов для взаимодействия студентов с преподавателем и друг с другом. Курс длится 20 часов (из 60 часов, предусмотренных программой), и студенты могут получить максимум 24 балла (из 50 баллов в соответствии с рейтинг-планом дисциплины). Четыре группы студентов 2 курса Инженерной школы ядерных технологий (52 человека) обучались с использованием мобильных технологий. Следует отметить, что большинство студентов справились со всеми заданиями электронного курса «*Engineering Materials*», получили необходимое количество баллов и смогли претендовать на отличную оценку на экзамене.

В конце семестра мы провели опрос студентов, чтобы выявить их мнения об использовании смешанного обучения в условиях нового гибридного формата в процессе изучения дисциплины «Английский язык».

Проведенный анализ результатов показал, что 100% студентов, принявших участие в опросе, положительно оценили данный опыт.

Достаточно высоко (9,6 балла) студенты оценили «Возможность регулирования индивидуального темпа получения знаний и доступ к учебным материалам». Также высокую оценку получил пункт «Удобство получения знаний при помощи видеоконференций» (8,8 балла). «Доступность информации вне зависимости от времени и расстояния» и «Упрощение процессов контроля результатов в процессе обучения» получили 8.5 и 8.6 баллов, соответственно. Студенты оценили «Возможность общения с преподавателем в режиме онлайн» в 7,9 баллов. «Повышение уровня самостоятельности в освоении учебного материала» оценено студентами в 7,5 баллов.

Полученные результаты можно представить в виде следующей гистограммы (см. рис.):



Результаты опроса студентов об использовании смешанного обучения в условиях нового гибридного формата в процессе изучения дисциплины «Английский язык»

В комментариях студенты отмечали такие недостатки, как быструю разрядку аккумулятора и нестабильность доступа в Интернет. Все вышесказанное позволяет предположить, что использование смешанного обучения в условиях нового гибридного формата достаточно эффективно. Данный формат позволяет студенту оставаться на связи с преподавателем, даже если он не может посещать занятия по каким-либо причинам (например, находясь на карантине или самоизоляции).

Можно также утверждать, что включение смешанного обучения в образовательный процесс может помочь развить такие ключевые компетенции, как, например, способность работать с информацией, решать проблемные задачи, а также развить такие личные качества, как ответственность, самостоятельность, пунктуальность и т.д.

При планировании этой статьи нашей целью было выявить педагогический потенциал использования смешанного обучения в условиях нового гибридного формата в вузе. Таким образом, результаты анкетирования студентов, а также наш собственный опыт, позволяют нам утверждать, что использование смешанного обучения имеет ряд преимуществ, высоко оцененных студентами.

Нынешнее поколение студентов уже успело оценить и традиционный формат обучения, сидя в учебных аудиториях, и дистанционный формат. Но что из этого лучше, сказать достаточно сложно.

Сегодня гибридный формат обучения – это мера, конечно, вынужденная. Однако, есть все предпосылки того, что после пандемии вузы от него не откажутся полностью. У нового формата обучения есть все шансы объединить в себе преимущества традиционного очного и дистанционного образования.

Литература

1. Понятие и модели смешанного обучения студентов технического профиля при изучении иностранного языка / В. Н. Куровский, Н. В. Демьяненко, Я. В. Ермакова // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2015. – № 12. – С. 48–53.

2. Черепанова, Ю. Между первой и второй: онлайн-образование на волне пандемии. – URL: <https://education.forbes.ru/authors/online-education-vs-covid> (дата обращения: 04.12.2021). – Текст: электронный.

3. TPU.RU: Томский политехнический университет: сайт. – Томск. – URL: <https://portal.tpu.ru/www/distance/instructions/hybrid> (дата обращения: 04.12.2021). – Текст: электронный.

Науч. рук.: Куровский В.Н., д-р пед. н., проф.

А.А. Дергачева

Белорусский национальный технический университет

Дидактический потенциал поликодовых текстов в обучении иноязычной грамматике студентов технического вуза

В данной статье рассматриваются родо-видовые отношения между различными терминами поликодового текста. Анализируется полимодальный характер восприятия информации реципиентом. Отражен дидактический потенциал поликодовых текстов в обучении иноязычной грамматике студентов технического вуза.

Ключевые слова: поликодовый текст; лингводидактический потенциал; продуктивные грамматические навыки; рецептивные грамматические навыки; полимодальное поле перцепции; гетерогенный текст.

В современном мире в процессе обучения иноязычной грамматике студентов технического вуза возрастает значимость визуализации грамматического материала с помощью поликодового текста, поскольку человеческое восприятие имеет полимодальный характер. Именно использование поликодового текста позволяет решить основное противоречие современной системы образования: между полимодальным полем перцепции обучающихся в современном мире и недостаточной изученностью потенциала поликодовых текстов в обучении студентов технического вуза грамматике иностранного языка. В связи с этим в современной лингвистике и лингводидактике увеличился исследовательский интерес к гетерогенным текстам, включающим невербальный и вербальный компоненты.

Лингводидактический потенциал поликодовых текстов изучали такие методисты, как Л. А. Филимонюк, Д. А. Удод, О. В. Чернышенко, И. А. Кольцов, Е. С. Авдеева, И. В. Харченкова, В. А. Сенцова и др. В работах данных исследователей гетерогенные семиотические структуры рассматривались под разными углами и включали в себя следующие понятия: креолизованные, семиотически осложнённые, составные, контаминированные, поликодовые, гетерогенные, лингвовизуальные, полимодальные и видеовербальные тексты.

В данных работах, однако, не исследуется лингводидактический потенциал поликодового текста как средства визуализации концептуального значения изучаемых грамматических явлений и коммуникативных ситуаций, и их реализация в устном или письменном общении. Более того, разнообразие существующих терминов указывает на отсутствие единого подхода к трактовке анализируемого понятия, на неустойчивость терминов, номинирующих гетерогенные тексты. На наш взгляд, «поликодовый» текст можно рассматривать как родовое понятие всего

многообразия семиотически гетерогенных текстов, создаваемых в результате сочетания элементов разных знаковых систем. Родовое понятие связано с другими терминами (например, «креолизированный») гипо-гиперонимическими отношениями.

В силу своей многоплановости, поликодовые тексты характеризуются разнообразием видов в зависимости от положенного в основу типологии классифицирующего критерия. В нашем случае одним из важных критериев является перцептивный канал. Поликодовые тексты, выделенные по параметру *воздействия на органы чувств* [1, с. 17], систематизированы (см. табл.).

Таблица

*Классификация поликодовых текстов
по параметру воздействия на органы чувств*

визуальные	аудиальные	аудиовизуальные
учебные пособия с гипертекстом и гипермедиа, комиксы(стрипы), лубок, вебтуны, манга, мемы, демотиваторы, эдвайсы, плакаты, объявления, реклама, карикатуры, посты, фотографии, таблицы, схемы, картины (рисунки), интернет-цитаты, презентации и т.д.	подкасты, звучащая реклама, объявления, песни и т.д.	видеоподкасты, фильмы, музыкальные клипы, мюзиклы, компьютерные игры и т.д

Вместе с тем следует подчеркнуть, что данная классификация основывается на психологических и психолингвистических особенностях восприятия вербальной и визуальной информации и процессах речепорождения (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Залевской и др.), что важно учитывать в процессе познания обучающимися когнитивных аспектов грамматического навыка. В процессе взаимодействия с окружающей действительностью у человека активизируются параллельно взаимосвязанные перцептивные каналы, в которых ведущими являются зрительный и аудиальный.

Следует отметить необходимость учета когнитивных стилей обучающихся в процессе учебной деятельности по овладению продуктивными и рецептивными грамматическими навыками. В стилях кодирования информации может преобладать аудиальная, визуальная, а также кинесте-

тическая модальность опыта, что учитывает модус личности при предъявления грамматического концепта посредством поликодового текста [3]. Человеческий индивид отображает в своем когнитивном опыте грамматические концепты посредством словесно-речевого (знак), визуально-пространственного (образ) и чувственно-сенсорного кодирования (действия). Различные способы кодирования информации играют разную роль на каждом этапе интеллектуальной жизни обучающихся. Важно в процессе обучения иноязычной грамматике не игнорировать интеллектуальные возможности и способы накопления ментального опыта субъектов познавательной деятельности через действие и образ, используя в большом количестве непосредственно знаки и символы [4], а учитывать, что существует взаимозависимая корреляция между словесно-речевым, визуально-пространственным и чувственно-сенсорным кодированием грамматических концептов, т.е. мыслительных образов, формирование которых происходит в сознании индивида на основе языкового опыта и предшествующих знаний об окружающем мире. Без подключения образа и действий затрудняется полноценное усвоение знаков и символов, в том числе и овладение содержанием понятий, а истинное осознание обучающимися грамматических концептов обуславливается вербальным определением, ментальной репрезентацией и практическим опытом.

Вербальный код в тексте является одной из составляющих многогранной системы кодирования информации. Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, А. А. Залевская утверждали, что универсальный предметный код состоит в единстве его вербального и невербального компонентов. По мнению Н. И. Жинкина, речепорождение осуществляется на основе универсального предметного кода, где происходит переход от репрезентаций к внешнему высказыванию. Семантическое кодирование изобразительного компонента поликодового текста опережает осмысление обучающимися вербального компонента [2], что свидетельствует о взаимодополнении составляющих поликодового текста. Соединение вербальных и невербальных компонентов ведет к изменению смыслового кода реципиента в сторону обогащения его концептуального поля и, соответственно, увеличивает возможности интерпретации содержания текста.

Таким образом, поликодовый текст можно рассматривать как родовое понятие, подчиняющее себе все видовые термины. Поликодовые тексты обладают значительным лингводидактическим потенциалом и могут быть использованы в процессе формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков у обучающихся технического вуза.

Литература

1. Сенцова, В. А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. А. Сенцова. – Санкт-Петербург : 2017. – 184 л.
2. Сонин, А. Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов / А. Г. Сонин // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С.43–56.
3. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / Холодная М. А. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.
4. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд, перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.

И.Н. Дерман, Л.Л. Кажемская

Белорусский национальный технический университет

Современное целеполагание в дидактике высшей школы

Описываются недостатки традиционного целеполагания и особенности применения инновационного. Раскрывается взаимосвязь диагностично поставленных целей с учебной мотивацией, самооценкой студентов, более полным осознанием студентами процесса обучения, повышением результативности обучения.

Ключевые слова: целеполагание; мотивация учебной деятельности; диагностично поставленная цель; управление учебной деятельностью; измеряемые учебные результаты.

В любой деятельности цель служит мотивирующей основой и напрямую связана с результатом этой деятельности. В процессе обучения цель так же имеет основополагающее значение и связана с процессом оценивания студентов и качеством образования. Цель учебного занятия представляет собой декларацию того, что преподаватель и студенты стремятся достичь к концу занятия. Определить цели надлежащим образом непросто, и это является своего рода педагогическим искусством, так как они должны быть сформулированы конкретно, кратко и точно.

Специалисты в области педагогической психологии утверждают, что целеполагание активно воздействует на мотивацию учебной деятельности, подобно локомотиву приводит в действие активность обучаемых, является ориентиром и регулятором их следования по заданному марш-

риту к намеченному результату. Цель представляет собой ментально осознанный и описанный результат деятельности. Когда студент активно участвует в постановке учебных целей, то его внимание будет направлено на важные детали для успешности выполнения деятельности, и он будет направлять усилия на достижение намеченного результата. Такая работа приводит к повышению настойчивости студентов при выполнении учебных задач [5].

В образовательной практике цели учебного занятия могут быть поставлены по-разному. Одни преподаватели ставят абстрактные цели (Учите всё!), а другие конкретные цели (повторите особенности употребления *Present Perfect* и *Present Perfect Continuous*). Когда мы описываем студентам специфические критерии, конкретизирующие учебную цель, то есть большая вероятность того, что результативность такой цели гораздо будет выше.

Ещё один важный психологический аспект целеполагания – это кто выдвигает цель для субъекта образования. Исследования показывают, что мотивация к выполнению деятельности больше, когда индивидуум сам ставит перед собой цели, в отличие от того, когда кто-то другой ставит цель перед человеком [4]. Для современной дидактики это означает, что для продуктивной учебной практики преподавателю необходимо побуждать студентов ставить перед собой четкие и понятные цели.

Постановка целей может оказывать влияние на развитие мотивации достижения у студентов. Мотивация достижения составляет основу учебной мотивации и помогает студентам адаптироваться к новым ситуациям, формировать индивидуальный паттерн поведения, достигать вершин в профессиональной деятельности. Мотивация развивается, когда преподаватель ставит достижимые цели оптимального уровня сложности. Педагогическая поддержка в процессе целеполагания даёт студенту ощущение компетентности и уверенности в успешном выполнении учебных задач. Ещё одна особенность развития мотивации достижения – это понятные и не дистанцированные учебные цели [3, с. 139].

В обычной практике организации учебного процесса вуза формулировка целей занятия является прерогативой преподавателя. Преподаватель ставит цели касательно своей деятельности (используя глаголы: формировать, научить, познакомить, развивать, обосновать, закрепить, проанализировать и др.); изучаемого материала; действий обучаемых. Такая традиционная постановка целей является малоэффективной, поскольку в них не отражен конечный результат учебного занятия, а лишь намерения педагога, содержание обучения и сообщение того, что будут делать студенты на занятии.

Н. И. Запрудский указывает на существующие недостатки традиционного целеполагания, превращающие этот процесс в формальную процедуру: обучаемые не участвуют в данном процессе, а просто индифферентно слушают педагога; обучаемые не знают цель занятия; цель не показывается, к какому результату придут студенты; в формулировке цели не указываются срок выполнения и индикаторы успешности выполнения задания [1, с. 34].

В современной дидактике цель является образовательным продуктом, время формирования которого прописывается и добротность которого можно измерить. При постановке целей учитываются нормативные требования, реальные возможности занятия, уровень обучения, мотивации и развития обучающихся, тип учебного заведения, модель специалиста, т.е. отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений специалиста, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества [4, с. 36]. На важность грамотной постановки цели указывает В. П. Беспалько, выделяя её диагностичность и корректность, по которым можно сделать прогноз её успешной реализации, включая временные показатели [2, с. 31].

Школьные учителя и преподаватели вузов, работающие с технологией *Formative assessment* (формирующая оценка), отмечают рост результативности процесса обучения, применяя новый подход к постановке целей. Эта педагогическая технология, получившая признание во многих странах, дает возможность обучаемым наблюдать за своими успехами благодаря применению различных приемов обратной связи, работать со своими ошибками, оценивать свой прогресс и успехи товарищей, выстраивать и контролировать свою образовательную траекторию. Этому способствуют совместная с преподавателем работа по постановке целей и выработке четких критериев оценки различных видов учебной работы, атмосфера взаимного доверия преподавателя и студентов, уменьшение прессинга отметки.

Информирование студентов о цели занятия позволяет передать часть ответственности за обучение с преподавателя на студентов. Когда обучающихся озадачивают постановкой себе образовательных целей и отслеживанием собственного прогресса, им придется развивать критическое мышление и креативность. Умение студентов продумывать свою работу, ориентируясь на поставленные цели, развивает их самооценку. Когда обучаемые осваивают это, они получают возможность предметно оценивать свою деятельность, что позволяет им отслеживать продвижение по образовательному маршруту и осуществлять управление [6].

Приведем несколько примеров, как преподаватель может диагностично поставить учебные цели занятия, отражающие измеряемые учебные достижения. «В результате занятия студенты овладеют следующими умениями: дать определение закона ..., записать и объяснить формулу закона ..., изобразить графики зависимости переменных, рассказать о причинах ..., рассказать на английском языке в каких отраслях экономики применяется холодильное оборудование и др.»

От правильно сформулированной цели зависит эффективность занятия и весь процесс обучения. Использование инновационных психологических и дидактических подходов в постановке учебных целей позволит преподавателю организовать эффективную совместную работу со студентами, показать студентам ориентиры в учебной работе, научить их самостоятельно оценивать свою работу и находить совершённые ошибки, делать процесс оценивания более объективным, развивать адекватную самооценку у студентов и мотивацию достижения.

Литература

1. Активная оценка в образовательном процессе школы / Под ред. Н. И. Запрудского. – Москва : Сентябрь, 2019. – 166 с.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Т. О. Гордеева. – Москва, 2013. – 444 с.
4. Bandura, A. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation / A. Bandura, D. H. Schunk // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981. – V. 41. – P. 586–598.
5. Barly, P. C. Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance / P. C. Barly, P. Wojnarski, W. Prest // *Journal of Applied Psychology*, 1987. – V. 72. – P.107–114.
6. Black, P. Assessment and classroom learning / P. Black, D. William // *Assessment in Education: Principals, Policy and Practice*. – 1998. – Vol. 5 (1). – P. 7–74.

Цифровая компетенция студентов технического вуза

В статье исследуется проблема компонентного состава цифровой компетенции у студентов технического вуза. Обозначается роль, место в учебном процессе и определяется важность ее развития в условиях глобальной цифровизации.

Ключевые слова: компетенция; цифровая среда; электронная образовательная среда; студенты технического вуза; образование.

Электронное образование прочно занимает достойное место в системе высшего образования. Без использования электронных образовательных ресурсов очень трудно представить современный процесс обучения. В настоящее время большое количество университетов России создают свою электронную образовательную платформу с целью повышения качества образовательного процесса. Техническое образование является специализированной отраслью, которая требует от студентов значительных усилий и временных затрат. С приобретением практических навыков связан весь процесс технического образования. Практическим занятиям в учебном процессе уделяется особое внимание. На практике студенты изучают различные технологические процессы, явления и пытаются их анализировать. К тому же отрабатывают навыки научного письма, оформляя свои наблюдения в письменной форме.

В данной работе предпринята попытка изучить роль и место цифровой компетенции в обучении студентов технического вуза. Поскольку, выпускники, обладающие высоким уровнем цифровой компетентности, становятся конкурентоспособными специалистами на современном рынке труда.

Изучению компьютерных технологий уделяется огромная роль в техническом вузе, преимущественно в решении профессиональных задач. Ядром учебного процесса сегодня во многих вузах России является цифровая среда. Проводя работу в электронной среде, есть возможность наблюдать разные физические процессы, протекающих в сложных электрических цепях и системах. Следовательно, студенты обладают возможностью уже в начале обучения иметь представление о том, как работают различные приборы и технические установки, приобретая тем самым базовые профессиональные знания. Кроме того, виртуальная среда так же способствует снятию многих сложностей в объяснении материала, который требует наглядности. Вышеперечисленные

возможности создают благоприятные условия для накопления знаний, требующихся студентам технического вуза и созданию квазипрофессиональной среды, в которой можно успешно практиковать и применять свои умения.

Соответственно, применение различных ресурсов для решения образовательных и профессиональных задач, приумножающих имеющиеся компетенции студентов, постоянно развиваться в динамично меняющемся мире, очень актуально на сегодняшний день. Развитие цифровой компетенции является одним из помощников, которое позволяет удовлетворить растущий спрос на образовательные услуги.

Современное обучение все больше фокусируется на значимости развития цифровых навыков наравне со способностью мыслить критически и обучаться на протяжении всей жизни.

Термин «цифровая компетентность» по словам Н. П. Ячина и Г. Г. Фернандез подразумевает уверенное использование различных информационных технологий в профессиональных и личных целях. Кроме того, он подразумевает владение и управление информацией на высоком профессиональном уровне [2, с. 134.].

Согласно мнению авторов, к компонентам цифровой компетенции в техническом вузе относятся:

- техническая грамотность, включающая поиск, оценку и анализ данных цифрового контента;
- компьютерная грамотность включает умения владеть ПО;
- создание и развитие цифрового контента;
- сотрудничество и коммуникация включает обмен информацией с помощью цифровых технологий и цифровой этикет;
- безопасность, обеспечивает конфиденциальность и включает защиту персональных данных и защита здоровья;
- решение технических проблем, связанных с цифровыми технологиями, определение потребностей и технологических решений [2, с. 134–138].

По мнению авторов Г. У. Солдатовой, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказовой и Е. Ю. Зотовой «цифровая компетентность» определяется, как способность применять инфокоммуникационные технологии в самых различных жизненных ситуациях [1, с. 144]. К таким ситуациям можно отнести не только общепользовательские и профессиональные знания умения, но и умения вести эффективно данную деятельность.

Авторы выделяют следующие важные компоненты цифровой компетентности:

- 1) медиа-компетентность – поиск и организация цифровой информации с применением электронных ресурсов;

2) коммуникативная компетентность – использование различных форм коммуникации средствами электронных ресурсов;

3) техническая компетентность – эффективное и безопасное использование технических и программных средств;

4) потребительская компетентность – умение решать повседневные задачи с помощью цифровых устройств и интернета [1, с. 144].

Развитие у студентов технического вуза цифровой компетенции требует организации новой образовательной среды и разработки определенного организационно-методического сопровождения. Современный специалист не может профессионально функционировать без умений хранить и обрабатывать техническую документацию, систематизировать и статистически анализировать ее, выполнять структурно-графическое оформление, осуществлять поиск справочных материалов и нормативных документов, работать с автоматизированными системами управления, знакомиться с техническими новинками в своей сфере деятельности. Поэтому, в техническом вузе термин «цифровая компетенция» означает способность самостоятельно получать информацию, грамотно технически её обрабатывать и применять в решении возникающих профессиональных и личных проблем, а также способность обеспечить безопасный доступ к важным и значимым данным.

Соответственно, исходя из определения, в своей работе мы выделяем следующие компоненты, необходимые студентам технического вуза для успешного осуществления образовательной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности:

1. информационная грамотность – умения поиска и критической оценки изучаемой информации;

2. техническая грамотность – подразумевает уверенное пользование ПО, эксплуатация периферийных устройств, использование разнообразных электронных устройств;

3. потребительская грамотность – умение с помощью цифровых устройств решать повседневные и личные задачи;

4. коммуникативная грамотность – умение использовать различные инструменты коммуникации в электронной образовательной среде;

5. информационная безопасность – обеспечение сохранности данных, расположенных в цифровой среде.

Литература

1. Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., Зотова, Е. Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей / Г. У. Солдатова // Результаты всероссийского исследования. – Москва: Фонд Развития Интернет. – 2013. – С. 144.

2. Ячина, Н. П., Фернандез, Г. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н. П. Ячина // Вестник Воронежского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 134–138.

Науч. рук.: Гончарова Л.А., к-т пед. н., доц.

Е.М. Дубровская, Е.В. Карпова, А.Г. Кротова, Т.Н. Пермякова
Новосибирский государственный технический университет

Курс «Коммуникационная культура Интернета»: структура, содержание, социальный запрос

Статья посвящена проблемам формирования общекультурных, общепрофессиональных компетенций у студентов технических специальностей высшей школы и возможностям их решения в рамках элективного курса «Коммуникационная культура Интернета».

Ключевые слова: культура речи; интернет-коммуникация; ценности и ценностные отношения; профессиональное обучение.

События последних лет наглядно продемонстрировали важность и значимость онлайн-коммуникации для современного общества. Бизнес и образование, шоппинг и развлечения, банковские и госуслуги, да и простое общение – во всех сферах жизни обходиться без интернета уже невозможно.

По данным опроса «ВЦИОМ-Спутник» на 16 октября 2022 г., 75% россиян пользуются интернетом практически ежедневно [3]. Согласно *Mediascope*, общая аудитория (12+) интернета составляет 80%. При этом младшие возрастные группы – 12–17 и 18–24 – проводят в интернете больше всего времени: 5:56 и 5:45 часов в день соответственно [1].

Современных молодых людей можно с полной уверенностью назвать «цифровыми гражданами», живущими в интернете. Однако погруженность в эту среду не избавляет их от коммуникативных проблем, возникающих при сетевом общении: это и несоблюдение языковых норм, и незнание сетикета, и неумение противостоять различным манипулятивным приемам, троллингу, кибер-буллингу и пр.

Разработанный нами курс «Коммуникационная культура интернета» позволяет, как кажется, более глубоко понять процессы, происходящие в интернет-среде, включить механизмы саморефлексии, сформировать более ответственное отношение к самопрезентации в Сети, актуализировать навыки преодоления интернет-конфликтов и т.д.

Предлагаемый нами курс включает в себя три взаимосвязанных модуля (см. рис.).

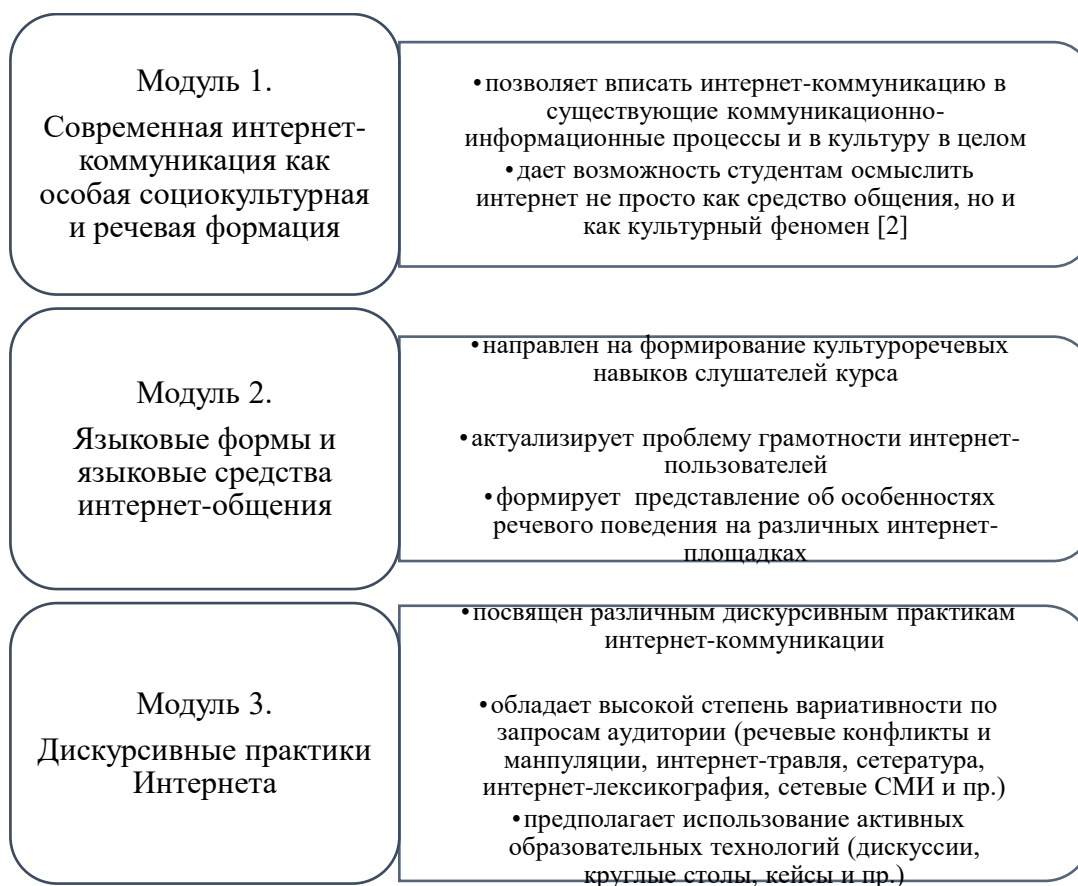


Рис. Структура и содержание курса

Важно отметить, что тематический план курса ежегодно обновляется и корректируется в соответствии с потребностями аудитории и «обратной связью», выдаваемой студентами в ходе освоения курса. Такая гибкость дисциплины обусловлена динамичностью процессов, происходящих в интернет-среде.

Многоаспектность проблематики общения в сети, с одной стороны, и нацеленность на формирование определенных компетенций у учащихся различных направлений, с другой, поставила нас перед необходимостью определения так называемого «ядра курса», в основе которого – наиболее важные вопросы, связанные с интернет-коммуникацией. Интересным в решении данной задачи нам представляется мнение пользователей об основных задачах описываемого нами курса. Студентам НГТУ (в количестве около 50 человек) было предложено ответить на вопрос: о чем, по их мнению, нужно говорить в рамках курса «Коммуникационная

культура Интернета». Респондентами стали учащиеся гуманитарного факультета, в программе обучения которых дисциплина отсутствует, как следствие, отсутствуют в их мнении какие-либо представления о её реальном содержании. В то же время наличие в учебном плане соответствующих направлений лингвистических, речеведческих и культурологических дисциплин избавляет от необходимости обращения к терминологическому метатексту. Анализ ответов позволил выделить ряд проблем, которые интересуют современных студентов: роль интернета в жизни человека, специфика интернет-коммуникации, трудности ориентации в потоке информации, жанровое своеобразие, языковые черты, этические и юридические вопросы интернет-коммуникации. В приведенных цитатах – фрагментарное отражение позиции респондентов, их аргументы:

1. Роль Интернета в целом: *На самом деле, Интернет – это огромный прыжок в будущее, ведь теперь нам, обычным людям, доступна абсолютно вся информация!... Ну и интернет – отличная идея для поддержания связи с близкими и даже с незнакомыми; Я недавно начал вести блог. О чем я там пишу? Обо всем. Есть люди, которые обсуждают со мной мои мысли; Продвижение соцсетей, соцсети как источник дохода (блоги, сайты);*

2. Специфика интернет-коммуникации; роль сформированности коммуникативных навыков; оценка роли интернет-коммуникации в формировании коммуникативной компетенции: *Как интернет-коммуникация меняет повседневное общение и другие сферы; О проблеме непонимания или неверной интерпретации сообщения;*

3. Обилие информации и необходимость ориентироваться в ней, актуальность развития критического мышления: *нужно уметь анализировать материал с разных точек зрения; как правильно «сёрфить» по Интернету;*

4. Жанровое разнообразие, культурологические проблемы (поп-культура в Глобальной сети): *Интересны жанры интернет-текстов: треды, посты, бугурты, посты; Навязчивая реклама и онлайн-казино – бич;*

5. Этикет интернет-коммуникации, вопросы безопасности и законодательная база интернет-коммуникации: *Человек, находящийся по ту сторону экрана, стал понимать, что за его резкие слова, оскорбление и т.д. ничего не будет. Он – безлик. Он – безнаказан. В этом и есть проблема коммуникации в Интернете. Я считаю, что все люди должны быть в ответе за свои слова, сказанные в адрес другого человека. Эту проблему нужно решать; Что касается соц. сетей, то это все негативные комментарии. Я понимаю, что это свобода слова и все дела...но со временем я поняла, что меня стало тошнить от этой деструктивной*

информации, сопровождающейся неконструктивной критикой и матом. Данный фактор просто практически увел меня из соц. сетей. Во мне просыпается консерватор, когда дело касается Интернета;

6. Языковые особенности интернет-коммуникации, оценка языковой компетенции, проявляющейся в любой форме коммуникации: *язык в эпоху Интернета стал упрощаться; Люди специально допускают ошибки; В интернет-пространстве, как нигде, огромное количество заимствованных новых слов, к которым люди уже не могут подобрать русский аналог и объяснить. Я не говорю, что заимствование – это плохо, однако считаю, что это не должно пагубно отражаться на языке; меня раздражает неграмотная речь в соц. сетях, однако я понимаю, что невозможно заставить всех людей выразить свои мысли так, как я хочу.*

Очевидно, что ожидания от курса в значительной степени соответствуют его структуре. Сформированность же соответствующих компетенций наилучшим образом демонстрируется в ходе защиты зачетного проекта, который проходит в виде круглого стола-антиконференции, где еще раз обсуждаются наиболее важные вопросы курса и подводятся итоги освоения дисциплины. Кроме того, в рамках подготовки к зачёту студенты должны провести лингвистический анализ медиатекста, размещенного в интернете. Анализ включает оценивание языковых особенностей материала (фонетический, лексический, грамматический уровни), текстовой специфики (стиль, жанр, композиция), коммуникативно-речевых (анализ коммуникативной ситуации) и этикетных черт (соответствие нормам сетикета и максимам общения). Таким образом, проводя работу для подготовки к зачётному заданию, студенты не только актуализируют знания, полученные в рамках прослушанного курса, но и имеют возможность «примерить» на себя роль эксперта, поработав с ресурсами, обратившись к словарям, озвучить свою позицию, опираясь не исключительно на интуицию, а вполне аргументировано, используя при этом технологии критического мышления. Зачётная работа призвана сфокусировать внимание студентов на всех тех запросах, которые прежде оценивались ими как то, что хотелось бы изучить в рамках курса. Участвуя в итоговом круглом столе, студенты должны окончательно осознать, что все их запросы были воплощены на лекционных и семинарских занятиях и почувствовать большую уверенность в области интернет-коммуникаций.

Подводя итог, отметим, что, конечно, интернет-общение не является неизведанной областью для современной молодежи. Однако, как нам кажется, курс позволяет студентам осмыслить феноменологическую сущность интернета, взглянуть на него извне, зафиксировать представления о сети в «светлом поле сознания». Практические же навыки, развиваемые

в рамках дисциплины, будут способствовать более эффективной и кооперативной интернет-коммуникации, так необходимой сегодня во всех сферах человеческой деятельности.

Литература

1. Ачкасова, К. Медиапотребление 2022 // Mediascope: официальный сайт. – 2022. – URL: https://mediascope.net/upload/iblock/fd8/RIF_mediapotreblenie.pdf (дата обращения: 26.10.2022). – Текст: электронный.

2. Кротова, А. Г. Курс «Коммуникационная культура Интернета» для студентов негуманитарных специальностей: структура и содержание / А. Г. Кротова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 109–112.

3. Пользование Интернетом // ВЦИОМ: официальный сайт. – 2022. – URL: https://old.wciom.ru/news/ratings/polzovanie_internetom/ (дата обращения: 26.10.2022). – Текст: электронный.

А.М. Евсеева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

К вопросу об организации образовательного процесса в вузе в постпандемийный период

Данная статья посвящена изучению проблемы организации образовательного процесса в вузах с применением гибридно-гибких моделей обучения. Выделяются трудности, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся при коммуникации в онлайн-среде, рассматривается необходимость поиска способов вовлечения участников в совместную деятельность.

Ключевые слова: смешанное обучение; гибридно-гибкие модели; пандемия; совместная деятельность; вовлечение обучающихся.

В настоящее время система высшего образования переживает переходный период, вызванный необходимостью цифровой трансформации образования, обновлением содержания учебных программ, профессиональной переподготовкой педагогических кадров для работы в новых постпандемийных условиях.

Исследователи отмечают, что если еще некоторое время назад у высших учебных заведений был выбор использования онлайн-образования, то в условиях пандемии, вызванной *COVID-19*, смешанные/гибридные форматы обучения становятся вынужденными и безальтернативными [4, с. 179]. Повсеместный переход в условиях пандемии на смешанное

обучение с применением электронных ресурсов и цифровых платформ требует переосмысления концепции данной формы обучения и традиционных педагогических практик и подходов.

Проблема развития электронного обучения заключается в «искусственном наложении» цифровых технологий на традиционную образовательную практику [3, с. 22] вместо разработки методик обучения, интегрирующих офлайн- и онлайн-технологии. Мы разделяем мнение исследователей (Н. В. Андреева, О. Б. Даутова, А. Ю. Уваров и др.), что использование цифровых технологий сами по себе не приводят к повышению качества образования, необходимо изменение форм и методов обучения, организации учебной деятельности, применение новых педагогических подходов, которые бы вместе с цифровыми технологиями способствовали качественным изменениям в системе высшего образования.

В период организации образовательного процесса в вузах в 2020–2021 гг. можно проследить новое понимание смешанного обучения: в рамках одной образовательной среды, представляющей единую систему, совмещаются очный и дистанционный режимы работы [2, с. 3]. В условиях пандемии в вузах стали активно применяться гибридно-гибкие модели обучения *HyFlex* и *BlendFlex*, использующие различные режимы и методы, включая синхронную и асинхронную коммуникацию. Суть заключается в том, что в рамках одного занятия объединяются обучающиеся в аудитории и обучающиеся, подключившиеся к занятию онлайн. Основным отличием моделей *HyFlex* и *BlendFlex* от смешанных или гибридных курсов, в которых было обязательное посещение очных занятий и в режиме онлайн, заключается в выборе обучающимися формата присутствия на занятии – а аудитории или виртуально.

Данные модели характеризуются направленностью на участников (*student-directed learning*) и студентоцентрированным подходом (*student-centered learning*), так как обучающиеся вправе выбирать, какой формат получения знаний предпочтительнее для них, при этом они могут изменить его в течение всего курса изучения дисциплины [5, с. 258]. Обучающиеся могут выбрать один из трех режимов «присутствия» – очно в аудитории с преподавателем, удаленно в режиме онлайн или в асинхронном режиме, который подразумевает просмотр записи занятия не в режиме реального времени.

Как известно, организация процесса обучения в режиме онлайн и офлайн имеет свои отличительные особенности. При непосредственном общении информация поступает по различным каналам, вербальным и невербальным, понимание информации облегчается за счет мимики, жестов, интонации и др. При виртуальном общении коммуникация участ-

ников затрудняется, становится более формальной и теряется ценностный потенциал общения, сложнее становится передать эмоциональный настрой собеседника и повлиять на степень восприятия информации.

При использовании гибридно-гибких моделей в образовательном процессе следует выделить трудности, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся. Учебно-методическая нагрузка преподавателя многократно возрастает, так как ему приходится разрабатывать учебные материалы с учетом разных режимов работы (личного и дистанционного присутствия обучающихся), обеспечивая при этом доступ всех категорий слушателей к образовательным ресурсам. Преподавателю необходимо организовать коммуникативное взаимодействие обучающихся, находящихся в аудитории и удаленно, вовлекая их в совместную деятельность и поддерживая их внимание и мотивацию на протяжении всего занятия. Обучающиеся могут испытывать трудности, связанные с доступом и качеством интернет-соединения, отсутствием необходимых для удаленного обучения навыков самоорганизации и самодисциплины, изолированностью от других участников учебного процесса.

Для того чтобы смешанное обучение было эффективным, необходимо изменение педагогических подходов и структуры учебного процесса. Возможно использование активных методов обучения – взаимного оценивания, групповых проектов, совместной работы над заданиями и т.д., так как электронная среда предоставляет широкие возможности для осуществления образовательной коммуникации обучающихся за пределами аудитории. Как справедливо отмечает Н. В. Андреева, отдельные инструменты онлайн обучения, такие как геймификация, тренажеры, интерактивные задания также могут заинтересовать обучающихся, но этого недостаточно для вовлеченности их в учебный процесс [1, с. 10]. Следовательно, важным является поиск вариантов вовлечения обучающихся в учебный процесс, способов организации образовательной коммуникации с преподавателем и другими участниками, при которых бы все группы обучающихся не чувствовали себя изолированно, а были бы вовлечены в совместную деятельность.

В целом, организация процесса обучения в период пандемии, вызванной *COVID-19*, показала, что необходим пересмотр и трансформация традиционных педагогических технологий, поиск новых моделей организации совместной деятельности при аудиторном обучении и в электронной среде, которые способствовали бы достижению поставленных целей обучения и высоких образовательных результатов.

Литература

1. Андреева, Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения / Н. В. Андреева // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». – 2020. – Т. 9. – №3. – С. 8–20.
2. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Тихоновецкая, И. П., Вьюн, Н. Д. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета. – 2022. Т. 10. – № 2. – С. 1.
3. Вайнштейн, Ю. В. Педагогическое проектирование персонализированного адаптивного предметного обучения студентов вуза в условиях цифровизации : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Вайнштейн Ю. В. – Красноярск, 2021. – 46 с.
4. Рогозин, Д. М., Радина, Н. К., Балакина, Ю. В. Вызовы образованию в условиях пандемии // Вопросы образования. – Москва. 2021. – № 1. – С. 178–194.
5. Beatty, B. J. Hybrid-Flexible Course Design: implementing student-directed hybrid classes / B. J. Beatty – 2020. – 258 p. – URL: <http://edtechbooks.org/hyflex> (дата обращения: 01.10.22). – Текст: электронный.

А.С. Емельянов

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Перспективы использования искусственного интеллекта в изучении иностранных языков

В данной статье рассмотрены традиционные и инновационные методы обучения иностранным языкам в образовательном процессе. Приведены технологии для усовершенствования перспективных направлений. Раскрываются смысл и применение искусственного интеллекта в изучении.

Ключевые слова: искусственный интеллект; образовательный процесс; традиционные и инновационные методы; образование; перспективны в изучении; иностранный язык; методы обучения.

В методике преподавания иностранных языков можно найти огромное количество технологий, методов и концепций обучения - традиционных и инновационных. Каждый из методов обучения имеет свои достоинства и недостатки [1, с. 2]. Всё зависит от целей обучения: изучение языка для работы, получение визы, поступление в заграничный вуз или

колледж, построение предпринимательской карьеры, налаживание коммуникаций с представителями других культур. Методы изучения иностранных языков и их эффективность будут исследоваться всегда, потому что с течением времени появляются новые слова и каждый для себя сам выбирает наиболее удобный способ познания. Далее будут рассматриваться методы изучения иностранных языков и применение современных технологий.

Идея заключается в том, что инициатива должна исходить от обучающихся, занимать большую часть времени, а преподаватель или учитель, в свою очередь, должен говорить как можно меньше и занимать позицию человека, который мотивирует к любознательности и поиску новой информации в самом начале занятия [2, с. 13].

Метод проектов широко используется, так как опирается на творческий и исследовательский потенциалы обучающихся, приобщает их к сотрудничеству в группах. Групповая работа над проектами позволяет проявить своё «я», оценить себя и проанализировать со стороны других, то есть аргументировать свой выбор. Таким образом, одной из основных задач проектной деятельности является развитие рефлексивных умений. То есть развитие самопознания, самонаблюдения. [2, с. 15].

Языковой портфель – это набор рабочих инструментов по овладению иностранными языками, который позволяет оценить работу студента и преподавателя, и проанализировать результаты обучаемого. Цели и формы работы различаются и могут быть адаптированы к любым учебным ситуациям [2, с. 18].

Мозговой штурм – популярный метод стимулирования творческой активности. С помощью специальных правил обсуждения позволяет найти оптимальное решение задачи.

Мозговой штурм включает в себя три этапа:

1. Постановка проблемы.
2. Генерация идей.
3. Группировка, отбор и оценка идей [2, с. 19].

Таким образом, рассмотрены основные и современные методы изучения иностранных языков. Каждый выбирает для себя наиболее подходящий и удобный. Исходя из описания методов понятно, что наиболее эффективное изучение языка происходит тогда, когда задействованы все активности головного мозга – творческая, исследовательская, взаимодействие с членами команды, игровой формат изучения, спринты.

Помимо традиционных и современных методов существует изучение иностранных языков с помощью искусственного интеллекта (ИИ). Разработчики всё время пытаются его совершенствовать, включают туда все перечисленные методы. Далее будут определены основные понятия

машинного обучения и приведены примеры, которые существуют на рынке.

Машинный перевод – процесс перевода устного или письменного текста с одного языка на другой. Приложения машинного перевода используют обширные массивы лингвистических корпусов и множество сложных алгоритмов для автоматического перевода. Обычно приложения используют глубокое обучение, основанное на технологии нейронных сетей.

Машинный перевод может быть полезен для понимания сути или для сценариев глобального понимания в тех случаях, когда обучающимся нужен быстрый перевод для осуществления их деятельности. Другое применение может быть, когда нужно более точное представление о конкретных отрывках текста. Как правило, такой метод помогает делать последовательные переводы (система распознаёт контекст), но учащиеся могут только лишь пассивно расширять свой лексикон.

Приложения глубокого обучения хорошо работают с простым синтаксисом, фразами или высказываниями, а также с конкретными или межкультурными ситуациями (сленг или различные диалекты). Однако в большинстве случаев требуется потребность в лингвистическом опыте изучающего язык [3, с. 5].

Особенно часто, учащиеся могут полагаться на перевод, предоставляемый нейронной сетью, но при этом не развиваются навыки самостоятельного перефразирования или письма. Учащиеся должны быть аккуратны в том, чтобы не применять рефлексивно предоставленные лексические алгоритмы. Часто программе не хватает опыта в выявлении вариантов использования семантических элементов или обеспечения согласованности текста в определённых контекстах. Эта проблема встречается в терминологиях технической и медицинской сфер, машина не всегда обеспечивает правильный перевод, поскольку сложный жаргон требует значительных знаний, которыми алгоритмы пока не обладают.

Поэтому машинные переводы являются не всегда эффективным способом изучения иностранных языков. Более того, приложения не включают в себя языки меньшинств, что является неотъемлемой частью процессов аутентичного изучения [3, с. 6].

Чат-боты имитируют дискурсивное поведение людей. Чат-боты становятся всё более и более интеллектуальными, поскольку имеют доступ к огромным лингвистическим корпусам. Многие компании начали разрабатывать своих собственных чат-ботов или агентов, так как они предоставляют пользователю индивидуальные ответы и даже могут оценить работу или давать советы о том, что нужно улучшить. Агенты очень

удобны для начинающих, поскольку базовые слова и фразы имеют чёткие структуры построения без сематической, синтаксической или лексической сложностей.

Таким образом, машина вряд ли выйдет из строя прагматически. В целом, эта технология должна быть удобна для пользователя, потому что предлагает простой интерфейс и возможность использования как в мобильной версии, так и в десктопной с временными и пространственными ограничениями.

Есть такие приложения как *Virtual Talk*, *Mondly*, *Memrise*, *Babbel* и *Duolingo*, они используют мультимедийный интерфейс, чтобы учащиеся могли практиковаться с помощью аудио, видео и изображений во время разговора или записи с помощью чат-бота. Студенты, беспокоящиеся за то, что будут обнаружены ошибки или обнародованы личные данные, могут использовать сценарий общения с анонимным чат-ботом.

Несмотря на эти потенциальные преимущества, необходимо чётко понимать недостатки и задумываться над вопросом о конфиденциальности данных. Изучение языка – процесс личного характера, поэтому не следует делиться своими данными с ненадёжными чат-ботами. Стоит обращаться к технологиям компаний, перечисленных выше, так как у них есть общее положение о защите данных, и они гарантируют безопасное хранение данных в своих условиях использования. Ещё один недостаток чат-ботов это неспособность отображать культурную специфику и семантические проблемы в сложных вопросах [3, с. 8].

Таким образом, следует понимать все плюсы и минусы каждой технологии. При изучении языка с помощью глубинного обучения необходимо обращаться к надёжным компаниям, поставляющим приложения машинного перевода или чаты с виртуальным преподавателем. Изучение иностранных языков с помощью искусственного интеллекта очень перспективно на мой взгляд, так как с каждым годом появляются огромные массивы данных, которые нужно обрабатывать. Для их обработки нужны первоклассные специалисты, компетенциями которых являются знание языка и умение его применять в общении с другими коллегами. Часто такое бывает, что в компаниях существуют межкультурные команды. Поэтому наличие таких приложений значительно упрощает взаимодействие между людьми, что способствует продуктивной работе, где не нужно тратить много времени на изучение.

Литература

1. Токарева, Д. В. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка в грамматическом аспекте урока / Д. В. Токарева //

Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития Мытищи–Гомель–Москва–Санкт–Петербург–Минск–Речица. – 2022. – С. 258–263.

2. Золотова, О. В. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / [презентация] / Золотова, О. В. – URL: <https://www.bsmu.by/downloads/universitet/nauka/2021/doklady/5-gumanit/34-zolotova.pdf> (дата обращения 04.11.2022). – Текст: электронный.

3. Schmidt, T., Strasser, T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. Heidelberg : Leuphana University Lüneburg: ResearchGate, May 2022. – 165–183 p.

О. П. Кабрышева

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

**Результаты обучения по дисциплине «Иностранный язык»
(по данным независимого компьютерного тестирования студентов
ТПУ, набор 2020)**

В статье представлен анализ результатов независимого компьютерного тестирования по английскому языку студентов 1–2 курсов, поступивших в 2020 году в Национальный исследовательский Томский политехнический университет. На основе полученных данных дана оценка результатов освоения программы по дисциплине «Иностранный язык».

Ключевые слова: уровень владения языком; шкала; компьютерное тестирование; прогресс-тест; входное тестирование.

В турбулентное время концепция обучения иностранным языкам в неязыковом вузе требует от будущего специалиста такого уровня владения языком, который даст возможность легко адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям профессиональной среды. Целью языкового образования является не только дальнейшее развитие входного уровня владения иностранным языком, достигнутого на момент поступления в вуз, но и овладение таким уровнем коммуникативной компетенции, который позволит специалисту эффективно решать профессиональные задачи, заниматься научной деятельностью, взаимодействовать с международным профессиональным сообществом и обеспечит возможность непрерывного самообразования в будущем.

Последние десятилетия в Национальном исследовательском Томском политехническом университете обучению иностранным языкам уделяется особое внимание, разработана и успешно реализована не

только современная программа обучения, но и система независимой оценки знаний и определения уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов, которое осуществляется по результатам прохождения компьютерного тестирования и выполнения единого Прогресс-теста [1]. Цель тестирования – определение уровня владения иностранным языком студентами на нескольких этапах обучения: при поступлении в вуз, по окончании первого года и их подготовленность к независимому ведению образовательной и научной деятельности на английском языке по завершению курса.

Таблица

Уровни владения языком, в соответствии с результатами Прогресс-теста

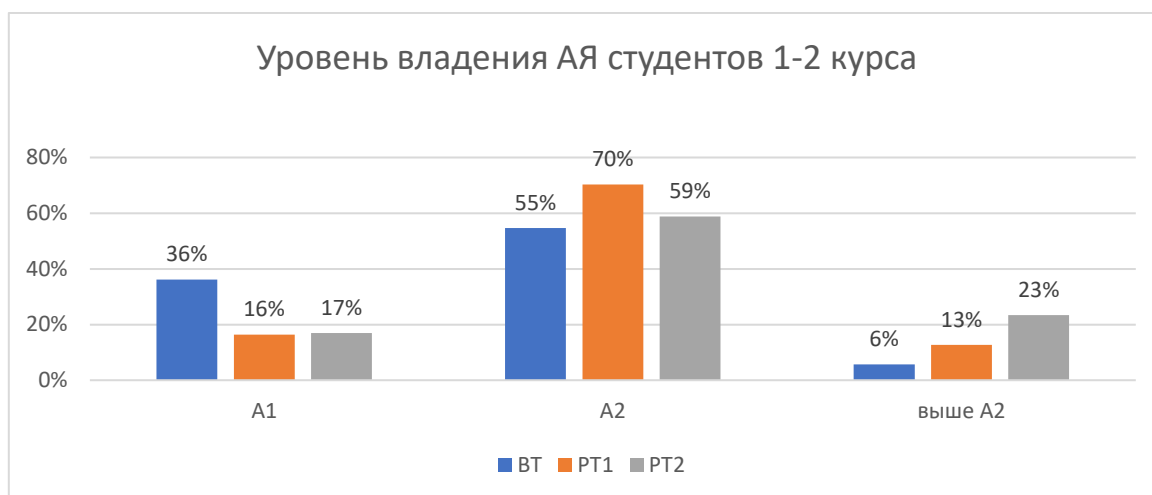
Уровень	Описание
Выше <i>A2</i>	Способность свободно и независимо использовать язык в учебной, профессиональной и научной деятельности. Достаточная подготовка для сдачи Сертификационного экзамена ТПУ.
<i>A2.2</i>	Взаимодействие на знакомые темы с целью обмена информацией. Требуется дополнительная поддержка при ведении образовательной, профессиональной и научной деятельности на иностранном языке
<i>A2.1</i>	Общение в повседневной жизни посредством знакомого вокабуляра и несложных грамматических структур. Постоянная потребность в поддержке (собеседника, словаря и др.).
<i>A1</i>	Общение в наиболее типичных бытовых ситуациях при помощи отдельных слов и элементарных фраз
-	Уровень является недостаточным для осуществления коммуникации.

Прогресс-тест состоит из двух разделов: первый включает в себя задания на оценку сформированности лексико-грамматических навыков, способности ими оперировать с учетом контекста. Второй раздел нацелен на проверку коммуникативных умений в чтении [2]. Уровень сложности текстов, лексических единиц и грамматических структур соответствует уровню *A1–B2* Общеввропейской шкалы уровней владения иностранным языком [3]. Ниже представлено краткое описание уровней владения языком (см. табл.).

Настоящее исследование проведено по результатам независимого тестирования по английскому языку студентов, поступивших в ТПУ в

2020 году и охватывает полный цикл обучения по программе «Английский язык» на протяжении 4 семестров. В соответствии с приказом № 240-1/об от 27.08.2020 г. студенты прошли три независимых компьютерных тестирования: входное тестирование для студентов в 1 семестре (ВТ), рубежное тестирование 1 во 2-м семестре (РТ1); и рубежное тестирование в 4-м семестре (РТ2). По причине пандемии *Covid-19* ВТ и РТ1 проводились дистанционно, в то время как РТ2 выполнялось очно.

Впервые анализ проводился на выборке, идентичной для ВТ, РТ1 и РТ2, и сформированной из 898 студентов 1–2 курсов, каждый из которых прошел все три тестирования, что позволяет уменьшить статистическую погрешность и получить более достоверную картину прогресса в обучении. Необходимо отметить, что на графике не представлены те студенты, которые продемонстрировали уровень ниже *A1*, и/или чей результат был аннулирован/перезачтен, что составило 3% на входном тестировании и 1% в рубежных тестированиях 1 и 2, соответственно (см. рис.).



*Рис. Уровень владения АЯ студентами ТПУ
(по результатам прогресс-теста в 2020-2022 уч.гг.)*

Как видно из рис. 1, доля студентов, владеющих АЯ на уровне *A1* снизилась более чем в 2 раза в течение первого года обучения и до конца второго курса количество таких студентов существенно не изменилось. Напротив, доля тех, чей уровень соответствует «выше *A2*» (то есть *B1* и далее) увеличилась почти в 4 раза и составила немногим более пятой части от общего количества. Одновременно с этим, процентное соотношение внутри выборки студентов с уровнем *A2* представляет собой любопытную картину: значительное увеличение количества таких студентов на 1 курсе и снижение доли этих студентов по окончании обучения на 2 курсе, когда показатели близки к тем, что мы наблюдали на

начальном этапе обучения. Однако такое распределение вполне закономерно: доля студентов с уровнем *A2* снизилась на 11% и одновременно с этим доля студентов «выше *A2*» увеличилась на 10%. То есть, снижение обусловлено теми студентами, которые существенно улучшили навыки владения *AЯ*, при этом студенты с уровнем *A1* никак не влияли на данное распределение, поскольку их процентное соотношение осталось практически неизменным.

Таким образом, исходя из представленного выше статистического анализа можно сделать вывод о существенном повышении уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов вследствие эффективности освоения дисциплины «Иностранный язык». Наибольший прогресс наблюдается в течение первого года обучения, независимо от стартового уровня первокурсников. На втором курсе студенты с низким уровнем владения иностранным языком заметно снижают темпы обучения, в то время как сильные студенты прогрессируют все более уверенно. Наиболее вероятной причиной замедления продвижения в изучении ИЯ на 2 курсе представляется недостаточно уверенное знание базового лексико-грамматического материала и несформированность основных навыков, необходимых для решения задач в социально-бытовой сфере, что является препятствием для осуществления коммуникации в учебно-профессиональной сфере, которая становится приоритетной на 2 курсе обучения.

Литература

1. Кабрышева, О. П., Смирнова, У. А., Опыт проведения тестирования по английскому языку с использованием электронной платформы Moodle в Национальном исследовательском Томском политехническом университете// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2017. – № 1(67): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 203–207.
2. Прогресс тест для студентов 1-2 курса. Режим доступа: <https://exam.tpu.ru/news/2019/02/22/promezhutochnaya-attestaciya-studentov-1-kursa-zachet-i-2-kursa-ekzamen-po-discipline-inostrannyy-yazyk-angliyskiy.html> (дата обращения: 01.11.2022). – Текст: электронный.
3. Common European Framework of Reference for Languages. Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 01.11.2022). – Текст: электронный.

Д.А. Князева¹, Е.С. Рябова²

¹Самарский государственный технический университет,

*²Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королева*

Актуальные проблемы углубленного изучения английского языка с точки зрения лингводидактической подготовки инженеров Самарской области

Данная статья посвящена международному экзамену *IELTS* как эффективному способу совершенствования английского языка, а также профессионального развития студентов-инженеров. Подготовка к экзамену, а также сам сертификат, позволят ускорить развитие Самарского региона в области современных технологий.

Ключевые слова: международный экзамен *IELTS*; углубленное изучение английского языка; развитие Самарской области; лингводидактическая подготовка; инженерное образование.

Самарская область славится высокой концентрацией научного, образовательного, инновационного и производственно-технического потенциала.

Согласно официальной информации с электронного портала Правительства Самарской области, научные исследования и разработки выполняет 71 организация Самарской области разных форм собственности [8].

Кроме того, в губернии действуют 30 учреждений высшего образования, 13 из которых являются государственными вузами. Эти заведения осуществляют подготовку кадров более чем по 400 образовательным программам для различных высокотехнологичных отраслей – аэрокосмической, химической, автомобилестроительной отраслей, медицины, сферы IT-технологий и т.д. Таким образом, студенты и молодые ученые, задействованные в данном научно-исследовательском комплексе, обеспечивают разработку новых технологий, занимаются прикладными разработками в области инженерно-технических наук.

На базе ведущих самарских вузов работают преимущественно инженерные научно-исследовательские и технические центры в сфере аэрокосмических технологий, беспилотных систем, нанотехнологий и материаловедения, информационных технологий, в том числе IT-медицины, промышленной экологии. Внедрение этих инноваций позволяет повышать производительность в таких сферах, как металлообработка, нефтехимия, использовать достижения робототехники и электроники в изучении сред и в процессе передачи информации [8].

Безусловно, все работники данных центров нуждаются в исключительно передовых знаниях и квалификациях в своих областях. Одним из

способов обеспечения качественного образования является углубленное изучение студентами, аспирантами и научными сотрудниками английского языка. Кроме того, подготовка высококвалифицированных кадров, развитие науки и высшего образования – чрезвычайно сложные процессы, требующие пристального внимания фасилитаторов любого образовательного процесса. Высшее образование должно объективно давать широкую базу для будущей специализации в аспирантуре и реализации в профессиональной деятельности. Интересно, что в последнее время наблюдается рост в академической мобильности, поэтому спрос на курсы иностранных языков становится все более популярным [7, с. 319]. Учитывая важность владения иностранным языком, а именно английским языком, который стал глобальным языком межкультурной коммуникации, более 90% всех научных работ публикуется на английском языке и большинство электронных интернет-ресурсов представлены на английском языке [5, с. 60].

Таким образом, вопрос лингводидактической подготовки инженеров Самарской области является актуальным для преподавателей английского языка в ведущих вузах губернии. Одним из эффективных способов повышения языковой квалификации обучающихся и сотрудников языковых вузов показал себя метод подготовки к международным экзаменам по английскому языку, в частности, к *IELTS (International English Language Testing System) Academic*.

Основными характеристиками этого теста по английскому языку являются: 1) *IELTS* считается самым популярным тестом в мире, который показывает реальный уровень владения английским: 57,6% сдающих международные экзамены по английскому языку выбирают именно это тестирование для подтверждения своего уровня [6, с. 14]; 2) оценивается по шкале от 1 (*non-user*) до 9 (*expert user*); 3) экзамен длится 2 часа 45 минут; 4) содержит 4 части: *Listening* (навыки аудирования) включает 4 записи с вопросами (30 минут), *Reading* (навыки чтения) – тексты с заданиями (60 минут), *Writing* (навыки письма) – 2 эссе (60 минут), *Speaking* (навыки говорения) 3 секции (11-14 минут); 5) существуют *paper-based* (бумажная) и *computer-based* (компьютерная) версии сдачи экзамена, что делает формат сдачи более флексибельным для любых экзаменуемых [9, с. 161]; 6) есть два типа экзамена *IELTS General Training* и *IELTS Academic* в зависимости от целей кандидата; 7) необходим для желающих жить/учиться/работать в англоговорящих странах (Австралия, Новая Зеландия, Канада, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, США), а также для работы с зарубежными партнерами в области науки и техники, участия в международных конференциях и т.д. [3].

Еще одним важным пунктом, который отмечают эксперты по подготовке к международным экзаменам, является то, что *IELTS* требует от испытуемого очень важных в современном мире *soft skills* («мягких» или «гибких» навыков) – анализа ситуации, концентрации, быстрого реагирования, принятия решений, тайм-менеджмента, задействование разных областей мозга одновременно или эффективно [1]. Например, интегрированные задания, работа на время, в стрессовой ситуации, написание развернутых ответов – если экзаменуемый успешно справляется с подобными заданиями в рамках языкового теста – скорее всего, эти навыки вы будете использовать и в обычной жизни, это очень ценят современные работодатели.

Кроме того, представителям научно-технического комплекса необходимо уметь логично и структурно излагать свои мысли, использовать широкий словарный запас, употреблять в речи разнообразные грамматические конструкции. Преподавателями, осуществляющими подготовку к *IELTS*, было отмечено, что студенты начинают справляться с такими задачами не только на английском языке, но и значительно повышают лингводидактические навыки на родном языке, что делает таких обучающихся ценными представителями инженерных направлений Самарской области. Следовательно, углубленное изучение английского языка в формате международного экзамена является актуальной задачей вузов России [2, с. 51].

Так, в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (Самарский университет) в рамках индивидуальной образовательной траектории реализуется дисциплина «Английский язык: подготовка к международному экзамену *IELTS*», составителем которой является доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного Е. С. Рябова. Данная программа включена в учебный план по всем факультетам университета. Основной целью изучения является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, которая обеспечивает успешность взаимодействия студентов в профессиональной сфере. Изучение дисциплины призвано также обеспечить: умение представлять свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного взаимодействия; навык использования новых информационных технологий; способность к самообразованию; расширение кругозора и повышение общей культуры студентов; стремление к взаимопониманию между людьми разных сообществ; реализацию профессиональных стремлений и возможность повышения квалификации; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов [4, с. 3].

Таким образом, экзамен *IELTS* позволяет комплексно решить три очень важные задачи для будущего инженера. Во-первых, сама подготовка к сдаче экзамена обеспечивает всестороннее углубление знаний в области английского языка, поскольку требует реализации коммуникативной компетенции по всем видам речевой деятельности. Во-вторых, студенты осваивают профессиональную лексику, начинают лучше разбираться в вопросах, связанных с их научной деятельностью на английском языке. И в-третьих, получив сертификат *IELTS*, студенты открывают себе безграничные возможности в их профессиональной сфере, поскольку могут принимать участие в иностранных научных конференциях, повышении квалификации, сотрудничать с зарубежными компаниями.

Помимо это, реализуется достижение сопутствующих целей и задач, в частности: формирование у студентов способности и готовности к межкультурной коммуникации; развитие основных языковых умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения; расширение знаний о мире и культуре стран изучаемого языка; освоение стратегий выполнения экзаменационных заданий формата *IELTS*; развитие академического вокабуляра, что является очень важным критерием для совершенствования профессиональных навыков; умение структурировать время, отведенное на выполнение каждого задания экзамена для оптимизации процесса решения заданий; формирование умения мобилизовать все личностные ресурсы для успешного выполнения заданий экзамена.

Принимая все вышесказанное во внимание, необходимо сделать вывод о том, что развитие возможности студентов к углубленному изучению английского языка с целью подготовки будущих инженеров к сдаче экзамена *IELTS* поможет вывести наш регион на новый уровень в области передовых технологий.

Литература

1. Князева, Д. А. Неочевидный способ облегчить жизнь за границей, 29.10.2021 – Блог о преподавании иностранных языков и подготовке к международным экзаменам на информационном портале Яндекс.Дзен. – URL: https://zen.yandex.ru/media/daryana_eng/neochevidnyi-sposob-oblegchit-jizn-za-granicej-617c00898b81b026e95222ac (дата обращения: 01.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

2. Никишина, О. А., Цветкова, С. Е. Методика формирования лингвистической готовности студентов к международному экзамену IELTS. / О. А. Никишина, С. Е. Цветкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (167). – С. 51–57. – Текст: непосредственный.

3. Официальный сайт международного экзамена IELTS. – URL: <https://ielts.org> (дата обращения: 08.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

4. Рябова, Е. С. Рабочая программа дисциплины «Английский язык: подготовка к международному экзамену IELTS», для бакалавров направления 28.03.02 Наноинженерия (Наноинженерия) кафедры иностранных языков и русского как иностранного «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева». – 2021. – 10 с. – Текст: непосредственный.

5. Сальникова, М. В. Глобализация, развитие ИКТ и профессиональная подготовка переводчиков / М. В. Сальникова // Вып. 5 / М-во образования и науки РФ [и др.]; под ред. А. Л. Назаренко. – Москва : Центр дистанц. образования Фак. иностр. яз. и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2012. – С. 59–67. – Текст: непосредственный.

6. Сасновская, А. В., Гульджигитова, В. А. Экзамены IELTS, TOEFL, FCE, CAE, CPE для развития студенческой мобильности / А. В. Сасновская, В. А. Гульджигитова // Тезисы докладов 49 Международной научно-технической конференции преподавателей и студентов. Тезисы докладов. – Витебск, 2016. – С. 14–15. – Текст: непосредственный.

7. Смарагдина, А. К. Особенности обучения иностранному языку при подготовке к международному экзамену IELTS в современном вузе / А. К. Смарагдина // Научные горизонты. 2018. – № 11-1 (15). – С. 318–323. – Текст: непосредственный.

8. Социально-экономическое развитие региона, сайт Правительства Самарской области. – URL: https://www.samregion.ru/economy/inn_potencial/ (дата обращения: 01.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст : электронный.

9. Яницкий, А. И. Структура международного сертифицированного экзамена по английскому языку IELTS / А. И. Яницкий // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем. – 2020. – № 17. – С. 160–167. – Текст: непосредственный.

Н.А. Коваленко, Т.Г. Бекишева
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Формирование межличностных навыков «soft skills» на занятиях по иностранному языку у студентов инженерных специальностей

В статье рассматривается возможность формирования гибких межличностных навыков «*soft skills*» на занятиях по иностранному языку у студентов инженерных специальностей. Представлены несколько определений понятия «*soft skills*», а также приведен список ключевых навыков конкурентоспособного специалиста. На примере заданий показано формирование гибких межличностных навыков у студентов.

Ключевые слова: *soft skills*; *hard skills*; иностранный язык; межличностные навыки; гибкие навыки; студенты инженерных специальностей.

В настоящее время наличие у специалиста определенных межличностных навыков («*soft skills*») становится все более востребовано со стороны работодателей по всему миру. Эти навыки называют «гибкими», по сравнению с жесткими «*hard skills*» профессиональными навыками необходимыми для выполнения определенной работы. Актуальность проблемы формирования «*soft skills*» обусловлена тем, что в современных тенденциях, уровень развития гибких навыков имеет преимущественное значение над жесткими техническими (технологическими) навыками. Для инженера, который является высококвалифицированным специалистом в области технических наук и обладает точными знаниями в той или иной области, особенно важно развивать межличностные навыки, чтобы быть конкурентоспособным.

По определению, которое приводит *Collins English Dictionary*, «*soft skills*» – это желательные качества для определенных форм занятости, которые не зависят от приобретенных знаний. К ним относятся здравый смысл, умение взаимодействовать с людьми и позитивное, гибкое отношение [3]. Уилл Кентон, эксперт в области экономики и права, в своей работе, посвященной гибким навыкам, определяет их как «черты характера и навыки межличностного общения, которые характеризуют личность человека, а также его отношения с другими людьми» [1]. На рабочем месте «*soft skills*» считаются дополнением к «*hard skills*», которые относятся к знаниям и профессиональным навыкам человека. Межличностные навыки востребованы во всех профессиях. К ним относятся критическое мышление, решение проблем, публичные выступления, академическое письмо, командная работа, цифровая грамотность, лидерство, профессиональное отношение, трудовая этика, управление карьерным ростом, межкультурное общение и т.д. [2].

В современном мире для достижения профессионального и личного успеха необходимо формировать «*soft skills*» наряду с «*hard skills*». Поскольку нет единого четкого определения компонентов гибких межличностных навыков «*soft skills*», их формирование является более сложной задачей по сравнению с классическими техническими навыками, которые в основном требуют запоминания материала.

В первую очередь преподавателю необходимо понять, как их оценивать, сформулировать критерии, чтобы была возможность отслеживать прогресс учащихся. С точки зрения преподавания оценивать «*soft skills*» сложнее, чем технические навыки («*hard skills*»). По мнению ученых, занимающихся данным вопросом, контрольные работы, тесты или экзамены не могут точно измерить межличностные и лидерские навыки, т.к. «*soft skills*» это больше про характер и поведение, чем про знания.

Групповые проекты являются хорошим способом формирования «*soft skills*», но их оценивание вызывает серьезные противоречия в педагогических кругах. Многие исследователи считают взаимное оценивание лучшим решением данной проблемы, компромиссом между оцениванием работы в группах и индивидуальным оцениванием.

Трудно подобрать определенный и единый перечень всех межличностных навыков необходимых будущему инженеру. В 2020 году в докладе Всемирного Экономического Форума [4] был приведен список из 35 межличностных навыков, а также список 15 наиболее важных навыков, которые будут востребованы в 2025 году. Список из 15 навыков включает 10 «*soft skills*» и 5 «*hard skills*». Это подтверждает тот факт, что для того, чтобы быть успешным и конкурентоспособным специалистом необходимо не только обладать знаниями в области своей профессии, но также рядом межличностных навыков.

Именно поэтому образовательные учреждения во всем мире ставят это своей приоритетной задачей. Томский политехнический университет не является исключением. В нашей работе мы рассмотрим несколько примеров того, как межличностные навыки формируются на уроках иностранного языка в ТПУ.

Согласно программе по дисциплине «Иностранный язык (английский)» мы формируем у студентов компетенцию, которая позволяет:

1. Использовать диалог для сотрудничества на иностранном языке в ситуациях делового взаимодействия с учетом личности собеседников, их коммуникативно-речевой стратегии и тактики, степени официальности обстановки.

2. Формировать и аргументировать собственную оценку основных идей участников дискуссии в соответствии с задачами совместной деятельности.

3. Осуществлять поиск необходимой информации и выбор стиля общения в зависимости от цели и условий партнерства.

4. Адаптировать речь, стиль общения к ситуациям взаимодействия для решения стандартных коммуникативных задач.

В свою очередь сравнительный анализ данных Всемирного Экономического Форума и требования к кандидатам, которые предъявляют работодатели на российском рынке труда, позволил сделать вывод, что можно выделить основные межличностные навыки, которые нужно освоить современному конкурентоспособному специалисту.

К наиболее востребованным межличностным навыкам следует отнести следующие:

1. Коммуникация.
2. Исследование информационного пространства.
3. Управление знанием и обучаемость.
4. Управление проектами.
5. Управление временем.
6. Адаптивность.
7. Критическое мышление.
8. Креативность.
9. Принятие решений.

На занятиях по дисциплине «Иностранный язык (английский)» студентам предлагаются задания, способствующие одновременному развитию совокупности гибких навыков. Рассмотрим наиболее эффективные из них. Упражнения с заданными ситуациями провоцируют коммуникацию, а если ситуации будут неординарными, то также адаптивность, креативность и принятие решений. Имитация ситуации собеседования при устройстве на работу максимально приближена к реальности, особенно, когда студенты получают ролевые карточки (*role cards*) с указанием предполагаемой модели поведения. При подготовке презентации по определенной теме студенты сначала исследуют информационное пространство, а затем делают осознанный выбор, т.е. управляют знанием. При работе над проектами требуется навык командной работы, управления проектами и принятия решений. Установка временных рамок для выполнения заданий учит студентов управлять собственным временем. Работа с кейсами (*case study*) формирует почти все перечисленные выше гибкие навыки. Например, используя материалы кейса «*Slim Gum*», студенты в команде изучают разных кандидатов на пост генерального директора компании, дискутируют и аргументируют свой выбор, отстаивают свою точку зрения. Для принятия решения дается ограниченное количество времени.

Это позволяет нам сделать вывод, что компетенции, формируемые на уроках иностранного языка, способствуют формированию ключевых межличностных навыков.

Литература

1. Claxton, G., Costa, A. & Kallick, B. Hard thinking about soft skills / G. Claxton // Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development. – 2016. – 73(6). – P. 60–64.
2. Kenton, W. (2021) Soft skills. – URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> (дата обращения: 27.10.22). – Текст: электронный.
3. Online Collins Dictionary. – URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills> (дата обращения: 27.10.22). – Текст: электронный.
4. World Economic Forum: the top 10 skills you'll need for the future of work. – URL: <https://www.coorpacademy.com/en/blog/learning-innovation-en/world-economic-forum-the-soft-skills-to-prepare-employees-for-the-future-of-work> (дата обращения: 27.10.22). – Текст: электронный.

Г.А. Кондрашова

Белорусский государственный экономический университет

Технология «Перевернутый класс» как средство оптимизации использования учебного аудиторного времени

В статье рассматривается понятие технологии «перевернутый класс», даются ссылки на начало ее использования, приводятся имена педагогов-пионеров, осуществлявших учебный процесс в рамках данной технологии, отмечаются положительные и отрицательные моменты, связанные с ее использованием.

Ключевые слова: технология «перевернутый класс»; смешанное обучение; совместная работа; аудиторная работа; социальное взаимодействие; фасилитация процесса учения.

Существует ряд способов организации процесса активного обучения. Идеи активизации процесса обучения высказывались еще такими выдающимися мыслителями и педагогами, как Я. А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегель, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др. На современном этапе развития педагогической мысли одним из способов активизации образовательного процесса посредством оптимизации использования учебного аудиторного времени может являться зародившаяся в западной педагогике технология «перевернутый класс». Данная

технология – значимое движение, касаемое форм образовательного процесса в 21 веке. Прогрессивно мыслящие педагоги рассматривают его как более эффективную и инновационную форму.

Так называемый «перевернутый класс» – это тип смешанного обучения, при котором студенты знакомятся с теоретической составляющей самостоятельно дома, а практические навыки отрабатывают в аудитории. В классическом варианте студентам предоставляется видео с теоретической информацией, которую они изучают самостоятельно и затем в аудитории задают преподавателю возникшие вопросы, обсуждают определенные положения, выполняют практические задания по теме.

Технология «перевернутого класса» была предложена в 2007 году Джонатаном Бергманом и Аароном Самсом. В 2004 году они начали преподавать естественнонаучные дисциплины в средней школе Вудленд Парк в Колорадо. Ученики, уделяющие большое внимание спорту, пропускали много занятий. Д. Бергман и А. Самс нашли выход – они начали записывать свои лекции в форме видеопрезентаций. Сами Д. Бергман и А. Самс называли такие имена, как Морин Лэйдж, Гленн Платт и Майкл Треглия в качестве первопроходцев, использовавших технологию перевернутого учения. Работа, опубликованная в 2000 году в Университете Майами в Огайо «не выстрелила», по словам Д. Бергмана, так как опередила свое время [1].

В 1990-х годах физик из Гарварда Эрик Мазур предлагал своим студентам читать материал по теме до занятий. В аудитории студенты задавали вопросы, возникшие в связи с прочитанным материалом, размышляли на определенные темы индивидуально и в группе, имея возможность изменить свой ответ, подкорректировать точку зрения, преподаватель оценивал размышления студентов [2].

Пионеры данной технологии считали, что транслирование готовых знаний преподавателем студентам не является оптимальным использованием аудиторного времени. Они полагали, что это время лучше затратить на значимую дискуссию, основанную на применении уже усвоенных понятий и положений, понимание которых проверяется в ходе различных видов деятельности в классе, а также на совместную работу студентов в аудитории.

Для домашней работы, кроме онлайн лекций, могут предлагаться тексты на бумажных или цифровых носителях, обзор литературы по изучаемой теме, участие в онлайн дискуссиях, выполнение исследовательской работы по теме.

В аудитории отрабатывается практический материал, как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, организуются обсужде-

ния с другими студентами, дебаты, презентации, используются различные формы группового обучения, проводятся исследования, взаимонализ работы студентов.

Технология «перевернутого класса» предполагает, что обучение осуществляется на более высоком уровне посредством активного социального взаимодействия. Задача преподавателя – фасилитация процесса учения. Данный подход основан на социальной конструктивистской теории учения, подчеркивающей важность социального взаимодействия в процессе учения. Согласно социальным конструктивистам, учение должно быть основано на опыте; в процессе учения мы используем критическое мышление, чтобы сделать логические выводы по той или иной проблеме; взаимодействие с другими участниками учебного процесса позволяет увидеть проблему с различных точек зрения и упорядочить наше отношение к ней. Технология «перевернутый класс» позволяет передвинуть пассивное учение на домашнюю работу и освободить аудиторное время для интерактивного учения.

Безусловно, существуют как положительные, так и отрицательные моменты, связанные с использованием такого типа обучения, как «перевернутый класс». К недостаткам относят смещение ролей преподавателя и студента, децентрализацию роли студента, снижение возможностей самостоятельного критического мышления со стороны студентов вследствие освоения теоретического материала в основном посредством видеолекций.

К достоинствам данной технологии можно отнести то, что каждый студент имеет возможность работать в приемлемом для него темпе и в наиболее удобное время. Во время просмотра видеозаписей лекций студент может поставить лекцию на паузу, пересмотреть определенный фрагмент, сделать необходимые записи, затратив на лекцию в целом оптимальное для себя время.

Технология «перевернутого класса» дает возможность преподавателю уделить большее внимание возникающим у студентов вопросам, индивидуализируя тем самым процесс обучения.

Данная технология не только помогает студенту овладеть специальными знаниями по определенной теме, но также развивает ценные навыки лидерства, способности решения проблем и критического мышления. Вследствие того, что «перевернутый класс» предоставляет больше возможностей для активного учения в аудитории, большее количество форм организации учебной работы может быть задействовано, что развивает навыки коммуникации в том числе.

В своей статье «Усильте «перевернутый класс» пятью стратегиями» Д. Бергман говорит об эволюционировании данной технологии и дает ряд

методических рекомендации относительно ее оптимизации. Так, он предлагает использование графических органайзеров в качестве дополнения к предлагаемому к просмотру видео. Графический органайзер может представлять собой план, схему и т.п. На подготовительном этапе перед просмотром видео студентам следует предложить ряд вопросов по его содержанию, что будет способствовать повышению мотивации. Также для мотивации студентов к выполнению подготовительных заданий целесообразно использовать какие-либо интерактивные или оценочные задания. Д. Бергман отмечает также целесообразность использования элементов игрового обучения в рамках технологии «перевернутый класс» с определением цели, способов ее достижения и совместной деятельностью. Использование интерактивных заданий не только во время аудиторной работы, но и на подготовительном этапе также способствует повышению эффективности рассматриваемой технологии [3].

Технология «перевернутый класс» также имеет ряд плюсов и с точки зрения преподавателя. Так, она дает возможность включить в лекцию основное содержательное наполнение и использовать информацию многократно в разных учебных группах и на протяжении последующих лет. Вместе с тем преподаватель может постоянно обновлять отдельные блоки информации, опираясь на видеокomentarии студентов и результаты групповой дискуссии. Новая или более подробная информация может включаться как в видеолекции, так и рассматриваться в ходе групповой аудиторной работы по усмотрению преподавателя. Обновление видеоконтента может осуществляться и посредством сотрудничества с другими преподавателями, использующими данную технологию.

Таким образом, технология «перевернутый класс» дает возможность студентам более глубоко понять изучаемый материал вследствие уделения большего внимания сложным вопросам и решения комплексных проблем в ходе совместной деятельности. Использование данной технологии способствует повышению ответственности студентов, так как предполагается, что они приходят на занятие подготовленными, иначе не смогут в полной мере принимать участие в групповом обсуждении и других формах аудиторной работы.

Литература

1. Bergmann, J. Flip your classroom: reach every student in every class every day / J. Bergmann, A. Sams. – Washington DC: Eugene, Or: International Society for Technology in Education, 2012. – 112 p.
2. Flipped classroom: it's about timely formative feedback. – Mode of access: <https://mathmaine.com/2012/10/16/what-does-flipped-classroom-mean/>. – Date of access: 06.09.2022.

3. Supercharge your flipped class with these five strategies. – Mode of access: <https://flr.flglobal.org/supercharge-your-flipped-class-with-these-five-strategies/>. – Date of access: 10.10.2022.

Т.Н. Крисковец, Е.А. Мошина
Военный институт (инженерно-технический)
Военной академии материально-технического обеспечения

Дидактические возможности предмета «иностранный язык» в сфере развития системного инженерного мышления студента

Статья посвящена демонстрации дидактических возможностей предмета «иностранный язык», способствующих развитию системного инженерного мышления студента. В статье представлен практический кейс, основанный на проблемной ситуации, в котором представлены ряд заданий, развивающих аналитическое, творческое, критического мышления обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык; кейс-технология; познавательная деятельность; профессиональная деятельность; системное инженерное мышление.

Подготовка инженеров будущего – это задача уже сегодняшнего дня. Будущему инженеру необходимы такие качества, как гибкость и глобальность мышления, активная генерация идей и прогнозирование результатов их внедрения. Исходя из этого, глобальной задачей технического вуза является построение образовательного процесса, направленного на развитие у обучающихся системного инженерного мышления для оптимальной реализации общенаучных и специально-профессиональных знаний в сфере профессиональной деятельности.

В фокусе интереса ученых находятся идеи формирования инженерного мышления у студентов вузов, раскрытые в исследовании И. А. Ревина, И. В. Червоной [4]; практика формирования системного инженерного мышления, включающая описание технологии и способов формирования, представленная в работе Д. А. Мустафиной [3]; модели профессионала и модели развития системного мышления студента, раскрытые в работе И. Ю. Асмановой [1]. Данной проблематике также посвящена авторская работа [2].

Профессиональное мышление инженера детерминировано его профессиональной деятельностью в современных условиях, требующих от инженера способности разрешать самые сложные проблемные ситуации в его профессиональной деятельности с учетом экономических, экологических, эстетических, эргономических, коммуникативных, управленческих требований [1].

Обучающимся могут быть предложены следующие формы работы, направленные на развитие системного мышления: задания, предполагающие различные способы научного познания (анализ и синтез, дедукция и индукция, аналогия, абстрагирование и идеализация); задания на сравнения, поиск закономерностей в логических последовательностях и в структурных схемах, поиск взаимосвязей между элементами, составление нового объекта на основе одного или нескольких заданных, преобразование объекта в изменившихся условиях; задания на моделирование; задания, касающиеся работы с информационными массивами. Сюда относятся задания, связанные с анализом и описанием графиков, диаграмм, циклических схем (процессов), с созданием или расшифровкой схем, с выделением логической закономерности на основании анализа серии диаграмм. В их число входит систематизация информационных фрагментов, поиск взаимосвязи между ними, определение ложности, истинности или невозможности оценки утверждений, касающихся текста.

Данный ряд заданий направлен на выработку значимых в системной инженерии умений одновременно удерживать в поле внимания целое и составляющее, видеть, какую роль каждое конкретное действие играет в достижении общей цели.

Высоким потенциалом в области развития системного инженерного мышления обладают метакогнитивные образовательные технологии, в число которых входит кейс-технология. Кейс представляет собой учебный материал, в котором представлена проблемная ситуация. Использование технологии *case study* развивает у обучающихся аналитические навыки, навыки самоанализа, умение работать с информацией, классифицировать, осуществлять поиск недостающей и абстрагироваться от избыточной информации; умение применять полученные знания в практических ситуациях.

Приведем пример работы с кейсом «*Pros and cons of GPS tracking*» [5] на занятии по английскому языку.

1. Подготовительный этап. Задание на чтение.

Преподаватель дает несколько минут на чтение текста об эволюции глобальной навигационной системы (*GPS*) для представления контекста кейс-задания, проверяет понимание некоторых незнакомых слов. Затем обучающиеся делятся на пары или малые группы для обсуждения. 1–2 человека озвучивают свои идеи всей группе (см. табл.1).

Контекст кейса

BACKGROUND

GPS became a common feature in cars in the 21st century and is now increasingly features in modern cars.

Early GPS

The satellite-based Global Positioning System (GPS) is owned by the United States government and operated by the United States Air Force, providing geolocation and time information to a GPS receiver anywhere on Earth. It was first developed by the U.S. Department of Defense in 1973 for use by the United States military, though an early satellite-based system called TRANSIT had been in use as early as 1960.

На данном этапе происходит погружение обучающихся в ситуацию.

2. Этап введения проблемной ситуации.

Преподаватель представляет обучающимся проблемную ситуацию выбора навигационной системы, отвечающей определенным требованиям и условиям. Целесообразно продолжать работу в парах, где обучающиеся сравнивают свои ответы, прежде чем они будут представлены всей группе.

В таблице 2 представлены характеристики различных навигационных систем торговой марки *Garmin*. Дайте обучающимся достаточно времени для того, чтобы внимательно ознакомиться с информацией о каждой системе.

Таблица 2

База данных кейса

<p><i>1. Garmin DriveSmart 61:</i></p>	<p><i>\$254.99</i></p> <p><i>The Garmin Drive 61 is one of the more affordable car navigation devices we found. It comes with lifetime map updates, driver alerts, and TripAdvisor ratings within 1-hour battery life. We like the Real Directions feature that uses land-marks to help you navigate, and Direct Access to help you find the right area to park for a store at the mall or gate at the airport. It is a good choice for basic navigation, but we found that it is sometimes sluggish.</i></p>
----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Этап индивидуального/группового анализа

Данный этап представляет собой индивидуальный/ групповой анализ обучающимися предоставленной им информации. В практике преподавания можно выделить целый ряд заданий, выполнение которых бла-

гоприятно сказывается на развитии аналитических навыков, индуктивного и дедуктивного мышления. К подобному виду заданий относятся задания по выделению преимуществ и недостатков процесса либо продукта. В таблице 3 представлены два задания, в ходе выполнения которых обучающиеся должны проанализировать и классифицировать информацию, а затем соотнести характеристики с выполняемыми функциями.

Таблица 3

Задание кейса

<p><i>You are members of N Department.</i></p> <p><i>1. Work in pairs. Use the information about Garmin navigation systems. Discuss the advantages and disadvantages of each product. Make notes in a table.</i></p> <p><i>2. Hold a meeting as one group and decide which navigation system is:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>– Best for RVs and trailers</i> <i>– Best for safety</i> <i>– Best for international travel</i> <i>– Best overall</i>

4. Основной устный этап. Презентация результатов.

Обучающиеся сначала работают в парах с заданием 1 и рассказывают друг другу о своем выборе. Обучающиеся заполняют таблицу «преимущества/ недостатки» и делают короткие записи своих аргументов, чтобы в последствии быть готовым подтвердить правильность своего выбора. Для выполнения задания 2 пары объединяются в группы из 4–6 человек. В процессе реализации коммуникативного задания участники диалогового взаимодействия устанавливают межличностные согласия.

Преподаватель направляет внимание обучающихся на использование коммуникативных клише (См. табл.4), контролирует выполнение заданий и при необходимости помогает подобрать нужные слова, записывает примеры удачного использования лексики, а также ошибки, чтобы обсудить их позже.

Таблица 4

Коммуникативные клише

Useful Language	
Expressing opinion	Agreeing/ Disagreeing
I think/ believe/ feel (that) ... because	That's really a good point.
To my mind / In my opinion... because	I suppose you're right, but ...
It seems/ appears to me that ... because	I (don't) agree with you, but ...

5. Этап обобщения. Письменное задание.

Преподаватель готовит обучающихся к письменному заданию, снабдив их примерным макетом, как это показано ниже.

Write a short report to the Chief Executive giving both a summary of the four options and your recommendations. Follow the model.

Product report

1. The executive summary is a summary of the main points and conclusion of the report. It gives the reader a quick overview of the total situation.

2. The introduction shows the points that will be looked at.

3. The findings are the facts discovered.

4. The conclusion is what you think about the facts and how you interpret them.

5. Recommendations are practical suggestions to deal with the situation and ideas for making sure future activities run more easily.

Таким образом, дидактические возможности предмета «иностран- ный язык», способствующие развитию инженерного мышления сту- дента, заключаются во введении в практику изучения иностранного языка заданий, предполагающих систематизацию и оценку истинности информации, оценку функций процесса и внутренних системных взаи- мосвязей, развитие навыков предвидения перспектив. Применение кейс-технологии в образовательном процессе дает возможность разви- вать очень важные интеллектуальные навыки у обучающихся, которые будут ими востребованы при дальнейшем обучении и в профессиональ- ной деятельности.

Литература

1. Асманова, И. Ю. Развитие системного мышления студента как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых зна- ний: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального об- разования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кан- дидата педагогических наук / Асманова Ирина Юрьевна – Ставрополь- ский государственный университет. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

2. Крисковец, Т. Н. Использование диалоговых технологий в про- цессе обучения иностранному языку курсантов военных образователь- ных организаций высшего образования МО РФ / Т. Н. Крисковец, Е. А. Мошина, К. В. Кащеева // Военный инженер. – 2022. – № 1(23). – С. 80–84.

3. Мустафина, Д. А. Негативное влияние формализма в знаниях сту- дентов при формировании инженерного мышления / Д. А. Мустафина, И. В. Ребро, Г. А. Рахманкулова // Инженерное образование. – 2011. – № 7. – С. 10–15.

4. Ревин, И. А., Червоная, И. В. Методы развития системного инженерного мышления у студентов технического вуза / И. А. Ревин., И. В. Червоная // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 2 – С. 163–171.

5. Халюшева, Г. Р. Английский язык. Правила дорожного движения и дорожная безопасность: учебное пособие по дисциплине «Иностранный язык» / Г. Р. Халюшева, А. А. Бакирова, М. М. Галушко, Е. В. Капинус, Е. А. Мошина [и др.] – Санкт-Петербург: ВИ(ИТ), 2022. – 112 с.

Л.А. Лахотюк, О.В. Михайлова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Специфика преподавания иностранного языка студентам поколения зет

Данная статья рассматривает необходимость учета индивидуально-психологических особенностей поколения зет при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. На основе анализа проведенного анкетирования студентов рассматривается соотношение видов учебной деятельности в аудиторной и электронной средах.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности студентов поколения зет; клиповое мышление; электронная среда *Moodle*; смешанное обучение; практико-ориентированный подход.

Педагогическая мысль всегда была направлена на решение двойной задачи: 1) формирование всесторонне развитой личности, обладающей широким кругозором и высокими нравственными идеалами; 2) поиск наиболее эффективных методов и приемов, способствующих формированию устойчивого знания, умений и навыков в конкретной дисциплине. По сравнению с другими гуманитарными дисциплинами иностранный язык имеет безусловное преимущество, так как предоставляет возможность общаться на любые темы, представляющие интерес для студентов. Что касается второй задачи – формирование знания, умений и навыков в дисциплине «Иностранный язык», то поиск эффективных методических приемов сталкивается в настоящее время с проблемой, что мы имеем дело с «племенем новым, незнакомым», а именно: центениалами, поколением зет.

Каждое поколение имеет свои характерные особенности, но все-таки на протяжении многих веков человечество жило в обществе, в основе которого была письменно-печатная культура. Современное поколе-

ние – первое, являющееся представителями электронной цифровой культуры. И это определяет не только черты характера, но и стиль мышления и восприятия информации.

Как отмечают исследователи, «такая зависимость от технологий оказывает негативное влияние на цифровое поколение» [4, с. 155]. Для них характерно клиповое мышление, фрагментарный характер знаний (как «печворк»), неустойчивость процессов внимания. Они очень быстро запоминают и перерабатывают информацию, даваемую небольшими порциями, что является их большим преимуществом, но также быстро ее забывают. Эта особенность мышления центениалов затрудняет их способность воспринимать большой объем информации системно, анализировать ее и, как следствие, формулировать свои мысли. Все, что требует сосредоточенности и умения делать выводы, представляет для них проблему.

Поэтому учитывая индивидуально-психологические особенности студентов нового поколения, современные методисты советуют «облегчать учебный материал по содержанию, видоизменять формат изложения. Приоритетными станут наглядные презентации с понятными и образными запоминающимися формулировками» [2]. Центениалы полагаются на произвольное запоминание, что возможно только при получении информации в интерактивном, игровом формате. Поэтому все труднее становится заинтересовать их.

В отличие от представителей печатной культуры у них не развита способность к логическим обобщениям, систематическому и цельному мышлению. А глубокое знание возможно только при наличии этой способности, которая вырабатывается в контексте печатной и речевой культуры посредством вдумчивой и длительной работы. В связи с этим возникает вопрос, нужно ли соглашаться с необходимостью подстраиваться под новый стиль мышления современной молодежи?

На наш взгляд, мы должны как учитывать характерные особенности поколения зет, в частности, их зависимость от интернет-технологий и виртуальных контекстов общения, так и дополнять их традиционными методами обучения. Взять лучшее из старой и новой парадигмы, что, на наш взгляд, наиболее полно отражено в концепции смешанного обучения (*blended learning*), сочетающего традиционные аудиторные и электронные формы работы. Перед преподавателем стоит чрезвычайно сложная миссия – найти баланс между этими форматами обучающего процесса. Как этого добиться? Вот в чем вопрос.

Согласно требованиям ФГОС ВО сегодня учебная нагрузка должна быть перераспределена в пользу увеличения часов на самостоятельную

работу студентов, что ведет к повышению их автономности. Этому способствует получившая наибольшее распространение в российских вузах, как и в ТПУ, платформа *Moodle*, предлагающая широкий арсенал инструментов для формирования и структурирования содержания учебного курса, организации текущего, промежуточного и итогового контроля. Эта платформа позволяет включить теоретический материал, практические задания тренировочного и проблемно-ориентированного характера, а также методические рекомендации для их выполнения, глоссарий, форумы, чаты, вики, анкеты [1, с. 177; 5, с. 164]. Используя широкий набор ресурсов *LMS Moodle*, преподаватель иностранного языка получает возможность индивидуализировать любой курс, благодаря легкости его редактирования, при необходимости дополняя его различными элементами, актуальными по содержанию материалами, упрощать или усложнять их, адаптируя курс под уровень подготовки студентов.

Данная платформа давно используется в ТПУ преподавателями различных дисциплин, что позволило накопить достаточный опыт и сформировать определенное мнение о месте электронных курсов в учебном процессе, их достоинствах и недочетах. Очевидным достоинством *Moodle* является возможность автоматически объективно оценить работу студента. Тем не менее, ничто не заменит живого общения в классе.

Проведенное нами анкетирование студентов второго и третьего курсов (78 анкет), нацеленное на выявление их предпочтений о видах работ, как в аудитории, так и в электронном курсе, показало, что:

1. Студенты отметили эффективность лексико-грамматических упражнений тестового характера, предложенных в электронном курсе, при условии, что они подготавливают к продуктивной деятельности в аудитории, поскольку из всех видов РД они однозначно отдают приоритет устной речи.

2. В целом, студенты дали высокую оценку содержательной стороне электронных курсов по базовому английскому языку, отметив их связь с работой в аудитории (73% респондентов).

3. Они дали невысокую оценку таким инструментам как форум (поскольку полагают, что живое общение более эффективно), кроссворды (недостаточно визуально яркие), лекции (из-за большого объема и недостаточной структуризации материала). В целом они полагают, что количество заданий в онлайн курсе избыточно и не ранжировано по уровню языковой подготовки.

4. Студенты готовы уделять не более двух часов в неделю выполнению заданий в онлайн-курсе.

5. Мнения студентов по тому, отражает ли оценка за курс *Moodle* реальный уровень знаний по предмету, разделились примерно поровну.

6. Студенты высказали пожелание адаптировать содержательную сторону курса по предмету «Иностранный язык» под их профессиональные потребности, так как большинство тем, изучаемых на первом и втором курсах, дублируют школьную программу.

7. Также примерно поровну разделились мнения студентов о психологической комфортности работы в группе или индивидуально, что не совсем совпадает с устоявшимся представлением исследователей о поколении зет как о ярких индивидуалистах.

Выводы, сделанные в результате анализа анкет, предполагают, что 100-балльное выполнение онлайн курса не является валидным индикатором успешности в обучении. Поэтому, на наш взгляд, любое задание, проработанное самостоятельно в электронном курсе, должно быть представлено в аудитории. Только тогда это будет по-настоящему *blended learning*. Онлайн курс и деятельность в реальном классе не должны быть двумя параллельными прямыми. Студенты, ориентируясь на формальные критерии оценки, ощущают бессмысленность учебной деятельности.

Учитывая потребность поколения зет в быстрой смене деятельности, задания, предлагаемые преподавателем, должны быть разнообразными по форме, «не затянутыми» по времени, но в то же время взаимосвязанными. Для поколения зет очень важны формулировки заданий: они не воспринимают расплывчатость заданий, им нужна конкретика и ясное понимание, для чего они это делают. Студенты должны видеть перспективы и понимать целесообразность выполняемой работы. Например: вы должны обменяться информацией друг с другом в аудитории или на форуме, чтобы сформировать свое мнение по вопросу и затем принять участие в дискуссии или написать сочинение «за и против».

Как писал основоположник психолингвистических исследований и психологии общения А. А. Леонтьев: «... существует общеметодический принцип, покоящийся на психологических особенностях сознательной деятельности человека, согласно которому усваивается в первую очередь и особенно прочно то, что вызывает у человека определенное отношение» [3, с. 154]. Поэтому мы полагаем, что было бы целесообразно включить в рабочую программу темы, которые вызывают эмоции, требуют рассуждений, доказательств, отстаивания своей позиции. (Межличностные отношения, Социальные проблемы) вместо тех, где требуется только описание и нарратив и которые они, к тому же, уже неоднократно проходили в школе, поскольку продуктивные умения в общении возможно развить, только побудив учащихся мыслить по важным для них проблемам. Только решая сложные речемыслительные задачи, формируются речевые умения.

Для активного развития речевых и коммуникативных компетенций следует формировать критическое мышление студентов поколения Z, развивать умение доказывать свою точку зрения, находить доводы и факты в аргументации, участвовать в дискуссии, самостоятельно принимать решение.

Несмотря на то, что для зетов важно, чтобы обучение носило практико-ориентированный характер, что в дисциплине «Иностранный язык» находит свое выражение в том, что особую роль приобретают не речевое, а коммуникативное обучение, мы полагаем, что такие репродуктивные виды деятельности как аннотирование, реферирование, пересказ не должны «предаваться забвению, так как они как раз и способствуют развитию способности к систематическому и логическому мышлению, а также грамотному оформлению речи.

Рассмотрев характерные черты поколения зет, можно сказать, что сегодня в вуз пришли студенты, для которых необходимо использовать как цифровые технологии, так и классические формы обучения.

Литература

1. Гальчук, Л. М. Электронный курс на платформе *Moodle* в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации / Л. М. Гальчук // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2019. – № 2. – С. 173–184.

2. Исаева, Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса / Е. Р. Исаева // Медицинская психология в России. – 2012. – № 4 (15). – URL: http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php (дата обращения: 20.08.2022). – Текст: электронный.

3. Леонтьев, А. А. Язык речь речевая деятельность / А. А. Леонтьев; Лингвистическое наследие XX века. – Москва : URSS, 2019 (ООО ЛЕОНАНД). – 216, [2] с.; 22 см.; ISBN 978-5-9710-6603-3 (в обл.). – Текст: непосредственный.

4. Леонтьева, Т. И. Особенности обучения иностранному языку поколения z: традиции и новаторство. Территория новых возможностей / Т. И. Леонтьева, С. Н. Котенко // Вестник ВГУЭС. – 2017. – №1. – С. 152–158.

5. Рыманова, И. Е. Использование среды *Moodle* для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 11–2 (29). – С. 164–167.

А.М. Лидер, И.В. Слесаренко, М.А. Соловьев
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**Формирование педагогических компетенций
средствами английского и русского языка
у научно-педагогических работников университета**

Развитие профессиональной педагогической компетенции у научно-педагогических работников университета является одним из приоритетов в целеполагании системы повышения квалификации ТПУ. Предлагается актуализировать данное направление подготовки в целях развития профессиональной педагогической компетенции в университете.

Ключевые слова: экспорт образования; профессиональная педагогическая компетенция; английский язык; русский язык; повышение квалификации; научно-педагогические работники университета.

Развитию профессиональных педагогических компетенций научно-педагогических работников университета традиционно уделяется большое внимание в научно-образовательных организациях по всему миру. Примерами могут служить такие программы, как российская программа «Преподаватель высшей школы» [4], преподаватель инженерной педагогики *IGIP* [8], программа *the Postgraduate Certificate in Academic Practice (PGCAP)* [7]. Данные программы объединяет целеполагание: формирование профессионального кругозора и развитие умений в области преподавания в соответствии с национальными и/или международными образовательными стандартами. Главная задача программ – мотивировать научно-педагогических работников к развитию профессиональных педагогических компетенций для обучения студентов и обеспечения образовательного процесса на самом высоком уровне в университете. На современном этапе экспорт образования, которое должно быть высокого качества, привлекательно и конкурентоспособно, является одним из приоритетов для российского образования [1]. Привлечение ведущих ученых и преподавателей, применение современных технологий и методов обучения, методически оправданное использование виртуальных образовательных сред, а также структурированная самостоятельная работа – лишь часть мероприятий, которым Томский политехнический университет (ТПУ) традиционно уделяет внимание для обеспечения качества образования и его успешного экспорта [2; 5].

Таблица

*Программы повышения квалификации ТПУ, реализуемые
в целях развития профессиональных педагогических компетенций*

№	Наименование программы	Концепция программы
1	Современные образовательные технологии в инженерно-технической подготовке на английском языке	В фокусе программы: технологии активного обучения, проектно-ориентированное обучение, структурированная самостоятельная работа, социальные умения, стратегии профессиональной ориентации, консультирование и менторство как форматы обучения с целью профессионального самоопределения студентов инженерно-технических специальностей.
2	Педагогическое проектирование и преподавание на английском языке в условиях интернационализации образования	Развитие педагогических компетенций в области проектирования и преподавания учебных дисциплин профессионального цикла на иностранном языке.
3	Активизация самостоятельного онлайн изучения английского языка	Обучение по программе предусматривает работу в открытых онлайн образовательных ресурсах с целью организации самостоятельной работы по изучению английского языка в профессиональных целях.
4	Адаптация учебной дисциплины профессиональной подготовки для формата гибкий гибрид	Развитие профессиональных компетенций проектирования учебной дисциплины для реализации в формате гибридного обучения.
5	Особенности проектирования англоязычной виртуальной образовательной среды	Программа разработана для научно-педагогических работников, имеющих опыт учебно-методической работы на английском языке, желающих усовершенствовать учебный процесс профессиональной подготовки, дополнив его современными разработками в области онлайн обучения.

Томский политехнический университет более 20 лет выступает заказчиком повышения квалификации своих научно-педагогических работников в направлении развития педагогических компетенций. Приоритетными задачами являются формирование и развитие компетенций в области организации, учебно-методического обеспечения учебного процесса, преподавания на английском языке. Возможности дидактизации имеющегося учебно-методического материала, а также поиск актуального материала для занятий и его учебная адаптация актуальны каждый семестр.

Не менее важной задачей является развитие данных профессиональных педагогических компетенций на русском языке для обеспечения качества образовательного процесса инженерно-технической подготовки, экспорта образовательных программ. Сегодня в ТПУ более трех лет реализуются пять авторских программ повышения квалификации в целях развития профессиональных педагогических компетенций [6]. Программы реализуются на английском языке. Целевыми ориентирами данных программ являются следующие, указанные в табл.

По данным программам среди успешно окончивших обучение научно-педагогические работники университета, выполнившие выпускную аттестационную работу (ВАР) с целью разработки и/или адаптации учебно-методических материалов и их внедрения в учебный процесс инженерно-технической подготовки [3]. Статистика успешно окончивших обучение слушателей программы составляет 30 человек из 144 в 2020/2021 учебном году, т.е. 21% от всего числа успешно окончивших обучение, и 17 человек из 162 в 2021/2022 учебном году, т.е. 10%, соответственно. Данные приведены для программ повышения квалификации, реализуемых на базе УНЦ ОТВПО ТПУ по направлению «Педагогика».

Обсуждаемое направление повышения квалификации, реализуемое в целях развития профессиональной педагогической компетенции научно-педагогических работников университета, необходимо подкреплять подобными программами на русском языке.

Необходимо сохранить и развивать специализации, разработанные и предлагаемые научно-педагогическим работникам университета на английском языке в настоящее время, такие как: преподавание в пандемию (онлайн, смешанное и гибридное обучение); выбор модели обучения и приемов ее дидактизации для учебных дисциплин инженерно-технического направления, социально-гуманитарного блока подготовки; адаптация учебно-методических материалов для модели гибкий гибрид, выбор инструментариев и форматов оценивания; формирование умений самостоятельной работы и самостоятельного овладения английским языком в

профессиональных целях при помощи открытых образовательных ресурсов; разработка учебно-методического обеспечения и преподавание учебных дисциплин профессионального цикла подготовки; проектирование заданий и системы измеряемой самостоятельной работы для учебных дисциплин профессионального цикла подготовки; разработка учебно-методического обеспечения для опережающей самостоятельной работы; выбор образовательной технологии для разработки и дидактизации имеющихся учебных материалов, а также преподавания в рамках инженерно-технической подготовки (проектное обучение, практико-ориентированное обучение, метод кейсов, метод решения изобретательских задач и т.п.); подготовка нормативных материалов на базе РПД для русских и иностранных обучающихся; разработка нормативных документов, УМКД, РПД для аккредитации.

Не менее важной является задача формирования профессионального кругозора средствами английского и русского языков в области образовательных политик ведущих университетов мира, используемых современных технологий обучения (ИТ, проблемного обучения); подходов к формулированию измеряемых учебных достижений и адекватных им целей, и форматов текущего, промежуточного и итогового контроля.

Данные специализации в рамках повышения квалификации научно-педагогических работников ТПУ необходимо реализовывать, в том числе, на русском языке.

Литература

1. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. – URL: https://iorj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078939/Concept_for_Exporting.pdf (дата обращения: 26.10.2022). – Текст: электронный.

2. План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности (дорожная карта) ТПУ. – Томск : ТПУ, 2013. –102 с.

3. Положение о проведении итоговой аттестации слушателей программ повышения квалификации по направлению «Иностранный язык». – Томск : ТПУ, 2020. – 35 с.

4. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 24 января 2002 года N 180 О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901810727> (дата обращения: 01.11.2022). – Текст: электронный.

5. Программа развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Томск. 2021. – 134 стр. – URL: <https://prioritet.tpu.ru/upload/medialibrary/608/xplt566wzuzqo3br79lха6washtabmcw.pdf> (дата обращения: 01.11.2022). – Текст: электронный.

6. ТПУ официальный сайт. Повышение квалификации. – URL: <https://hr.tpu.ru/work-in-tpu/professional-development/> (дата обращения: 27.10.2022). – Текст: электронный.

7. Postgraduate Certificate in Academic Practice (PGCAP). University of Southampton official webpage. – URL: <https://www.southampton.ac.uk/chep/teaching-and-learning/pgcap/index.page> (дата обращения: 26.10.2022). – Текст: электронный.

8. Solovyev A. N., Prikhodko V. M., Polyakova T. Yu., Sazonova Z. S. (2018). [Russian Engineering Teachers as an Important Part of IGIP]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (219), pp. 38–45 (In Eng., abstract in Russ.) – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1250/1059> (дата обращения: 30.10.2022). – Текст: электронный.

Е.В. Лисичко, Е.И. Постникова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Организация процесса обучения физике на подготовительном отделении ТПУ иностранных студентов с учетом их этнокультурных и образовательных особенностей

Рассмотрена специфика обучения иностранных студентов на подготовительном отделении в вузе. Описаны способы и методы, позволяющие решать возникающие проблемы при обучении физике с использованием электронных курсов и организовать эффективный процесс подготовки иностранных студентов для дальнейшего обучения в российских вузах по выбранной специальности.

Ключевые слова: иностранные студенты; обучение физике; электронный курс; персонализированное обучение; этнокультурные особенности.

Томский Политехнический Университет на протяжении многих лет активно привлекает иностранных студентов к обучению на всех этапах высшего образования. Многие иностранные студенты проходят подгото-

вательные курсы – предвузовский этап, который необходим для дальнейшего успешного обучения в российских вузах в качестве бакалавров, специалистов, магистров или аспирантов. Поэтому, организация эффективного процесса обучения иностранных студентов, который бы обеспечивал высокое качество образовательных услуг и позволял формировать готовность к восприятию технических знаний на неродном языке является актуальной задачей для университета.

Рассмотрим специфику обучения иностранных студентов на подготовительных курсах по физике. Многолетний педагогический опыт работы в вузе показал, что обучение иностранных студентов отличается существенным образом от обучения русскоязычных студентов. В процессе обучения иностранных студентов возникает ряд проблем: социокультурные; коммуникативные; поведенческие; методические. В результате получаем низкую скорость адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения, трудности во взаимодействии представителей разных этнокультур, разную общеобразовательную подготовку и этнокультурные особенности студентов, которые препятствуют обучению физике и преодолению разного рода барьеров в ходе учебного взаимодействия между студентами и преподавателями [4].

Для преодоления имеющихся проблем нужно знать этнокультурные и образовательные особенности студентов, которые обучаются в группах. Например, для студентов из стран Африки характерны общительность, недисциплинированность, импульсивность, не сдержанность и религиозность [1]; для студентов из Вьетнама характерны открытость, вежливость, трудолюбие, целеустремленность, хорошее базовое образование по естественным дисциплинам; для студентов из Китая – предупредительность, вежливость, трудолюбие, упорство в достижении цели, спокойствие, предпочтение пассивных методов обучения активным; у студентов из Монголии – наблюдательность, добродушие, медлительность, слабая подготовка по физике. Студенты из Индии доброжелательные, спокойные, медлительные, непунктуальные; студенты из Туркмении вежливы, немногословны, дисциплинированы, эмоциональные, обидчивые, умеют контактировать и работать в команде и т.д.

Возникают вопросы: «Что делать с этой информацией? Как выстроить процесс обучения?».

Можно выбрать обучение на английском или на русском языках. Но многие студенты, несмотря на трудности с русским языком, выбирают обучение на русском языке. К тому же, во многих странах не изучают английский язык в школах.

Можно по-разному формировать группы. Если в группе обучаются студенты из одной страны, то им легче общаться, но они хуже осваивают язык, так как стараются говорить между собой на родном языке.

Для лучшего понимания физических терминов и явлений на занятиях необходимо активно пользоваться визуализацией в виде картинок, предметов, видеороликов и опытов. В результате достигается более быстрое восприятие большого массива информации [6].

При обучении физике большую роль играют лабораторные работы. Чтобы адаптироваться студентам для работы с приборами в ТПУ есть виртуальные работы, которые являются точными копиями реальных работ.

Физика тесно связана с математикой и химией межпредметными связями, что позволяет повторять общие темы с разных сторон и лучше их усваивать. Так как у многих студентов есть пробелы по различным дисциплинам, то приходится повторять ту или иную тему, что занимает дополнительное время. В связи с этим в ТПУ были разработаны и внедрены электронные курсы и соответствующее методическое обеспечение, которые учитывают ряд имеющихся проблем и позволяют студентам и преподавателям в учебном процессе. Соответствующее электронные курсы по различным предметам реализованы на платформе Moodle, доступ к которым имеют все студенты и преподаватели. Эти курсы позволяют вовлекать в работу всех студентов группы и оценивать результаты обучения на каждом этапе. Принципы построения электронных курсов по физике отражены в ранее опубликованных материалах авторов [2, 6].

Такие курсы позволяют перейти к персонализированному обучению и организовать самостоятельную работу, чтобы каждый студент выполнял задания в удобном для него режиме. В электронном курсе студенты изучают нужные учебные материалы, конспекты лекций, просматривают лекционные демонстрации, дополнительную литературу, знакомятся с методическими материалами по решению типовых задач. Проходят самоконтроль в виде тестирования по каждой теме и по разделам. При помощи электронного курса по физике, студенты готовятся к выполнению лабораторных работ: изучают теорию, пробуют проделать лабораторную работу в виртуальном виде. Лабораторную работу можно проводить малыми подгруппами, где каждый отвечает за свою часть, а потом вместе защищают всю работу перед преподавателем. Предусмотрены еженедельные очные консультации с преподавателем. Электронный курс также помогает студентам при подготовке и написании реферата, научной статьи, выступления с докладом и презентацией. Возможна совместная работа студентов над проектом. Результаты работы представляются в аудитории перед своей группой, происходит обсуждение и ответы на

вопросы [2, 3, 6]. Многие студенты принимают участие в конференции и представляют свои работы перед жюри и другими иностранными студентами. Таким образом, электронные курсы позволяют организовать репродуктивный, поисково-познавательный и творческий характеры самостоятельной работы иностранных студентов.

Разработанный электронный курс по физике позволяет учитывать характерные индивидуальные особенности иностранных студентов; адаптировать методику обучения физике для студентов различных этнокультур; использовать различные языковые способы обучения физике; применять практико-ориентированный способ обучения физике; создать поли этнокультурную образовательную среду, позволяющую преодолевать языковые и коммуникативно-поведенческие барьеры при обучении иностранных студентов физике [3, 4, 5]. Таким образом, организован эффективный процесс обучения иностранных студентов, который обеспечивает высокое качество образовательных услуг и позволяет формировать готовность к восприятию технических знаний на неродном языке и продолжению обучения на различных ступенях высшего образования.

Литература

1. Аникина, Е. В. Обучение и адаптационные процессы африканских студентов в российском вузе (на примере РУДН) / Е. В. Аникина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: экология и безопасность жизнедеятельности. – 2012. – № 5. – С. 11–13.

2. Лисичко, Е. В. Принципы построения информационно-образовательной среды как инструмента организации учебного процесса в техническом вузе / Е. В. Лисичко, Е. И. Постникова // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции, 20–21 марта 2014 г., Томск : Изд-во ТПУ, 2014 . – С. 216–218.

3. Лисичко, Е. В. Формирование готовности студентов технического университета к профессиональной деятельности в процессе изучения физики : диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. В. Лисичко ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2009. – 192 с. : ил.

4. Коробкова, С. А. Специфика обучения иностранных студентов физике и математике в вузах России / С. А. Коробкова, Т. К. Смыковская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 7. – С. 63–68.

5. Кравченко, Н. С. Обучение физике в техническом университете в электронной среде MOODLE / Н. С. Кравченко, Е. В. Лисичко,

Е. И. Постникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 9–13.

6. Постникова, Е.И. Демонстрационный физический эксперимент с применением цифровых технологий как средство повышения эффективности обучения физике студентов технического университета : дис. ... к-та пед. наук / Е. И. Постникова ; Уральский государственный педагогический университет. – Томск, 2009. – 173 с. : ил.

Н.А. Лиханова

Новосибирский государственный технический университет

Актуальность изучение региональной лингвокультуры в образовательном процессе современного университета

В работе идёт речь о вопросах региональной лингвокультуры в образовательном процессе высшего образования. Осмысливается необходимость репрезентации региолектов на занятиях по русскому языку. Представляется практика использования регионального языкового материала.

Ключевые слова: региональная лингвокультура; региолект; источники изучения языкового материала; этапы работы с региональной лексикой; язык и культура в вузовском образовании.

Изучение региональной лингвокультуры становится всё более востребованным элементом в контексте современного образования. Развитие интернет-технологий, инновационные подходы к образовательному процессу, мультимодальность с одной стороны, безусловно, формируют инновации в системе высшего образования, а с другой стороны, ставят на «паузу» понимание отдельных вопросов региональной лингвокультуры в учебной деятельности.

Речь о сохранении и познании региональной лингвокультуры в рамках образовательного процесса неразрывно связана с проблемой анализа структуры региональной культуры в целом, реализацией региональной политики по отношению к языку. Региональная лингвокультура требует учитывать определённые факторы проявления *региональности* – этнический, демографический, конфессиональный, культурный, исторический. Такой взгляд позволит увидеть культуру как составляющую часть жизнедеятельности, как взаимосвязь коллективов языкового регионального сообщества и каждой региональной языковой личности.

В современных условиях предметом регионального исследования языка становятся региолекты, как особая форма устной речи, где происходит утрата диалектных черт. С одной стороны, это форма устной речи, которая ещё не вошла в состав литературного языка, а с другой – с учётом ареально варьирующихся черт не совпадает и с городском просторечной лексикой – указывает А. С. Герд. Автор считает, что выделение региолекта как неотъемлемой составляющей региональной культуры «постулирует факт наличия особого языкового состояния, которое оказывается едва ли не основной формой устно-речевого общения больших групп этноса на определенной территории» [1, с. 22].

Данные факты приводят к тому, что региональная лингвокультура должна решать проблемы, которые отражают языковое состояние определенной территории, определяют взаимосвязь языка и социума, раскрывают коммуникативные функции языка, подчёркивают уникальность языка этноса и его культурой жизни, репрезентируют языковое состояние регионального пространства. Региональная лингвокультура проявляется в разных формах языкового состояния: территориальные диалекты, профессиональные городские диалекты/ социолекты, топонимическая лексика, региональные исторические слова и т.д. К сожалению, в условиях динамического развития языка современные студенты не имеют общего представления о состоянии региональной лексики, не задумываются над семантическим значением слов, которые слышат или употребляют в процессе коммуникации, не видят связь между языком, историей и культурой развития региона. Отметим также тот факт, что многие студенты в условиях сегодняшнего развития образования могут свободно поступать в вузы других регионов. При этом они могут сохранять собственные сформированные знания по региональной лингвокультуре, а также могут формировать новую базу по региональной лексике в условиях обучения в вузе другого города.

Например, на первоначальном этапе обучения студентов в курсе «Деловая коммуникация и культура речи», «Русский язык» или «Русский язык и культура речи» можно предложить следующий план для изучения региональной лингвокультуры:

- познакомить учащихся с теоретической базой, где необходимо усвоить, что региолекты выступают как часть национального языка;
- объяснить взаимосвязь языка и культуры как единого целого, а также сформировать знания о том, что является региональной лингвокультурой;

– познакомить студенческую аудиторию с источниками формирования региональной лингвокультуры: диалектными, историческими, фразеологическими словарями, топонимической системой города/региона, городским просторечием и пр.

– определить методы исследования региональной лингвокультуры: наблюдение за устной профессиональной речью, описание топонимики города, выборка языкового материала из лексикографических источников и пр.

– сделать научные мини-проекты в рамках тем региональной лингвокультуры: «Лингвокультурный код малой родины», «Диалектная культура моего региона» и пр.

В качестве практики становится возможным предложить и ряд упражнений:

– По контекстному материалу определите значение диалектных слов: *савка, сворочаться, блемба, босики, загатно*: 1. Ох ты и савка! Попадешься, савка, не миновать решетки. Был тут савка, всех обкрутил и еле ноги унес. 2. Если сполнишь мое, в одну ночь там будешь и назад сворочаешься. 3. А хорошу тебе, говорят, дали блёмбу вчера. 4. Берестяные босики. Босики без веревок, они заострены, а лапти потупее, у лаптей веревки есть. 5. Загатно в избе-то: нельзя пошевелиться. На мельнице загатно, а без очереди хлеба не мелят.

Материал используется из «Словаря русских народных говоров», где *савка* – проныра, ловкач; *сворчаться* – возвратиться, вернуться; *блемба* – сильный удар кулаком; *босики* – берестяные лапти для дома, надеваемые на босые ноги; *загатно* – тесно (от людей, предметов и т. д.); многолюдно [4].

Можно также обсудить, например, вопросы: 1. Почему данный материал является частью региональной культуры? 2. Употребляете ли вы диалектные слова в своей речи?

– Как понимаете слово *сибиряк*? Предварительно познакомьтесь с данными лексикографических источников. Почему мы относим лексему к элементу региональной культуры?

В. И. Даль «Толковый словарь живого великорусского языка» – *сибирякъ* – житель, уроженец Сибири [2, т. 4, с. 184]

С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова «Толковый словарь русского языка» – *сибиряк* – житель, уроженец Сибири. *Коренной сибиряк*. [3, с. 715].

«Словарь русских народных говоров» – *сибиряк* – 1. православное русское старожильческое население Сибири (в отличие от семейских старообрядцев) // Название старожильческих сибирских поселений. *Поехал в Сибиряки*.

2. Арестант, приговоренный к ссылке в Сибирь на поселение или на каторгу.

3. Тот, кто побывал в сибирской ссылке; бывший каторжник и пр. [4, вып. 37, с. 267].

«Фразеологический словарь говоров Сибири» – *сибиряк* – вечный (головной) сибиряк. Сибирский старожил. *Они вечные, вечные сибиряки были, так и жили здесь. Главные сибиряки – старожилы* [5, с. 177].

Таким образом, вопросы познания региональной лингвокультуры вписываются в концепцию развития образовательного процесса в вузе. Это даёт общее представление о языковой составляющей региона, мотивирует студенческую аудиторию к познанию менталитета, истории, культуры каждого народа.

Литература

1. Герд, А. С. Введение в этнолингвистику / А. С. Герд. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2005. – 280 с.

2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [в 4-х т.]. / В. И. Даль. – Москва : Русский язык. – 8-е изд., 1981–1982.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., допол. – Москва : ООО «А Темп», 2006. – 944 с.

4. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Сороколетов. – Санкт-Петербург : Наука. Вып. 37, 2003. – 416 с.

5. Федоров, А. И. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / под ред. А. И. Федорова. – Новосибирск : Наука, Сибирское отделение, 1983. – 232 с.

Т.Б. Лысунец

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Критерии оценивания электронных Интернет-ресурсов

В данной статье автор анализирует критерии оценивания качества электронных Интернет-ресурсов для создания сводной таблицы оценивания. Подчеркивается неразрывная связь качества электронного ресурса и его соответствия дидактическим и методическим принципам организации электронного курса.

Ключевые слова: информационные электронные ресурсы (ИЭР); Интернет-ресурсы; методические принципы; критерии качества ИЭР; электронные платформы.

Обучение говорению на иностранном языке студентов-бакалавров неязыковых вузов было и остается одной из важных целей подготовки современного специалиста технического университета. Сегодня в распоряжении преподавателя иностранных языков имеется широкий ряд информационных электронных ресурсов (ИЭР) для использования как на уроке, так и в качестве основы для смешанного обучения ИЯ или самостоятельного изучения языка. Среди них электронные образовательные платформы (*Moodle, Edmodo, eTutorium, GoogleClassroom*), электронные учебные пособия, и т.д. Однако при всем многообразии ИЭР, на первый план выходит вопрос о качестве электронных ресурсов, и критериях, согласно которым его можно оценить и измерить.

По мнению Л. К. Раицкой в ИЭР, в первую очередь, следует оценивать содержание (контент), взаимодействие пользователей с контентом и сервисами порталов и информационную архитектуру [4, с. 43].

По определению Л. К. Раицкой взаимодействие пользователей с контентом и сервисом можно описать английским термином «*usability*» – общее удобство работы в системе, соответствие меню и поисковой системы принципам эргономики. При оценке информационной архитектуры анализируется и оценивается организационная структура ресурса. Наиболее неоднозначным по результатам оценивания, трудоемким и многочисленным по критериям, остается первый компонент – контент. Содержание ресурса для использования на занятиях со студентами бакалаврами неязыкового вуза – будь то электронный курс или комплекс упражнений – должно соответствовать целям, задачам основной образовательной программы, направлениям подготовки, соответствовать рейтинг-плану дисциплины. При этом сам курс должен быть интересен пользователю и мотивировать его к дальнейшему изучению дисциплины. Рецензент при оценивании ресурса выступает как в роли пользователя и технического эксперта, так и методиста. Данные критерии применимы для оценки любых ИЭР, так же как обще-дидактические принципы справедливы при планировании обучения любой дисциплине.

Грамотно спроектированный курс, по мнению А. А. Андреева, содержит в себе следующие блоки: I. Организационно-инструктивный блок. II. Учебный материал (теория). III. Практикумы. IV. Контроль. V. Педагогическое общение [1, с. 84].

Не будем также забывать, что любой ЭИР, заявленный в качестве средства обучения, должен обеспечить грамотную работу с материалом на всех этапах – введение, первичное закрепление, отработка, контроль.

Однако, методика преподавания ИЯ требует дополнения и уточнения данных критериев частно-методическими принципами. Для препода-

вателей ИЯ важно, чтобы обучение с применением ИЭР было коммуникативно направлено, и чтобы ресурс ИЭР поддерживал коммуникативно-ориентированный вектор [2, с. 47].

С. В. Титова, говоря о веб-программе, которая является разновидностью ИЭР, также выделяет содержательный, оценочный, метаинформационный, коммуникативный, демонстрационный модули и модуль с личной информацией. Это те обязательные блоки, которые присутствуют в любом качественном ИЭР, в независимости от способа размещения в сети Интернет и платформы размещения [5, с. 94].

Для совершенствования профессиональной языковой подготовки студентов важно правильно сориентировать курс по направлениям подготовки студентов бакалавров или магистров с учетом целей и задач, заявленных в Общих образовательных программах подготовки, а также часов, отведенных на аудиторные занятия и самоподготовку [2, с. 47].

При оценивании эффективности электронного образовательного курса, созданного Л. М. Гальчук, преподавателем Новосибирского государственного университета экономики и управления для подготовки студентов магистратуры (неязыковой вуз), были выделены следующие предпосылки: проблемный стиль изложения теоретического материала; прикладная направленность творческих заданий; порционная и поэтапная подача контента по принципу последовательного усложнения учебных задач; сбалансированное соотношение ресурсов и активных элементов курса; тематическая взаимосвязанность разделов и единство стиля оформления; мультимедийность, способствующая развитию интегративных речевых навыков; элементы геймификации (персонаж-пиктограмма, рейтинговые баллы, коллекция наград — значки/бейджи) как средства мотивации и самоконтроля в работе; многообразие каналов связи с преподавателем и сокурсниками; ясные критерии, оперативность и прозрачность оценки учебной работы студента [3, с. 180].

Основываясь на критериях оценки качества Интернет-ресурсов, представленных выше, а также взяв за основу экспертную содержательную карту, предлагаемую НИ ТПУ для оценки качества созданных преподавателями электронных курсов, мы предлагаем сводную таблицу. Она содержит в себе основные блоки: содержание, взаимодействие преподаватель – обучающийся, и структура электронного курса. Любой электронный курс должен соответствовать обще методическим принципам обучения ИЯ:

- принципу коммуникативной направленности;
- принципу учета особенностей родного языка;
- принципу доминирующей роли упражнений на всех уровнях и во всех сферах овладения ИЯ.

Таблица критериев оценивания электронных Интернет-ресурсов

Содержание	Архитектура
<p>Организационно-инструктивный блок</p> <p>1. Информация о дисциплине, преподавателе.</p> <p>2. Соответствие содержания курса учебным планам, программам, рейтинг-планам.</p> <p>3. Результаты обучения: определены для дисциплины и каждого модуля / раздела. <i>Учебный материал (теория). Практикумы.</i></p> <p>Контроль</p> <p>4. Соответствие материала современному уровню развития науки, производства, нормативной и законодательной базы.</p> <p>5. Наглядность/визуализация контента (наличие иллюстраций, графических объектов, анимации и др.).</p> <p>6. Наличие ссылок на актуальные научные статьи по теме дисциплины из баз данных <i>Scopus, Web of Science</i> и др.</p> <p>7. Соответствие дополнительных материалов (в том числе ссылок на открытые образовательные ресурсы, видео- аудиоресурсы и др.) тематике модулей.</p>	<p>1. Последовательное предъявление материала с учетом постепенного нарастания сложности.</p> <p>2. Сбалансированное соотношение ресурсов и активных элементов курса.</p> <p>3. Тематическая взаимосвязанность разделов и единство стиля оформления.</p> <p>4. Мультимедийность, способствующая развитию интегративных речевых навыков.</p> <p>5. Элементы геймификации – как средства мотивации и самоконтроля в работе.</p>
<p>8. Связь дополнительных материалов с заданиями.</p> <p>Оценивающие мероприятия</p> <p>9. Соответствие результатам обучения.</p> <p>10. Наличие образцов выполнения заданий.</p> <p>11. Методические указания для выполнения заданий.</p> <p>12. Наличие заданий для самостоятельной работы с оцениванием в электронной среде.</p> <p>13. Требования/инструкции по выполнению заданий.</p> <p>14. Промежуточное тестирование по дисциплине.</p> <p>15. Входное тестирование по дисциплине.</p> <p>16. Итоговое тестирование по дисциплине.</p>	<p>Взаимодействие</p> <p>Педагогическое общение</p> <p>1. Многообразие каналов связи с преподавателем и сокурсниками.</p> <p>2. Взаимное оценивание/рецензирование работ студентами.</p>

Помимо этого, нужно учитывать направление подготовки бакалавров и магистров. Курс должен включать в себя входной, промежуточный и итоговой контроль, четко сформулированные задания с рекомендациями и образцами по их выполнению; своевременную обратную связь с преподавателем; материал курса должен быть актуальным, интересным, мотивирующим студента к самостоятельной и последующей работе по совершенствованию коммуникативных навыков.

Литература

1. Андреев, А. А. Онлайн-обучение и его качество / А. А. Андреев // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – №1–2. – С. 82–91.

2. Борщева, В. В., Кашпарова, В. С., Синицин, В. Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов лингвистических направлений подготовки / В. В. Борщева, В. С. Кашпаров, В. Ю. Синицин // Теория и методика профессионального образования. – Педагогика и психология образования. – 2017. – №1. – С. 45–54.

3. Гальчук, Л. М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации / Л. М. Гальчук // Вестник РУДН. – Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 173–184.

4. Раицкая, Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе : [монография] / Раицкая Л. К. – Москва : МГИМО-Университет, 2007. – 190 с. – Текст: непосредственный.

5. Титова, С. В. Принципы проектирования и структура веб-программы курса / С. В. Титова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т.7. – №24. – С. 93–99.

Науч. рук.: Ростовцева В.М., к-т пед. н., доц.

Определение категории «адаптационное обучение иностранному языку»

Рассмотрен вопрос формирования понятийного аппарата категории «адаптационное обучение иностранному языку». Феномен представлен как категория, которая имеет свои отличительные особенности и сущностные характеристики. Применение научного метода двухуровневой триадической дешифровки категорий позволило сформировать категориальную модель феномена.

Ключевые слова: адаптационное обучение; иностранный язык; технический вуз; определение; метод двухуровневой триадической дешифровки

С первых дней обучения в вузе студент-первокурсник может ощущать на себе влияние процессов адаптации. Бывший школьник, адаптируется не только к новым социальным условиям и новому окружению, но и к требованиям, выдвигаемым образовательными программами вузов. Разная степень мотивации и подготовленности первокурсников к обучению в вузе могут обуславливать проблемы с успеваемостью по различным дисциплинам.

Мы считаем начальный этап обучения значимым для формирования целостной системы образовательного процесса в вузе. В настоящее время в методико-педагогической литературе можно выделить достаточно широкий круг определений, используемых для обозначения адаптационного периода вхождения в учебный процесс в вузе. Исследователи отмечают важность корректирующих курсов для первокурсников, говорят о роли выравнивающей подготовки по разным дисциплинам, придают значимость интенсивным, а также адаптационным курсам для бывших школьников, целью которых является ликвидация пробелов в знаниях или их систематизация [5, с. 11].

Разнообразие определений исследуемого феномена процесса учебной адаптации в вузе свидетельствует о непрерывном совершенствовании научного представления об объекте и об актуальности вопроса формирования его понятийного аппарата.

Мы полагаем, что большинство предлагаемых вузами инициатив и решений проблем разнородности уровня подготовки первокурсников, повышения качества освоения учебного материала дисциплин, восполнения пробелов школы в формировании базовых знаний для дальнейшего успешного освоения вузовских программ обучения, можно определить одним общим понятием – *адаптационное обучение*.

Адаптационное обучение в вузе призвано обеспечить качество подготовки специалистов в самом начале такой подготовки: заложить основы изучения вузовских дисциплин. Потенциал адаптационного обучения заключается в успешной интеграции обучающихся в учебный процесс. В связи с этим, под адаптационным обучением в техническом вузе мы будем понимать следующее: это «подготовка специалистов, имеющих первоначально разный уровень сформированности компетенций (от нулевого до низкого), с целью достижения в определенный период времени требуемого базового уровня (минимально необходимого) для дальнейшего обучения» [5, с. 14].

Формирование научного представления о феномене «адаптационное обучение» по разным предметам раскрыто в работах Н. Ш. Мифтаховой (химия), Л. А. Игнаточкиной (математика), В. Е. Сидорова (физика) и др. Нас интересует такой вид подготовки по дисциплине «Иностранный язык» в техническом вузе. Таким образом, предмет исследования: адаптационное обучение иностранному языку.

Бесспорно, учет адаптационных процессов должен находить свое отражение в рабочих программах и учебных планах дисциплин. Однако «моделирование локальных образовательных структур и предметных курсов должно опираться на единую концепцию обучения», для построения которой определение ключевых понятий и всестороннее описание предметной области очевидно [4, с. 148].

Раскрыть сущность ключевых характеристик феномена «адаптационное обучение иностранному языку» возможно с помощью метода триадической дешифровки категорий [3, с. 172–175; 4, с. 85]. Суть этого научного метода в следующем: путем контент-анализа литературных источников и методом формальной логики выявляем и представляем в определенной последовательности фундаментальные качественные характеристики исследуемого объекта, строим первую триаду понятий, которые, по-нашему мнению, наиболее полно и достаточно точно отражают сущность категории. На втором этапе каждая определенная ранее категория дешифруется на три новых производных категории. Развернутая дешифровка второго уровня проводится путем выделения сущностных характеристик изучаемого объекта.

Относительно интересующего нас предмета исследования, мы предлагаем придерживаться следующего хода рассуждений. Выявленные общие характерные признаки любого вида обучения позволили построить первичную триаду категорий [2, с. 20–31]:

0. – Цели – 1. Принципы – 2. Содержание

Такая последовательность, с одной стороны, будет определять сходство с тождественными категориями, с другой – выделять адаптационное

обучение иностранному языку из однородных категорий в силу специфики преподавания дисциплин в техническом вузе. Эта специфика заключается в приоритетности предметов технической направленности и в первоначально разноуровневой подготовке студентов-первокурсников, как правило, по причине отсутствия преемственности программ между школой и вузом.

Правильно поставленные *Цели* обучения иностранному языку специалистов технического профиля подготовки определяют принципы и содержание такой подготовки. Учет *Принципов* позволит повысить качество обучения. *Содержание* будет определять уровень сформированности навыков и умений. Далее, каждую из представленных выше категорий дешифруем следующим образом.

Категория «Цели» адаптационного обучения иностранному языку представлена триадой: *оптимизация учебного процесса – интенсивность языковой подготовки – достижение базового уровня языковой компетенции*. Основное назначение адаптационной подготовки в вузе состоит в скорейшем приспособлении (адаптации) студентов к определённому уровню обучения, к требованиям и критериям оценки; это подготовка к формам и условиям предстоящей учебной деятельности в основном курсе дисциплины, а значит, вопрос оптимизации учебного процесса первичен. Процесс интенсивной языковой подготовки при минимальном объеме языкового материала сопровождается формированием базового уровня языковой компетенции. Стратегическая цель адаптационной подготовки специалиста – достичь достаточного базового уровня подготовленности, который в дальнейшем позволит обеспечить требуемое качество подготовки инженеров.

Категория «Принципы» дешифруется нами как: *дифференцированный подход – вариативность – системность*. Учет реальных возможностей студентов при прохождении интенсивной языковой подготовки предполагает дифференцированный подход к организации образовательной деятельности: оптимальность выбора формы, метода, темпа работы, объема материала. Вариативность подразумевает использование различных вариантов методов и приемов работы, позволяющих максимально полно обеспечить индивидуализацию и персонализацию образовательной траектории. Принцип системности реализуется через системность этапов обучения, последовательность отбора и представления языкового материала студентам [1, с. 65, с. 276].

Триада ключевых признаков адаптационного обучения иностранному языку: *адаптированный учебный материал – организационно-педагогические условия – адаптированная методика обучения* характеризует и

описывает с достаточной полнотой и точностью категорию «Содержание». Рассматривая ее как постоянно развивающуюся категорию, укажем, что в ее составе можно выделить одновременно и предмет, и процесс. Предметную сущность составляет специфическая характеристика базового уровня иностранного языка – адаптированный учебный материал, который содержит минимальный, но достаточный объем языкового материала для обучения, а процессом выступают непосредственно организационно-педагогические условия обучения базовому уровню. Характер этих условий обеспечит полноту, целенаправленность и эффективность образовательного процесса. Организационно-педагогические условия соотносятся со структурой образовательной программы адаптационной подготовки по иностранному языку. Адаптированная рабочая программа будет основой адаптированной методики обучения иностранному языку.

Мы охарактеризовали предложенное нами описание феномена «адаптационное обучение иностранному языку». Рассмотренные «Цели, Принципы, Содержание» определяют его фундаментальные аспекты и специфические сущностные характеристики (см. рис.).

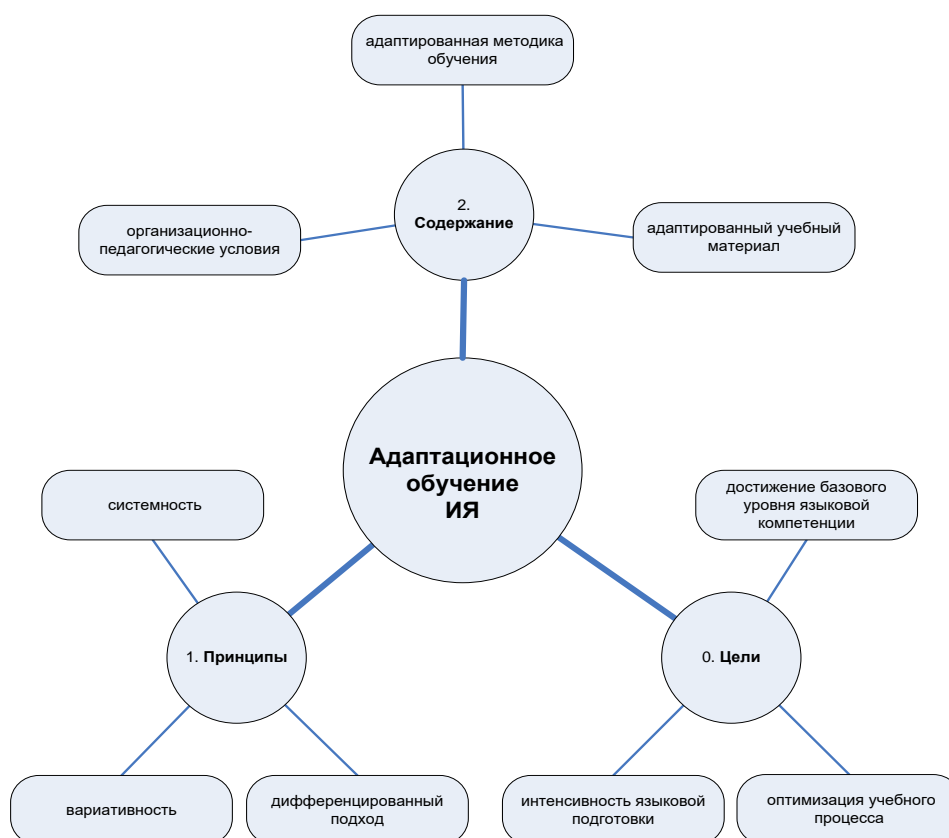


Рис. Двухуровневая дешифровка категории «адаптационное обучение иностранному языку»

Сформулируем развернутое определение искомой категории, которое основано на категориальном методе двухуровневой триадической дешифровки базовой категории.

Адаптационное обучение иностранному языку – это целенаправленный оптимизированный учебный процесс интенсивной языковой подготовки будущих квалифицированных специалистов, ориентированный на достижение базового уровня языковой компетенции, организованный в соответствии с принципами дифференцированного подхода, вариативности и системности; содержание которого определяется адаптированным учебным материалом, разработанными организационно-педагогическими условиями и адаптированной методикой обучения иностранному языку.

Уточненное авторское определение «адаптационное обучение иностранному языку» развивает теорию адаптационного обучения в целом и найдет свое отражение в дальнейших исследованиях процессов его развития. Определение сущностных характеристик исследуемого нами объекта поможет заложить основы развития технологий адаптационного сопровождения студентов-первокурсников по разным дисциплинам.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, – 2009. – 448 с. – URL: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (дата обращения: 02.02.22). – Текст: электронный.

2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 860 с. – URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,26;fs,0/ (дата обращения: 11.06.2022). – Текст: электронный.

3. Боуш, Г. Д. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях) : учебник / Г. Д. Боуш, В. И. Разумов. Москва : ИНФРА-М, 2020. – 227 с.

4. Ванягина, М. Р. Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 82–93.

5. Маркова, Н. А. Феномен «Адаптационное обучение» в высшем образовании: анализ и конструирование определения // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2022. – Вып. 5 (223). – С. 7–17. DOI:10.23951/1609-624X-2022-5-7-17.

Е.О. Машкарева, С.С. Дроздова
Белорусский государственный экономический университет

A case study in the use of role-plays and simulations for developing intercultural communication

With the growth of global business opportunities the importance of successful intercultural communication arises. The article demonstrates the relevance of using simulations and role-plays in intercultural communication classes in higher education institutions. When properly organised these activities can create opportunities for developing the intercultural awareness of students.

Key words: culture; intercultural communication; «English as a Foreign Language» (EFL); role plays; simulations.

At the current time, it is widely accepted that successful intercultural communication is determined not only by a high level of foreign language proficiency but also the awareness and ability of people to apply their knowledge about the unique features of a particular culture. The development of intercultural awareness among students as well as improving their language competence are closely connected and can take place during both «English as a Foreign Language» (EFL) and intercultural communication classes.

Both these modules are taught at higher educational institutions. The main aim of the former is to teach students to communicate in a foreign language. It is known that the communicative competence of people studying English presupposes a knowledge of English culture. At the same time, in intercultural communication classes more attention is paid to the development of understanding the characteristics of any culture different from the students' own and the English language is only a tool for reaching this goal.

As a means of organising a final lesson dedicated to a certain cultural dimension, it is possible for EFL teachers to use simulations and role-plays. In simulations, students act as though they are in a real life situation and speak as themselves. Meanwhile, in role plays learners act out certain roles and perform a conversation taking into account their characters' viewpoint. If in EFL classes, the main role of these activities is 'to train students to deal with the unpredictable nature of language', in intercultural communication classes, it is to prepare them to deal with people whose cultures are different from their own [1, p. 6].

Harmer, however, talks about three main reasons for using these activities during the lesson: it gives students an opportunity to activate their knowledge, to practise 'real-life speaking in the safety of the classroom', and also provides information about how successful the students are [2, p. 123]. However, the

purpose of such activities and significance of their active participation should be explained to the students.

These activities can both improve students' language proficiency and consolidate their intercultural communication skills. One can even admit that both elements influence each other reciprocally. Harmer says that dramatizations allow students while performing dialogues to practice «appropriate stress, intonation, and speed» [3, p. 349], which are necessary for communicating with the representatives of a particular culture.

The use of dramatizations helps teachers to increase students' interest and motivation. Despite both activities being unscripted, students still need time to prepare their ideas, their language, and to rehearse. Finally, the teacher should ensure that students understand what is required of them in terms of the following: the task, the procedure, the context, and finally the reason for communicating. These activities can be organised in pairs, small groups, or in front of the class. Sometimes they can be videoed in order to let students reflect on their performance, and draw their attention to particular errors.

To have successful role-plays, it is recommended that they should be given a «final objective to aim for» [4, p.10]. This can definitely be achieved in intercultural communication classes since here the interaction organised is always goal-oriented.

It is noted that teachers are not advised to correct students when they are involved in the activities of such a kind. Harmer [2, p. 131] thinks that during such activities the teacher's main aim is to monitor and encourage learners but not to intrude as to interrupt with correction can 'destroy the conversational flow' and even frustrate students and discourage them from speaking. Therefore, common mistakes can be discussed after the activity is finished or not mentioned at all. After the event, the teacher can give feedback or get evaluation of the activity from the students.

As it was mentioned before, role-plays and simulations can be used to develop students' awareness about various cultural dimensions as well as to demonstrate and practise how this knowledge can be used in real life.

It is known that Asian countries belong to a relationship-oriented culture, when relationships are more important than completing a task. This can be seen in the fact that, before starting any business with foreign partners, the representatives of these countries prefer to learn more about their counterparts. For that they can become engaged in lengthy conversations during which they attempt to establish and maintain mutual trust.

For example, Koreans and Chinese are known to want to do business over drinks or social gatherings. Thus, the students can role-play small talk with «their» Asian business partners. Before organising this role-play, there should

be some preparation language work done. It is known that communication efficiency depends on grammatical competence (i.e. grammatical and lexical knowledge), sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.

According to Harmer, in order for communication to be successful, students should be reminded of its rules: how to take turns and what discourse markers to use to «buy» time, and how to show the beginning or the end of an utterance. Students need to be reminded how to address each other and, also, how to perform particular speech events such as «agreeing, inviting, interrupting or suggesting» [3, p. 276]. To speak fluently, students should be introduced to some ‘survival’ techniques such as rephrasing or circumlocution. During a conversation or speaking activity, students sometimes struggle to find the right word. In such situations rephrasing is one of the most important tools for students as it allows them to express ideas in different ways while circumlocution is a strategy for describing or defining a concept instead of saying the specific words. Also, students should be told that a lot of speaking consists of fixed phrases («See you in a sec»), functional sequences («Would you like a...?») and adjacency pairs («It’s freezing today, isn’t it? – Yes».) which can help them run their conversation smoothly.

All of these should be practised in order for students to be able to develop the social skills necessary for the creation of good relationships with their counterparts.

Another example of differences between relationship and task-oriented cultures can be noted when students are asked to dramatize the situation of dealing with complaints. No matter what area of life the problem arose in, whether it is the situation with delayed deliveries of goods, cancelled trips, or lost hotel bookings, the algorithm of actions will depend on the type of the culture people belong to. While the representatives of the relationship –oriented dimension will appreciate the apologies first, task-oriented people will expect a quick solution to the problem and explanations afterwards.

The simulation of business negotiations will require knowledge of whether business partners belong to hierarchical or egalitarian, individual or group-oriented cultures. While thinking about the flow of the meeting, students should not forget about the concept of saving and losing face. Running negotiations between the representatives of two different or, on the contrary, the same cultures as a role-play can definitely improve students’ intercultural communication skills. Risk and caution cultures will affect the way students – prospective tourist managers should talk to their clients while trying to sell them various tours. Students will have to consider what language they use, what amount of information they need to provide, whether or not they refer to the experience of their previous clients, and which tourist destinations they offer.

Thus, it can be seen that role-plays and simulations can affect both the development of speaking fluency and intercultural awareness. By participating in such activities, higher education students have an opportunity to improve the intercultural communication skills necessary for their future careers.

Литература

1. Ladousse, G. P. Role play / G. P. Ladousse // Oxford : OUP, 1998. – 181 p.
2. Harmer, J., 2010. How to teach English / J. Harmer // Harlow : Longman, 2010. – 288 p.
3. Harmer, J. The practice of English language teaching / J. Harmer // Harlow : Longman, 2007. – 4th ed. – 448 p.
3. Ur, P. Discussions that work / P. Ur // Cambridge : CUP, 2011. – 122 p.

М.А. Маякина

Ивановский государственный университет

К вопросу о критериях отбора студентов для участия в международных межвузовских онлайн-проектах

В статье предлагаются критерии отбора студентов неязыковых направлений подготовки для участия в международных межвузовских онлайн-проектах. Выводы сделаны на основе анализа результатов опросов, проведенных среди успешных участников по итогам трех проектов, реализованных в период с февраля по октябрь 2022 г. Результаты позволят повысить эффективность обсуждаемых мероприятий.

Ключевые слова: онлайн-проект; межвузовский; критерии отбора студентов; английский язык; неязыковые направления подготовки.

Английский язык обеспечивает широкие возможности международного общения, поэтому его освоению уделяется большое внимание в процессе подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих творческим потенциалом. Потребность в экспертах, способных к эффективному взаимодействию с представителями разных культур, способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков. Без знания английского языка, как отмечают исследователи, невозможно быть членом мирового информационного сообщества и продолжать профессиональное совершенствование [3], а значит, качество обучения должно постоянно улучшаться.

Одним из наиболее действенных методов, направленных на развитие знаний и навыков, необходимых для решения задач, возникающих в реальном мире, стало обучение на основе проектов, при котором язык

используется как ресурс и инструмент для достижения поставленных целей [2]. Помимо всего прочего, участие в проектах формирует навыки принятия решений, совместной работы и творческого мышления, а также развивает независимость [4]. Еще более широкие возможности предоставляет осуществление коммуникации, в том числе межкультурной, онлайн. В частности, доступ к общению с носителями английского языка получают гораздо больше студентов, становясь активными участниками своего образования [1]. Особую ценность в данном контексте приобретает межвузовское сотрудничество, обеспечивающее создание единой межпредметной среды, в рамках которой развиваются социокультурные, коммуникативные и межкультурные компетенции.

В период с февраля по октябрь 2022 на базе 13 российских вузов были проведены три международных межвузовских онлайн-проекта, разработанных для студентов неязыковых направлений подготовки бакалавриата. Среди основных задач можно выделить:

- развитие навыков межкультурной коммуникации;
- повышение внутренней мотивации к изучению английского языка;
- развитие языковых умений, таких как аудирование, говорение и письмо;
- улучшение коммуникативных и презентационных навыков;
- погружение в аутентичный материал;
- преодоление языкового барьера.

Отбор участников проводился по децентрализованному принципу: ведущие преподаватели, основываясь в большей степени на субъективном восприятии уровня мотивации студентов и их личностных и деловых качеств, приглашали тех обучающихся, которые, по их мнению, справились бы с задачей участия в онлайн-проектах наиболее результативно.

Как известно, успешность внедрения проектов в учебный процесс зависит от трех факторов: ясность, четкая структура и соответствие заявленным требованиям. В связи с этим командой разработчиков обсуждаемых мероприятий было принято решение определить умения и качества, которыми должны обладать студенты для продуктивного участия в онлайн-проектах в будущем. За основу были взяты результаты анализа итогов анкетирования, проводившегося по завершении каждой инициативы. Внимательно рассматривались ответы на следующие вопросы:

- Понравилось ли Вам участвовать в проекте? Объясните, почему да или нет.
- Каково Ваше впечатление о работе с определенным цифровым инструментом или онлайн-платформой?
- Каковы сильные стороны студентов, принявших участие в проекте?

- С какими трудностями Вы столкнулись при выполнении заданий?
- Что бы Вы изменили в содержании проекта, если бы у Вас была такая возможность?

В ходе проведенного исследования удалось сформулировать критерии для отбора участников онлайн-проектов в будущем. Требующиеся навыки включают:

- умение мыслить креативно или творчески;
- умение работать в команде и сотрудничать;
- умение искать, анализировать и систематизировать информацию;
- умение правильно принимать конструктивную критику;
- умение принять взвешенное решение;
- умение планировать рабочий график и расставлять приоритеты;
- цифровую грамотность;
- определенный уровень владения языком.

Для успешного участия в онлайн-проектах необходима психологическая готовность к:

- открытому общению о себе и своей семье;
- межкультурной коммуникации с носителями языка;
- работе в условиях неопределенности в силу кросс-культурных различий в восприятии;
- к большим объемам внеаудиторной работы.

Участник международного межвузовского онлайн-проекта должен обладать следующими личностными и деловыми качествами:

- активная жизненная позиция;
- ответственный подход к делу;
- высокий уровень производительности труда;
- высокий уровень дисциплинированности и организованности;
- толерантность;
- отсутствие боязни трудностей;
- вежливость и дружелюбие;
- позитивный настрой.

Результаты анализа позволили дополнительно разработать сценарий процедуры централизованного отбора участников обсуждаемых проектов:

1. На первом этапе студентам будет предложено заполнить анкету и пройти диагностический тест уровня владения английским языком, а также подготовить видеоролик по тематике проекта в соответствии с заданным хронометражем и требованиями к оформлению. Оцениваться будет умение самопрезентации, сформированность языковых навыков (граммотная, правильно структурированная речь), оригинальность идеи по

теме, обоснованность аргументов, логическое выстраивание высказывания, творческий подход и эмоциональное впечатление. В ходе подготовки студенты смогут самостоятельно определить достаточность уровня своих цифровых навыков.

2. На втором этапе будет предложено пройти индивидуальное собеседование с целью оценки соответствия личностных качеств студента задачам проекта. Продолжительность собеседования составит 5–7 минут. Оцениваться будут уровень мотивации, целостность ответа и умение правильно реагировать на вопросы.

Таким образом, представляется, что полученные результаты анализа и практического исследования, вследствие которых были определены критерии отбора студентов для участия в международных межвузовских онлайн-проектах и разработана процедура проведения отбора, позволят повысить эффективность подобных мероприятий и снизить количество участников, не справляющихся с требованиями и интенсивностью внеаудиторных занятий.

Литература

1. Голикова, Т. В. Онлайн межкультурная коммуникация как средство достижения триединства целей обучения английскому языку студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3 (99). – С. 170–179.

2. Нецветаева, В. О., Кочеткова, Л. Г. Обучение на основе проектов / О. В. Захарченко, А. В. Соловьева // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Рязань, 2022. – С. 211–214.

3. Седых, Д. В., Ершов, В. К. Роль английского языка в современном мире информационной глобализации // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – №1. – С. 110–111. – URL: <http://s.top-technologies.ru/pdf/2013/1/24.pdf> (дата обращения: 5.11.2022). – Текст: электронный.

4. Tessema, K. A. Stimulating writing through project-based tasks // English Teaching Forum. – 2005. – №43 (4). – P. 22–28.

Е.А. Мурашова

Таганрогский институт имени А.П. Чехова

Проект *eduScrum* как форма оптимизации преподавания немецкого языка

В статье представлен алгоритм и основные составляющие технологии *eduScrum* как одного из продуктивных видов проектной методики, использование которой в процессе изучения немецкого языка способствует улучшению качества обучения за счёт коммуникативной направленности, повышения мотивации, познавательной и творческой активности и самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: информатизация образовательного пространства; проектная технология *eduScrum*; методика преподавания иностранных языков; немецкий язык; проект «*Umweltschutz* (нем. Окружающая среда)».

Глобальная информатизация современного образовательного пространства требует от преподавателя иностранного языка, идущего в ногу со временем, постоянного пополнения арсенала, используемых им технологий, новыми нестандартными элементами. Такие элементы могут подбираться с целью оптимизации процесса обучения иностранному языку, а также для повышения познавательной активности и мотивации учащихся. В качестве одного из таких элементов мы рассматриваем технологию *Scrum (Agile)*, и, в частности, один из её вариантов *eduScrum*.

Технология *Scrum (Agile)*, экстраполированная методикой преподавания иностранных языков из сферы IT-технологий и адаптированная с учётом классических алгоритмов проектной деятельности, способствует эффективному вовлечению учащихся в современный интерактивный образовательный процесс. Результатом применения технологии *eduScrum* становится спроектированный и реализованный в рамках сравнительно небольшого промежутка времени (одного, нескольких или серии занятий) образовательный проект, позволяющий максимально погрузиться в определённую лингвистическую или экстралингвистическую тему и эффективно освоить её.

Реализация проекта *eduScrum* предполагает условную передачу ответственности за ход и качество образовательного процесса от преподавателя учащимся. Учащиеся за краткие, как правило заранее установленные промежутки времени, должны получить определённое знание, умение или / и навык. При этом весь процесс: от постановки задачи перед учащимися до контроля сформированности знания, умения или / и навыка должен оставаться максимально понятным и прозрачным. Все участники процесса постоянно сопоставляют ход и промежуточные ре-

зультаты реализации проекта с поставленной перед ними задачей и проводят необходимые корректировки [2, с. 7–8]. Преподаватель сопровождает учебную и творческую активность команд и на протяжении реализации всего проекта выступает преимущественно как партнёр или наблюдатель [1, с. 3]. По завершении проекта оценивается активность команды и каждого из её членов по заранее (перед началом реализации проекта) установленным критериям.

Отдельный реализуемый проект *eduScrum* – спринт, как правило, ориентирован на достижение одной или нескольких смежных учебных задач (формирование отдельного знания, умения или / и навыка), ограничен во времени и связан с другими спринтами через идентично реализуемый подбор учебного материала, корректировку и контроль выполнения поставленной задачи. Обязательная составляющая реализации проекта *eduScrum* – визуализация процесса достижения поставленных перед членами учебного коллектива задач и конкретных результатов их деятельности, осуществляемая самими учащимися.

Подготовка проекта *eduScrum* со стороны преподавателя иностранного языка должна обеспечить возможность учащимся проявить в ходе его реализации высокий уровень самостоятельности и творческой активности. Это означает, что помимо скрупулёзного теоретического осмысления алгоритма реализации проекта, преподаватель должен осуществить подбор учебных материалов, информационных ресурсов, различного рода вспомогательных средств, необходимых для получения учащимися определённого знания, умения или / и навыка, учитывая и реализуя принцип избыточности в обучении иностранному языку. Необходимо также научить школьников или студентов работать самостоятельно, действовать в команде, анализировать результаты своей деятельности и корректировать её в соответствии с поставленной перед ними задачей.

Осмысление алгоритма реализации проекта со стороны преподавателя предполагает выделение в учебном плане определённой темы или её части, освоение которой можно осуществить с помощью учебной формы *eduScrum* (на данном этапе определяется, в чём состоит задача и для чего нужно её решить), а также подготовку учебного коллектива к работе в данной форме. В составе учебного коллектива должны быть выделены команды (5–6 человек), в каждую из которых необходимо включить учащихся с разным набором способностей и уровнем освоения немецкого языка, создав приблизительно равные условия для всех участников проекта. При формировании команд необходимо учитывать также гендерные и возрастные особенности учащихся. Первоначальное разделение на команды не должно быть окончательным, учащиеся могут самостоятельно вносить коррективы в любую составляющую реализации проекта

eduScrum, в том числе и в деление на команды, если данные коррективы будут приняты другими членами коллектива в качестве целесообразных. Если учащиеся не имеют опыта работы в такой форме, преподаватель должен взять на себя функцию модератора, пошагово поясняя свои действия. Имеющие опыт работы в форме *eduScrum* учащиеся выбирают модератора из своего числа. Преподаватель возвращается в таком случае к роли партнёра или наблюдателя.

После этапа создания команд необходимо совместно с учащимися сформулировать задачу проекта и составить подробный план её достижения (на данном этапе нужно определить, как решить задачу), обозначив зону ответственности для каждой из принимающих участие в реализации проекта команд, определить лидеров в каждой команде и в учебной группе в целом, а также установить форму отчётности. Для каждого шага необходимо оговорить продолжительность и условия его осуществления. Если проект рассчитан на несколько занятий, в начале каждого занятия необходимо обсуждать актуальное состояние проекта, что уже достигнуто, что планируется сделать сегодня, какие есть сложности на данном этапе, как их преодолеть.

Промежуточные результаты реализации проекта, также как и конечный результат, предполагающий выполнение глобальной задачи проекта, нужно фиксировать и оценивать совместно с учащимися. Для облегчения промежуточной отчётности можно ввести визуализацию промежуточных результатов посредством плакатов, газет, фото, видео презентаций, отчётов на веб-страницах учебного коллектива. Промежуточные результаты должны помочь учащимся определить эффективность выбранных ими способов достижения поставленной конечной цели. В ряде случаев они должны быть основанием для пересмотра данных способов и корректировки действий учащихся.

В качестве формы оценивания конечного результата может быть выбрана, к примеру, письменная контрольная работа, тест, презентация или видеоотчёт, по их предъявлению необходимо провести подробную рефлексию совместных достижений, достижений учебных групп и достижений всего коллектива проекта. На этой стадии преподаватель также может взять на себя функцию модератора. После совместного обсуждения и последующей совместной корректировки итоговые результаты проекта можно представить третьим лицам: другой учебной группе (классу), руководству образовательного учреждения, родителям.

Приведём конкретный пример использования технологии *eduScrum* на уроке немецкого языка. Технология отработывалась со студентами кафедры немецкого и французского языков, имеющими опыт проектной де-

тельности, поэтому уже на стадии определения глобальной цели проекта предполагалась высокая степень их самостоятельности. В рамках заранее проработанной глобальной темы «*Umweltschutz*» студентам было предложено выделить наиболее интересующую их / актуальную подтему, на раскрытие которой (на немецком языке) была бы направлена вся их последующая деятельность.

Возможность выбора подтемы обеспечивалась наполнением портфеля заданий, обязательных и дополнительных учебных материалов, заранее подготовленных преподавателем с учётом реализации в процессе достижения учебной задачи принципа избыточности, индивидуализирующих процесс обучения, повышающих внутреннюю мотивацию, позволяющих учащимся самостоятельно выбирать ту информацию, которая необходима им в данный момент времени.

Разбившись на команды и выбрав ответственных лидеров в каждой из них, учащиеся совместно пришли к решению провести анкетирование, по результатам которого, выделили подтему «*Trinkwasserqualität* (качество питьевой воды)» для дальнейшей подробной разработки, определили сроки реализации проекта (одна неделя) и форму отчетности (итоговая презентация). В каждой из команд был составлен список вопросов, задающих направление первичного поиска информации (например, каково качество питьевой воды в Таганроге, в Ростовской области, в России, в Людешайде (городе-побратиме г. Таганрога), в Германии; где в мире питьевая вода лучшего качества, от чего зависит качество питьевой воды, как функционируют водоочистные сооружения, что могут сделать граждане для улучшения качества питьевой воды, что могут сделать студенты, кто должен контролировать качество питьевой воды, возможные риски для здоровья, вызванные плохим качеством питьевой воды; кто должен нести ответственность за плохое качество воды, можно ли сходить на экскурсию на водоочистные сооружения г. Таганрога и т.д.). Каждая группа путём совместного обсуждения выбрала наиболее интересный для неё вопрос и составила план действий, направленных на его раскрытие и фиксирование результатов.

Осуществив поиск необходимой информации в русском и немецком сегменте интернета, проведя соответствующие опросы информантов на русском языке и переложив полученные данные внутри каждой из групп на немецкий язык, студенты выделили членов технической команды, которые составили части общей презентации в единое целое. В ходе обсуждения презентации было решено включить в итоговый отчёт также краткие видеосюжеты с носителями немецкого языка, инициированные членами некоторых команд. На представление итоговой презентации были

приглашены студенты параллельных групп и гости из Германии. Презентация вызвала широкую дискуссию и продемонстрировала высокую социальную активность учащихся.

Отметим, что обязательным условием для всех участников проекта было проведение всех этапов обсуждения подготовки и представления результатов только на немецком языке. Таким образом обеспечивалась реализация обучающей коммуникативной направленности проекта.

Применение технологии *eduScrum* в условиях современной образовательной реальности в рамках проиллюстрированного небольшого проекта и серии других подобных проектов доказало, что её использование как дополнительного элемента, регулирующего взаимодействие преподавателя и ученика, позволяет оптимизировать систематизацию усваемого материала, осуществить промежуточный и итоговый контроль сформированности разнообразных навыков и умений. Визуализация задач, отдельных этапов проекта и его результатов показала себя не только в качестве важного критерия развития памяти, воображения, творческого мышления учащихся, но и в качестве важного средства достижения осознанности обучения, безусловно повышающим его качество.

В целом, *eduScrum* показал себя как один из продуктивных видов проектной методики, направленный на формирование познавательной активности учащихся и их самостоятельности от этапа формулировки задачи до момента её решения. Способность учащихся самостоятельно формулировать задачу, искать пути её решения, анализировать эффективность собственных шагов в решении промежуточных и конечных задач в ходе реализации технологии *eduScrum* является необходимым условием успешной учебной и внеучебной деятельности и, в перспективе, обеспечивает успешную социализацию и достаточный для последующей профессионализации уровень развития индивидуально-личностных и интеллектуально-творческих способностей.

Литература

1. Kührt, P. Projektunterricht // Projekt, Projektmethode, Projektarbeit, Projektunterricht. Tipps und praktische Empfehlungen für Lehrkräfte. Lehrerhandreichung, 2020. Режим доступа: http://www.kubiss.de/bildung/projekte/schb_netz/ipro.htm (дата обращения: 28.10.2022). – Текст: электронный.

2. Schwaber, K., Sutherland, J. Der Scrum Guide // What is Scrum? 2013. Режим доступа: <https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v1/Scrum-Guide-DE.pdf> (дата обращения: 28.10.2022). – Текст: электронный.

Е.А. Новикова

Белорусский национальный технический университет

**Профессиональная компетентность педагога
в контексте формирования у студентов технического вуза
речевых лексических навыков**

В данной статье рассматриваются понятия: профессионально-педагогическая компетентность преподавателя, языковая компетенция и его развитие у студентов технического вуза. Описываются способы оптимизации усвоения лексического материала, формирование речевого лексического навыка и особенности использования интерактивных упражнений в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность; лексический навык; языковая компетенция; коммуникативная компетенция; коммуникативный подход; иностранный язык.

Наука стремительно развивается, предоставляет педагогу инструменты для повышения профессионально-педагогической компетентности. Научный метод, как и сама наука, основывается на уже существующих достижениях. Без научной верификации и критического мышления педагогические умения преподавателя будут статичны, так как общество смиряется с преобладающими ценностями своего времени, оставляя все как есть.

Современный этап развития образовательной среды характеризуется внедрением различных социальных проектов, каждый год реализуются в Республики Беларусь приоритетные национальные проекты, которые направлены на качественное улучшение образования. Одним из составляющих этих проектов является внедрение в учебный процесс современных технологий обучения и постоянное развитие профессионально-педагогической компетентности педагога. Основу профессионально-педагогической компетентности составляют педагогические умения преподавателя: аналитические, прогностические, проективные или конструктивные, рефлексивные, организаторские, коммуникативные умения [2, с. 21].

Развитие профессионально-педагогической культуры и профессионального мастерства, способствуют профессиональному становлению преподавателя, как субъекта педагогической деятельности. Педагог должен быть мобилен и склонен к быстрому самообразованию, овладению современными информационными и цифровыми технологиями (*digital-компетенциями*).

Подготовка в учреждениях высшего образования по предмету «Иностранный язык» предполагает формирование таких способностей, которые позволят использовать иностранный язык, как инструмент общения

в диалоге культур. Для достижения современных целей обучения английскому языку у преподавателя возникает необходимость поиска новых путей построения образовательного процесса. Вместе с тем, организация образовательного процесса по иностранному языку осуществляется на основе и в единстве: личностно–ориентированного, компетентностного, коммуникативного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов. Только при этом условии возможно достижение генеральной цели обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации. Процесс обучения заключается в общении с использованием уже имеющихся навыков и умений. Овладение иностранным языком предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, невозможно без формирования как языковой, так и коммуникативной компетенции [1, с. 85].

Языковая компетенция является важным компонентом коммуникативной компетенции, без которого коммуникативная способность не может быть сформирована. Языковая компетентность формируется на всех уровнях системы языка. Анализ лингвистической и методической литературы показал, что коммуникативная компетенция не может функционировать самостоятельно без опоры на языковую компетенцию [3, с. 10]. Языковая компетенция присутствует во всех современных моделях коммуникативной компетенции. Развитие у студентов языковой компетенции, одной из ее составляющих которой является лексическая компетенция, подразумевает знание лексики изучаемого языка и умение ее использовать, поэтому формирование речевого лексического навыка обеспечивает повышение качества образовательного процесса по иностранному языку.

Эффективными способами оптимизации усвоения лексического материала, является использование упражнений с использованием электронных средств обучения (ЭСО). Применение интерактивных упражнений при обучении лексике способствуют формированию речевого лексического навыка через синтезированное действие по выбору лексической единицы, ее правильному сочетанию и ситуативному использованию в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации с учётом характеристик образовательных ресурсов.

Для формирования лексических навыков необходимо формировать у студентов следующие учебные действия:

- семантизация слова,
- запечатление звуковой и графической формы слова,
- введение слова в долговременную память,
- по семантической группировке лексики (синонимы, антонимы и др.),

- по тематическому признаку,
- употребление слова в словосочетаниях (в зависимости от контекста),
- замещение нужного, но известного студенту слова близкие по значению,
- правильность употребления слова в речи,
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения [4, с. 70].

Интерактивные упражнения в обучении лексике необходимо использовать на учебных занятиях, это обусловлено тем, что электронные образовательные ресурсы позволяют реализовать методические принципы коммуникативного подхода, а также современные уроки иностранного языка невозможны без использования современных дидактических материалов. При их использовании в обучении лексике, можно выделить основные методические положения, которые дополняют общеизвестные принципы коммуникативного подхода: положение об интерактивности, положение о наглядности, положение о самостоятельности, положение об обратной связи.

Данные упражнения можно использовать на всех этапах обучения лексике: семантизации лексических единиц, тренировки (автоматизации) лексических единиц, применения лексических единиц. Упражнения с использованием ЭСО необходимы, так как они способствуют эффективному формированию речевого лексического навыка у студентов с учётом таких характеристик электронных образовательных ресурсов как: полисенсорность, виртуальность, интегративность, многоуровненность, опосредованность и инструментальность и способствуют созданию мотивационной готовности. Мотивационная готовность обеспечивается повышенной наглядностью и интерактивностью. При разработке упражнений с использованием ЭСО, были использованы следующие электронные образовательные ресурсы: *Voki*, *LearningApps*, *Canva*, *Quizalize*.

Voki – это онлайн-сервис, предназначенный для разработки мультимедийного контента. Например, преподаватель может использовать данный сервис для составления таких заданий как:

- *guess what word The Avatar describes,*
- *complete the sentences that The Avatar says,*
- *listen to the speakers and repeat after him,*
- *agree or disagree with The Avatar if....*

LearningApps – это онлайн-сервис позволяющий создавать интерактивные упражнения в игровом формате. Этот сервис предлагает различные шаблоны для создания упражнений и среду для разработки обучающих игр для введения и закрепления лексического материала:

- выборочные упражнения (множественный выбор, текст закладок, маркировка текста),
- задачи последовательности (последовательность или порядок),
- задачи назначения,
- написание заданий (вставить пропущенные слова, кроссворды, заполнить таблицу).

Для введения и закрепления лексики можно использовать следующие упражнения:

- *match words with their pictures* («найди пару»),
- *match pictures (words) with their definitions (descriptions)*,
- *divide words into two columns* («классификатор»),
- *look at the pictures and write down their names* («викторина с выбором ответа»),
- *put letters into the right order to make up a word*,
- *fill the missing words*,
- *do the crossword*.

Canva – сервис, позволяющий создавать ментальные карты и постеры по темам, при помощи данного сервиса можно использовать следующие упражнения:

- *look at this scheme and say...*,
- *using this plan make up your story about....*

Quizalize – сервис, позволяющий создавать викторины по различным темам, организовывать интеллектуальные игры на уроке, предлагать им прохождение викторины в качестве домашнего задания.

Мотивационная готовность обеспечивается повышенной наглядностью и интерактивностью, студенты принимают участие в викторине, разгадывают кроссворды и т.д. На данном этапе контроль выполнения осуществляется при помощи компьютерной программы, что позволяет студентам оценивать свой промежуточный успех самостоятельно, при помощи идентификационных меток.

Литература

1. Бабинская, П. К., Леонтьевна, Т. П. Практический курс методики преподавания иностранных языков. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 205 с.
2. Дыгун, М. А. Конспект лекций по возрастной психологии и педагогической психологии: пособие для студентов пед.специальностей вузов / М. А. Дыгун. – Мозырь. Содействие, 2013. – 200 с.
3. Коммуникативность обучения – в практику школы: Из опыта работы. Кн. Для учителя / Под ред. Е.И. Пассова. – Москва : Просвещение, 1985. – 127 с.

4. Леонтьева, Т. П., Будько, А. Ф. Методика преподавания иностранного языка. – Минск : Вышэйшая школа. – 2017. – 234 с.

С.С. Петрова, М.А. Перловская
Кузбасский государственный технический университет
имени Т.Ф. Горбачева

Викторина как эффективный способ организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку

В статье рассматривается проблема мотивации обучающихся при обучении иностранному языку и возможные пути ее решения, посредством организации внеаудиторной деятельности в неязыковом вузе. Использование викторины на занятиях в качестве классического и универсального метода пробуждения интереса, выявления способностей обучающихся, совершенствования языковых навыков.

Ключевые слова: иностранный язык; профессиональное образование; учебная деятельность; коммуникативная компетенция; викторина; мотивация.

События, происходящие в мировом сообществе, оказывают непосредственное влияние на различные сферы деятельности человека, требуют постоянного личностного роста и развития, все больше затрагивая сферу профессиональной деятельности, а перед системой образования в целом стоит важнейшая цель – подготовить специалиста способного актуализировать и совершенствовать свои знания на протяжении всей жизни [1].

Владение иностранным языком сегодня является неотъемлемым компонентом подготовки будущего специалиста. Дисциплина «Иностранный язык» является обязательной в системе российского образования. Школьники в среднем изучают иностранный язык от 7 до 10 лет, в системе профессионального образования изучение иностранного языка продолжается (4–5 лет в системе СПО, как минимум 1–2 года в системе ВПО), далее при поступлении магистратуру и аспирантуру. Изучение иностранного языка процесс долгий, неудивительно, что на таком длинном этапе у обучающихся часто возникают трудности, а так же наблюдается разная динамика развития учебной деятельности, снижение заинтересованности.

В неязыковых вузах образовательный процесс одновременно сочетает изучение дисциплин различных циклов: естественно-научного, технического, гуманитарного. Как правило, студенты, обучающиеся в таких учреждениях, отдадут предпочтение профессиональным дисциплинам,

в то время как предметы гуманитарного цикла отходят на второй план, и иностранный язык не исключение [3].

Мотивация является источником активности обучающихся в процессе изучения и основой для достижения результата. Как показывает опыт, в самом начале изучения любой дисциплины у обучающихся наблюдается достаточно высокий уровень мотивации, но с годами, если дисциплина преподается ни один год, прослеживается тенденция к ее снижению. Такой результат вызван разными факторами: низкий уровень знаний, отсутствие результата, проблемы с восприятием материала, отсутствие конечной цели и практического применения.

В области обучения иностранным языкам мотивация подразумевает, в первую очередь, некий толчок или импульс, способный повысить уровень учебно-познавательной деятельности, а так же желание изучающих иностранный язык развивать и обогащать свои знания [4]. Следовательно, основной задачей перед преподавателем иностранного языка является создание таких психолого-педагогических условий, которые бы смогли поддерживать мотивацию в учебной деятельности, развивать осознание значимости данного предмета и интереса к его изучению [6]. Подбор учебного материала, внедрение современных технологий и форм работы помогают в реализации наиболее эффективного учебного процесса по иностранному языку: применение различных онлайн платформ и приложений, использование специализированных интернет-ресурсов с аудио и видео сопровождением, разработка интерактивных заданий.

В свою очередь, одним из требований ФГОС к результатам освоения учебной дисциплины «иностранному языку» является овладение коммуникативной иноязычной компетенцией современным выпускником [2]. Коммуникативная компетенция, в свою очередь, неразрывно связана с социокультурной компетенцией – культурными и страноведческими знаниями (знания о культуре страны изучаемого языка, национальных традициях, обычаях, праздниках), которые лежат в основе формирования иноязычного общения.

Таким образом, любая рабочая программа по иностранному языку содержит раздел, посвященный страноведческому материалу.

Изучение традиций и национальных праздников всегда вызывает особый интерес и повышенное внимание обучающихся. Благодаря современным технологиям можно «подсмотреть» за людьми другой страны, «стать очевидцем» праздника или фестиваля. Знакомство с иноязычной культурой – это отличная возможность провести занятие в более интерактивной форме.

Викторина, как одна из нестандартных форм организации учебного занятия, одновременно объединяет в себе элементы игровой и познавательной деятельности. Применение викторины на занятиях дает преподавателям целый ряд возможностей, направленных на положительную динамику личностного развития обучающихся – помогает повысить уровень мотивации к изучению дисциплины, способствует активизации коммуникативных навыков, развивает навыки межличностного общения, а так же позволяет применить смекалку и совершенствует уровень эрудированности. Содержание и формат проведения могут варьироваться, тем самым заставляя всех участников образовательного процесса раскрывать свои творческие способности [5].

В рамках реализации курса «Иностранный язык» в виде внеаудиторной деятельности со студентами института профессионального образования (ИПО) КузГТУ были проведены следующие тематические викторины в очном и дистанционном форматах:

- 1) *Halloween Quiz*
- 2) *Christmas Quiz*
- 3) *Christmas Eve Festival*
- 4) *English-speaking Quiz*

По каждой викторине выделялись следующие блоки заданий по видам речевой деятельности: лексико-грамматические упражнения, чтение с пониманием содержания текста, аудирование и просмотр видеоролика с пониманием прослушанного, говорение (описание картинки). Организация подобного рода викторин задает несколько целей: актуализация и закрепление ранее изученного материала (лексические образцы, грамматические конструкции в совокупности со страноведческим материалом) в отвлеченной от стандартных занятий атмосфере, осуществление коммуникативной задачи на иностранном языке, применение творческого подхода, а так же формирование у обучающихся культуры поведения по отношению к стране изучаемого языка.

Для получения обратной связи после проведения викторин участникам было предложено ответить на несколько вопросов. Большинство респондентов (77 %) отметили свою заинтересованность в изучении иностранного языка. К основным формам внеаудиторной работы, способным повысить интерес к изучению дисциплины обучающиеся отнесли: викторины (42,6 %), конкурсы (29,5 %), олимпиады (16,4 %), проектную деятельность (16,4 %), просмотр иноязычных фильмов и сериалов (менее 2%). Выбирая более удобный для себя формат участия, ответы распределились следующим образом:

1) индивидуальная работа в онлайн формате – 62 % (указанные респондентами причины: выполнение в удобное для себя время,

важность личный результат, возможность воспользоваться вспомогательным материалом, негативное отношение к работе в команде);

2) командная/групповая работа в очном формате (в рамках аудитории с преподавателем) – 38 % (указанные респондентами причины: положительное отношение к работе в команде, атмосфера мероприятия, важность роли преподавателя в ходе мероприятия, преодоление трудностей в процессе командной работы).

Важно отметить, что участие в викторинах, по мнению обучающихся, имеет определенные личностные результаты (пополнение словарного запаса – 49,2 %, углубление знаний – 49,2 %, возможность продемонстрировать свои собственные знания и умения – 26,2 %, развитие чувства соперничества и лидерских качеств – 25 %, повышение уровня личной активности вовремя участия – 20%).

С опорой на обратную связь можно сказать, что такие мероприятия предоставляют возможности для раскрытия и реализации способностей обучающихся, стимулируют их к изучению языка, дают возможность пассивным студентам реализовать себя.

По результатам опроса можем сделать выводы, что викторина является активной формой организации занятия по иностранному языку в очном и дистанционном форматах, создает благоприятные условия раскрытия и развития положительной динамики личностного развития студентов, повышает общую эрудицию и открывает творческие способности обучающихся, обеспечивает повторение и расширение изученного материала (основы лексических и грамматических понятий), развивает навыки коммуникативной компетенции. Немаловажно, что для студентов неязыкового вуза данная форма работы способна повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Литература

1. Гордеева, Т. А., Тишулин, П. Б. Обучение иностранному языку в вузе как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-v-vuze-kak-obyazatelnyy-komponent-professionalnoy-podgotovki-spezialista> (дата обращения: 18.10.2022). – Текст: электронный.

2. Коржанова, А. А., Лаврик, Г. В. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций. – Москва : Издательский центр «Академия», 2015. – 24 с.

3. Кузнецова, Т. Г. Роль иностранного языка в подготовке будущих специалистов в неязыковом вузе. Режим доступа:

https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/03/13/kuznecova_t.g.pdf (дата обращения: 18.10.2022). – Текст: электронный.

4. Рябцева, О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 21.10.2022). – Текст: электронный.

5. Холод, Н. И., Никитина, И. Ю. Холод Викторина как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/viktorina-kak-sredstvo-aktivizatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 20.10.2022). – Текст: электронный.

6. Чернова, Н. А., Калинина, Т. В. Формирование мотивации студентов колледжа к изучению иностранного языка средствами внеаудиторной деятельности // Приволжский научный вестник. – 2014. – №12–4 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-studentov-kolledzha-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-sredstvami-vneaudиторной-deyatelnosti> (дата обращения: 20.10.2022). – Текст: электронный.

М.В. Плеханова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Сценарный метод в обучении иноязычному общению студентов неязыкового вуза

В работе анализируются и систематизируются вопросы, связанные с реализацией сценарного метода в практике обучения иноязычному общению. Обосновывается эффективность и целесообразность использования данного метода, даются конкретные методические рекомендации по его использованию в неязыковом вузе.

Ключевые слова: обучение иноязычному общению; сценарный метод; понятие «сценарий»; этапы реализации сценария; неязыковой вуз.

Вопрос, как побудить студентов неязыкового вуза к активному иноязычному общению, как научить их эффективно взаимодействовать с носителями изучаемого языка и культуры в различных сферах общения, включая профессиональную, был и остается одним из самых острых и актуальных в методике обучения иностранным языкам.

В данной работе мы рассмотрим практические аспекты реализации сценарного метода, являющегося, на наш взгляд, одним из наиболее перспективных и эффективных при обучении иноязычному общению студентов неязыковых направлений. Данный метод позволяет создать дидактико-методические условия, дающие обучающимся возможность видеть перспективу в достижении определённой коммуникативной цели, научиться анализировать ситуацию общения, планировать, последовательно реализовывать и при необходимости корректировать свои действия.

Коммуникативные цели/намерения, как правило, уже закреплены в программе любого курса в виде описания конкретных компетенций, приобретаемых обучающимся в процессе овладения учебным материалом, например, уметь договориться о встрече, получить/ дать какую-либо информацию, написать приглашение/ отказ от приглашения и пр.

При использовании сценарного метода обучающиеся апробируют речевые действия, исходя из ситуации, максимально приближенной к реальным условиям иноязычного общения. В отличие от ролевых игр сценарий состоит из определенной последовательности действий, преследующих одну коммуникативную цель. Например, сценарий «пригласить кого-либо» требует реализации следующих речевых действий: вступить в контакт письменно или устно с тем/теми, кого мы планируем пригласить, сформулировать цель приглашения, обозначить сроки, при необходимости запросить дополнительную информацию или сформулировать просьбу, поблагодарить, попрощаться [4, с. 17].

В работах российских и зарубежных исследователей сценарий определяется как цепочка или же последовательность нескольких связанных между собой устных и/или письменных коммуникативных действий, погруженных в определенный ситуативный контекст [1, 2, 5, 6].

Предлагая тот или иной сценарий обучающимся, преподаватель должен чётко представлять и определять его контекстные характеристики. При этом важно точно верифицировать, насколько они релевантны для конкретной целевой группы и способствуют формированию и развитию необходимых навыков, умений и компетенций.

Преимуществом сценарного метода является его гибкость и дидактическая многофункциональность. Он может быть использован как основа для построения целого курса, так и в рамках отдельной темы/ модуля для закрепления или же как средство контроля ранее изученных языковых структур. Использование сценариев позволяет обеспечить перенос знаний на другие ситуации общения, формируя тем самым более гибкие и устойчивые навыки использования языковых средств.

Кроме того, как и другие активные методы обучения сценарный метод характеризуется тем, что он позволяет создать более комфортную психологическую обстановку на занятии, помогает обучающимся преодолеть психологический и языковой барьеры, боязнь заговорить и допустить ошибку, что благотворно влияет на учебно-познавательную и речемыслительную деятельность обучающихся, и способствует формированию не только компонентов целевой иноязычной коммуникативной компетенции, но и других ключевых компетенций современного специалиста, таких, например, как умение работать в команде, гибкость, стрессоустойчивость, креативность и др.

Данный метод может быть использован в группах с разным уровнем владения иностранным языком как на общих, так и на профессионально-ориентированных курсах. При этом, в зависимости уровня языковой компетенции студентов возможно варьировать уровень композиционной и языковой сложности сценария, задачи и действия для его реализации.

Сценарный метод в обучении иноязычному общению реализуется поэтапно и имеет чёткую дидактическую организацию. Как правило, методисты выделяют в его структуре 3 основных этапа: *подготовительный*, в ходе которого формулируется коммуникативная цель, определяются последовательные действия, контекстные параметры ситуации, отбор/введение и отработка необходимого языкового материала; *этап непосредственной реализации сценария*, на основе заранее определенным параметров; завершающий – *этап рефлексии и оценивания* [2, 3].

Подготовительный этап начинается с формулирования цели. Ориентиром здесь должны стать не только целевые установки программы, но и конкретные ситуации общения, в которые выпускники столкнутся на своём рабочем месте.

После постановки цели определяется и фиксируется, какие конкретно действия должны быть реализованы для достижения данной цели, и какими речевыми средствами могут и должны уметь оперировать обучающиеся на своём языковом уровне. Здесь же происходит актуализация необходимых речевых средств, их повторение и отработка.

Дальнейший шаг – познакомить обучающимся с параметрами ситуации (время и место действия, стиль и регистр общения и т.д.) и с их ролями. Разные уровни владения иностранным языком, а также наличие ли же отсутствие опыта работы со сценариями предполагают и разную степень вовлеченности и свободы при реализации данного метода.

Обучающимся с более низким уровнем обученности, не имеющим опыта такой деятельности или же нежелающим активно участвовать в реализации сценария по разным объективным и субъективным причинам,

можно предлагать менее активные и небольшие роли (например, наблюдателя, эксперта, ведущего протокол), не требующие значительных усилий. Это позволит мягко адаптировать обучающихся к данной деятельности. Важно, чтобы цели сценария, последовательность действий, их речевая основа, формулировки описания роли и ситуации были понятны обучающимся.

На начальном этапе использования сценарного метода целесообразно предлагать обучающимся несложные сценарии, включающие в себя не более 2–5 действий с выполнения заданий закрытого типа, в которых действия направлены на выполнение простых действий: инициировать диалог, представить/-ся, запросить необходимую информацию, поблагодарить, попрощаться и пр. По мере приобретения опыта работы и достижения студентами необходимого языкового уровня сценарии усложняются, становятся более разнообразными и многоплановыми. Такие сценарии направлены на работу с обширной информацией и требуют от студентов большей гибкости, владение более широким спектром языковых средств, знания разнообразных текстовых моделей и связующих элементов, а также умений самостоятельно принимать решения, обобщать, сравнивать, описывать, доказывать, убеждать и т.д.

Роль преподавателя при реализации данного метода, его умение понимать особенности целевой группы, предвидеть возможные сложности и помогать преодолевать их, является крайне важной. Вместе с тем следует отметить, что активность преподавателя не должна быть чрезмерной. Необходимо давать обучающимся свободу в реализации сценария. Роль преподавателя – наблюдать, при необходимости поддерживать, оказывать помощь и давать новые импульсы, если обучающиеся зашли в тупик и дальнейшая реализация сценария без его вмешательства невозможна.

Так же осторожно следует организовывать и коррекцию ошибок. В реальном общении формальная языковая правильность в том случае, если это не ведет к сбою коммуникации, является второстепенной. Это не означает, что при использовании данного метода ошибки игнорируются, особенно в том случае если сценарный метод используется как средство контроля. Однако прерывать реплики участников комментариями по поводу ошибок не рекомендуется. В данном случае задачей преподавателя является наблюдение за ответами участников и фиксация допущенных ошибок. Ошибки (любого характера: грамматические, лексические, стилистические и т.д.) целесообразнее обсудить позднее, на этапе рефлексии и подведения итогов.

Фиксацию ошибок студенты могут проводить и самостоятельно. Для этого нужно совместно определить необходимые критерии оценивания и разработать оценочные листы, учитывающие различные аспекты

(например, корректность высказываний, достижение цели, учёт параметров ситуации, успешность коммуникации в целом и пр.). Благодаря этому обучающиеся учатся видеть свои ошибки и понимать причину их возникновения, что является профилактикой повторения данных ошибок в будущем.

Этап рефлексии логически завершает работу по сценарию. Он посвящен анализу и обсуждению возникших ошибок, приобретенного положительного и отрицательного опыта, обмену мнениями о том, что удалось сделать легко, где и почему возникали сложности и сбои.

В заключении отметим, что не только теоретический анализ, но опыт практического использования убедительно доказывают, что сценарный метод создает наиболее оптимальный образовательный контекст для обучения иноязычному общению студентов неязыкового вуза.

Литература

1. Пашковская, Н. Д. Метод сценария в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-stsenariya-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 31.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

2. Синьей, Я. Сценарный подход как новая технология обучения иностранных студентов русскому языку делового общения / Я. Синьей // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 5(84). – С. 135–140.

3. Слэй, Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку // CCS&ES. – 2018. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenariy-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 31.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

4. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd – und Zweitsprache. 2. Auflage. / Herausgeber. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH., 2019. – 200 s.

5. Sass, A., Eilert-Ebke, G. Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitfremdsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. / Herausgeber: passage gGmbH Hamburg, 2014. – URL: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf (letzter Abruf: 30.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

6. Sheytanova, N. Tipps für den Deutschunterricht mit Pflegekräften: die Szenariotechnik, Teil I. – URL: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22128443.html> (letzter Abruf: 30.08.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

М.С. Полонская, Е.Ю. Лемешко
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**Экспорт образования как приоритетное направление
в современном вузе на примере повышения квалификации
для сотрудников ТПУ**

Разработана программа «Английский для административно-управленческого персонала» для руководителей, топ-менеджеров, директоров, сервисных служб Томского политехнического университета в рамках программы повышения квалификации на основе *ADDIE* модели педагогического дизайна для формирования сотрудниками устной и письменной коммуникации на английском языке.

Ключевые слова: экспорт образования; модульная программа; иностранные языки; административно-управленческий персонал; актуальные вопросы; повышение квалификации, педагогический дизайн.

Сегодня в нашей стране гражданам России постоянно приходится сталкиваться с новыми вызовами как в сфере экономики, политики, так и в сфере образования. Становится актуальным вопрос о непрерывном самообразовании и повышении квалификации в связи с постоянным темпом роста технологий, увеличением мобильности и конкуренцией специалистов в профессиональной сфере. В настоящее время необходимы специалисты с хорошим знанием иностранных языков, которые могут быстро и эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию на рабочем месте, привлекая в вуз всё больше иностранных студентов, реализовывая программу Российской Федерации «Экспорт образования». Сейчас очень высока доля конкуренции среди вузов за талантливых студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, исследователей, квалифицированных специалистов и Томскому политехническому университету необходимо быть конкурентоспособным на рынке предоставления услуг в сфере образования, уметь привлечь новых студентов, актуализировать рабочие программы под требования заказчиков – предприятий и будущим работодателям, отвечающие современным запросам государства и общества.

Также становится актуальным вопрос о профессиональном уровне административно-управленческого персонала, который способен грамотно и в короткие сроки решать вопросы на своем родном и иностранном языке, уметь осуществлять межкультурную коммуникацию для привлечения иностранных студентов. В программе проекта Российской Федерации «Экспорт образования», заявленного к реализации с 2017

по 2025 г., говорится о том, что внедрение и исполнение пунктов по выполнению данной программы должно повысить привлекательность российских образовательных программ для иностранных граждан, улучшить условия их пребывания в период обучения на территории России, а также повысить узнаваемость и статус бренда российского образования на международном образовательном рынке и в результате – в разы увеличить объёмы финансового дохода от экспорта образовательных услуг. Чтобы повысить привлекательность образовательных программ для иностранцев, предстоит разработать и внедрить целевую модель деятельности вуза по экспорту образования, в том числе создать международные службы для поддержки иностранных студентов [2].

В рамках реализации программы проекта предстоит развивать новые формы образовательных программ на английском языке, развивать онлайн-образование для иностранцев, образовательные туристические маршруты и летние программы обучения для иностранцев, а также создать единый интернет-навигатор по российской системе образования. Также в рамках реализации программы «Приоритет 2030» предстоит усовершенствовать нормативную базу, регулирующую приём и обучение иностранцев, признание документов о зарубежном образовании, процедуры въезда, выезда и пребывания зарубежных преподавателей, а также вопросы налогообложения образовательной деятельности в рамках международного сотрудничества. В результате реализации проекта количество иностранных студентов, которые обучаются по очной форме в российских вузах, должно вырасти с 220 тыс. человек в 2017 году до 710 тыс. в 2025 году.

Для успешной реализации данного проекта возможным решением может быть курс повышения квалификации для сотрудников административно-управленческого персонала (АУП), включая руководителей университета, директоров школ и подразделений, топ-менеджеров, сотрудников сервисных служб, которые непосредственно взаимодействуют со студентами, ведут набор иностранных студентов, осуществляют международное сотрудничество, разрабатывают корпоративный стиль и продвигают бренд ТПУ на разных международных площадках и в Интернет. Такой сотрудник должен уметь грамотно общаться не только на родном, но и на иностранном языке. Программы для этой категории сотрудников уже разрабатываются, апробируются и совершенствуются при ТПУ. Программа «Английский язык для административно-управленческого персонала», которая состоит из двух дисциплин: УДК (устная деловая коммуникация) и ПДК (письменная деловая коммуникация), разработана специально для сотрудников университета на базе УНЦ ОТВПО (учебно-научного центра Организации и технологии высшего профессионального

образования при ТПУ), которая состоит из модулей (Модуль 1, Модуль 2, Модуль 3) и соответствует заявленному направлению программы РФ «Приоритет 2030», а именно – развивать международное сотрудничество [3]. Целями освоения дисциплины «Устная деловая коммуникация» является формирование устной коммуникативной компетенции в различных сферах общения социально-базового, социально-культурного, межкультурного и профессионально-делового характера.

Целями освоения дисциплины «Письменная деловая коммуникация» является формирование и совершенствование умений, необходимых для осуществления письменной коммуникации на социально-базовые, социально-культурные, межкультурные, профессионально-деловые темы, на уровне владения от А1 до А2 и затем до уровня В1 по шкале «Общеввропейских компетенций» [6].

Каждый модуль соответствует уровню, так, например, Модуль 1 соответствует базовому уровню А1, второй модуль соответствует уровню А2, третий модуль соответствует уровню В1. Каждый модуль представлен двумя дисциплинами, а именно: Устная деловая коммуникация и Письменная деловая коммуникация, т.к. становится важным моментом для сотрудников университета и административно-управленческого состава уметь грамотно наводить коммуникацию на английском языке, как в письменной форме, так и в устной [1]. Программа повышения квалификации для сотрудников ТПУ состоит из Модулей, в каждом модуле по 96 часов, срок обучения 2,5 месяца, а также 36 часов отводится на самостоятельную работу, т.к. программа ограничена временным ресурсом и необходимо получить быстро высокий результат, преподавателями используются разные методы на практических занятиях и одним из таких методов является метод педагогического дизайна, а именно, один из его видов – *ADDIE*. Это аббревиатура от английских слов *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation* – анализ, проектирование, разработка, реализация, оценка. Каждое слово обозначает этап в процессе проектирования. Данный вид дает возможность исследовать аудиторию, работать с метриками, чтобы оценить эффективность курса, и особые правила выстраивания рабочего процесса. Когда слушатель записывается на программу, то параллельно он прописывает в заявке свои ожидания от курса, свои возможности и мотивацию, проходит анкетирование по грамматике и делает устное сообщение о себе на английском языке, таким образом, помогая спланировать преподавателям программу под потребности слушателя, его начальника подразделения, а в итоге, самого заказчика – вуза, а также правильно сориентировать слушателя по уровню. В одной группе обучается от 10 до 15 человек. При прохождении каждого модуля слушатель получает знания и опыт в сфере устного общения на

английском языке, обычно это 3–4 темы: этикет и формы приветствия иностранных групп, сопровождение иностранных групп, заказ и оформление билетов, виз, общение с иностранными представителями из других стран по телефону, решение проблем иностранцев при походе за покупками, медицинские центры, темы общего-бытового характера (*small talk*), а также, слушатель учится правильно оформлять свою речь на письме, знакомится с разными формами писем (письмо-запрос, письмо-ответ, письмо-заказ и другие), а также изучает 3–4 темы по грамматике, обычно это простые времена, артикли, устойчивые фразы и выражения, которые слушателю пригодятся в профессиональной работе. При успешном освоении Модуль 1, слушатель может подать заявку на следующий Модуль 2, затем на Модуль 3, таким образом он может пройти курс от базового уровня до профессионального или если он решает задачи только на базовом уровне, то он останавливается на Модуль 1 и затем усовершенствует свои навыки на рабочем месте.

Для отработки и закрепления навыков устной коммуникации на практических занятиях применяются разные активные методы, например, имитационные, кейс–технологии, просмотр фрагментов фильма, иллюстрации, шаблоны, работа в малых и больших группах, в форме диалогов, моделирование на уроке ситуаций, с которыми слушатель сталкивается на своем рабочем месте, проигрываются всевозможные варианты решения проблем, а также используются методы: беседа, диспут, деловая игра и другие формы. Преподаватели стараются сделать атмосферу урока приятной, снизить порог языкового барьера и страха перед изучением нового материала, т.к. все слушатели занимают определенные должности и изучают язык уже будучи взрослыми, а это откладывает определенные сложности при изучении иностранного языка для некоторых слушателей курса. Для отработки и закрепления навыков письменной профессионально-деловой коммуникации слушателям предлагаются для заполнения разного типа шаблоны писем, анкет, слушатель знакомится с разными типами писем, стилем письма, а также ему дополнительно предлагается выполнить несколько заданий в электронном курсе Moodle «Письменная деловая коммуникация» (<https://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=3117>). По отзывам слушателей данный курс предоставляет им отличную возможность в удобное от работы время в собственном темпе повторить теоретические аспекты, особенности написания деловых писем на английском языке, а также, потренироваться в выполнении заданий, написании сообщений разного характера.

Система повышения квалификации при ТПУ позволяет сотрудникам постоянно совершенствовать свои навыки на родном языке, а про-

грамма, которая была непосредственно разработана для административно-управленческого персонала позволяет развивать и совершенствовать навыки на иностранном языке, как в письменной, так и в устной деловой коммуникации в короткие сроки, таким образом отвечая новым вызовам и запросам национального проекта «Экспорт образования», а также решает задачи «Приоритет 2030», а именно развитие международного сотрудничества.

Литература

1. Лидер, А. М., Слесаренко, И. В., Соловьев, М. А. Методическая система подготовки сотрудников университета по иностранным языкам для обеспечения экспорта образования // Вестник Высшей школы; Редактор Л. Г. Тюрина. – № 10. – Москва : Alma mater, 2022. – С. 65–68.

2. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. – URL: https://iorj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078939/Concept_for_Exporting.pdf (дата обращения: 26.10.2022). – Текст: электронный.

3. Программа развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». – Томск. 2021. – 134 стр. – URL: <https://prioritet.tpu.ru/upload/medialibrary/608/xplt566wzuzqo3br79lхабwashtabmcw.pdf> (дата обращения: 01.11.2022). – Текст: электронный.

4. Слесаренко, И. В. Комплексная система подготовки сотрудников университета по иностранным языкам // Современные технологии, экономика и образование: материалы II Всероссийской научно-методической конференции (Томск, 2–4 сентября 2020 г.). – Томск : Издательство ТПУ, 2020. – 229 с.

5. ТПУ официальный сайт. Повышение квалификации. – URL: <https://hr.tpu.ru/work-in-tpu/professional-development/> (дата обращения: 27.10.2022). – Текст: электронный.

6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – URL: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (дата обращения: 05.11.2022). – Текст: электронный.

Цели обучения в вузе в понимании студентов первого курса

В статье приведен анализ целевых установок студентов первого курса специальности «переводчик английского языка и русского жестового языка». Рассматривается важность цели и целеполагания с точки зрения развития личности, вообще, и в профессиональном образовании, в частности.

Ключевые слова: цель; целеполагание; профессиональное образование; компетенции; личностно-ориентированный подход; компетентностный подход.

Актуальность данного вопроса обусловлена следующими факторами: 1) недостаточная изученность темы целеполагания в психолого-педагогической литературе; 2) активным внедрением в образовательный процесс инновационных методов обучения, которые предполагают активную позицию обучающегося и его участие в определении дальнейших целей обучения (компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, концепция образования в течение всей жизни); 3) государственный заказ на специалистов высокой профессиональной квалификации [1]. В современном мире резко возрастает потребность в специалистах, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в быстро меняющихся условиях, способных брать ответственность за своё образование и саморазвитие. В связи с этим приобретает особую важность вопрос целеполагания в образовательном процессе.

А. Н. Леонтьев указывает, что целеполагание – это процесс последовательного достижения конечного результата, включающего промежуточные цели. Любая деятельность человека «осуществляется сознательными действиями, в которых совершается переход целей в объективные продукты, и подчиняется побуждающим ее мотивам» [3]. Соответственно, любая деятельность должна быть подчинена цели, осознанной субъектом этого действия. В профессиональном образовании речь также идёт о том, чтобы обучающийся был психологически готов к выполнению определённых учебно-профессиональных задач. К готовности человек приходит не иначе как через планирование деятельности, определение целей её осуществления [4]. Без «правильной» цели в образовании затрудняется процесс планирования образовательной деятельности как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателя, обучающемуся, в частности, сложнее добиться успеха, сформировать устойчивую «Я-концепцию». Образовательные цели обучающихся, в идеале, должны входить в круг интересов обучающихся и быть для них значимыми [2].

Приоритетным для образования является развитие у обучающихся «ключевых компетенций» или «квалификаций» [1], которые связаны с ключевыми навыками личности XXI века (подробнее см. [5]). Всё это приводит к необходимости работы по целеполаганию студентов, начиная с первого курса обучения. В данной статье мы коснёмся начального этапа данной работы – выяснения целей получения образования студентами первого года обучения.

В исследовании приняли участие студенты первого курса Новосибирского государственного технического университета, направления 45.03.02 («Лингвистика»), профиль «переводчик английского и русского жестового языка» (далее РЖЯ). Всего было опрошено 28 респондентов. Основным методом получения данных послужил метод письменного анкетирования с последующим количественным их анализом. Целью исследования было получение ответа на следующий исследовательский вопрос: «Каковы ведущие цели поступления студентов первого курса в данный вуз на указанную специальность?»;

Студентам предлагалось письменно ответить на следующие вопросы: «почему лично Вы решили получать профессию переводчика РЖЯ? (ваши мотивы, цели). Чем она вас привлекла?»; «какие цели, связанные с обучением, развитием в будущей профессии вы ставите перед собой?»

Полученные ответы были подвергнуты количественной обработке. Наиболее частые ответы были распределены по категориям. Остальные ответы чаще всего были получены от одного человека и не вошли в основные категории.

Ответы на первый вопрос были отнесены к пяти категориям (см. рис.1). Из них ответ 1 дали 6 человек из 28, ответ 2–7 человек из 28, ответ 3–4 человека из 28, ответ 4–10 человек из 28, ответ 5–2 человека из 28.

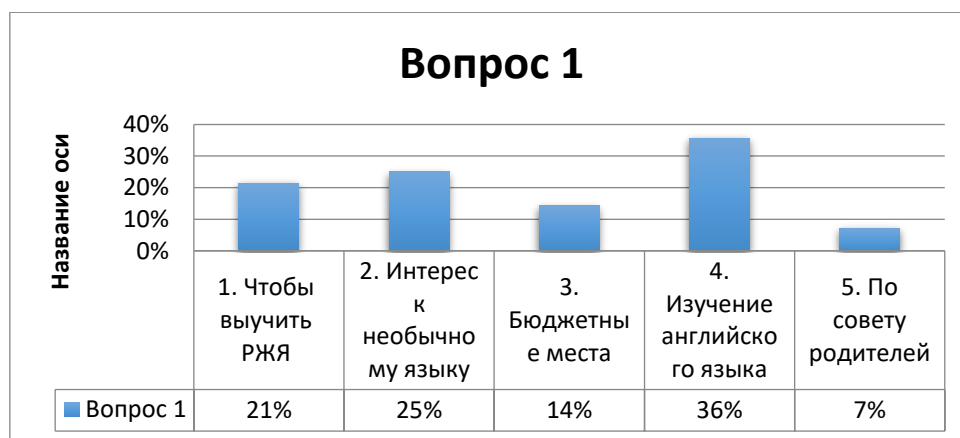


Рис.1 Процентное соотношение ответов на вопрос 1

Также были получены следующие ответы: «Желание иметь высокий доход в профессии» (1 чел.); «Наличие родственников из сообщества глухих» (1 чел.); «Ранее получал (а) профессию переводчика русского жестового языка на базе средне-специального образования» (1 чел.); «Есть нарушение слуха, хотел(а) выучить русский жестовый язык» (1 чел.); «Необходимо было высшее образование» (1 чел.); «Не знал (а), чем себя занять» (1 чел.). Процентное соотношение ответов на вопрос 2 приведено (см. рис. 2).



Рис.2 Процентное соотношение ответов на вопрос 2

Ответ 1 дали 4 человека из 28, ответ 2–7 человек из 28, ответ 3–4 человека из 28, ответ 4–2 человека из 28, ответ 5–2 человека из 28.

Другие ответы включали в себя следующие: «Освоение профессии переводчика РЖЯ и развитие в ней» (1 чел.); «научиться использовать полученные знания» (1 чел.); «Хорошо окончить первый курс» (1 чел.); «не ставлю никаких конкретных целей» (1 чел.); «Получение новой информации» (1 чел.).

Наибольшее количество ответов на вопрос 1 было дано студентами, желающими изучать английский язык, они указывали, что это было их приоритетом при поступлении. РЖЯ, судя по количеству полученных ответов, также вызывает интерес и мотивирует студентов к учебной деятельности.

Второй вопрос также показывает, что обучающиеся имеют настрой на работу в области иностранных языков, на развитие в этой сфере. Многие из них хотели бы развивать свой английский язык и работать над совершенствованием языковых навыков в русском жестовом языке. С одной стороны, можно считать такую постановку целей обучающимися потенциально эффективной с точки зрения их профессионального развития. С другой стороны, разнообразие полученных ответов позволяет судить о

том, что далеко не все обучающиеся обладают соответствующим уровнем готовности к учебно-профессиональной деятельности, поскольку некоторые из указанных целей либо не обладают достаточным уровнем конкретности и контролируемости (как-то: «хорошо окончить первый курс»; «не ставлю никаких конкретных целей» и т.п.), либо отдалены от конкретной профессии, либо от получения образования вообще (напр., «не знал(а), чем себя занять»).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что целеполагание среди студентов первого курса профиля «Переводчик английского языка и русского жестового языка» является актуальным: 1) должна быть проведена работа по постановке целей студентами совместно с преподавателями, которые будут выступать в роли ассистентов, помогут студентам сформулировать конкретные, реальные и контролируемые учебно-профессиональные цели; 2) необходима серия мероприятий, которая позволит обучающимся приобрести и улучшить навык целеполагания.

В качестве перспективы исследования авторы рассматривают проведение данного анкетирования среди студентов направления «45.03.02», профиль «Перевод и переводоведение» (второй иностранный язык – звучащий, в паре с английским языком, т.е. группы, которые были нами исследованы, изучают английский и русский жестовый язык, который визуален и не требует использования голоса. На других направлениях оба языка – «звучащие». Данный термин используется для указания различия между жестовыми языками и привычными, для которых нужен голос). В дальнейшем предполагается сравнение полученных результатов.

Важность целеполагания обусловлена современными требованиями общества и государства к специалистам согласно ФГОС 2020. С помощью целеполагания формируется готовность обучающихся к профессиональной деятельности, уверенность в себе и устойчивая «Я-концепция».

Проведённое исследование выявило разнообразие поставленных целей, которые не всегда соотносятся с будущей профессиональной деятельностью, не могут быть названы в полной мере конкретными, реальными и контролируемыми. Соответственно, необходима работа, в ходе которой цели обучающихся будут сформулированы в соответствии с упомянутыми критериями. Проведении серии учебных мероприятий будет способствовать сформированности у обучающихся навыка целеполагания и готовности к выполнению учебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Быкова, Т. Л. Формирование профессиональной компетентности иностранного студента как цель интегрированного высшего образования /

Т. Л. Быкова // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Современные проблемы науки и образования». Научный ред. Ю. В. Мамченко. – 2015. – С. 95–103.

2. Климова, Е. Н. Целеполагание как условие непрерывного образования / Е. Н. Климова // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сборник научных статей II Международной научно-практической конференции, Могилев, 12–13 мая 2016 г. / под ред. М. И. Вишневого, Е. И. Снопковой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова. – 2016. – С. 155–157.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Книга по Требованию, 2011. – 130 с.

4. Никитина, Т. А. Целеполагание как необходимый элемент готовности к деятельности в современных условиях / Т. А. Никитина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – С. 114–117.

5. Lamb, S. Key Skills for the 21st century: an evidence-based review / S. Lamb, E. Doecke, M. Quentin // A report prepared for the NSW Department of Education. – 2017. – 71 p.

Науч. рук.: Мелёхина Е.А., к-т пед. н., доц.

Я.В Розанова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

История становления российской магистратуры

В статье рассматривается история становления российской магистратуры как второй ступени в многоуровневой подготовке системы высшего образования. Описаны этапы развития магистратуры, отмечены проблемы развития магистратуры, проанализированы вопросы, связанные с организационным устройством магистратуры 18–19 века.

Ключевые слова: высшее образование; магистратура; становление российской магистратуры; историогенез; развитие магистратуры.

История становления института магистратуры в Российском образовании насчитывает более 200 лет, но массовый переход российских вузов на уровневое высшее образование произошел менее 20 лет назад после подписания Болонской конвенции между европейскими странами и Россией. В 2003 г. Россия стала участником Болонского процесса, основной целью которого являлось формирование единого образовательного про-

странства, что обеспечивало сближение и согласованность систем высшего образования стран участников в части нормативных требований, признания квалификаций в рамках системы высшего образования.

Историогенез магистерского образования в России восходит к 1804 г., когда первые упоминания понятий «магистратура, магистр» были задокументированы согласно указу императора Александра I, в официальном документе «Университетский Устав», определявшим порядки и устройства в университетах. При этом, правила организации деятельности университетов, уровень университетской автономии заимствовались из западноевропейских университетов ввиду отсутствия собственной базы нормативных актов. В частности, дискуссии разворачивались между выбором французской модели обучения, которая отличалась тесным взаимодействием государства и университета, где государство осуществляло контроль функционирования и устройства университета и немецкой. Немецкая модель обучения предполагала «наделение университета широкой автономией» [1, с. 65]. В последствии, германская система устройства магистратуры была заимствована в значительной степени и в России был учрежден автономный университет с выборным инспектором, правлением и заседателем, ответственным за соблюдение закона и порядка. Следует отметить, выбор ректора и декана осуществлялся исключительно на один год.

Основной вектор развития магистратуры в России в дореволюционную эпоху был направлен на обучение и формирование высокообразованного специалиста, способного преподавать в университете, проводить собственные исследования, а также быть экспертом в конкретной области научного знания. В действительности, степень магистра имела высокий академический статус, а диссертации магистрантов считались серьезной научной работой и служили основой для новых научных изысканий. Кроме этого, важную роль играла просветительская функция университетов, сводившаяся к распространению знания, ведению научной деятельности, в том числе через создаваемые научные общества. В исторических документах отмечается, что «ученые будут науки производить, публично обучать молодых людей и готовить их к наставнической деятельности для того, чтобы они передавали другим первые фундаменты всех наук» [3, с. 24]. Примечательно, что подобное отношение свидетельствует об академической направленности подготовки магистрантов, всестороннем развитии предметов направления подготовки, акценте на последующую педагогическую и исследовательскую деятельность.

Несмотря на высокий академический статус магистратуры, объём требований, предъявляемый к соискателям, трудоемкая подготовка к эк-

заменационной процедуре зачастую приводили к продлению сроков обучения, увеличению продолжительности магистерских испытаний. В части обеспечения магистратуры регламентирующими документами, существовали трудности с законодательными актами, организационной и нормативно-правовой базой, в результате присвоение степеней магистра проходило довольно инертно. Подтверждением служит статистика «остепенённости» того времени, что составляло «4 человека в 60х годах, 1 человек в 70х годах, 5 человек в 80х годах 18 века» [4, с. 92]. Зачастую, подобная неустроенность приводила к отправке соискателей за границу и присвоению научных степеней в стенах европейских университет.

К середине 19 века понимание того факта, что повышенные требования к результатам обучения и ненадлежащее обеспечение образования научными и преподавательскими кадрами тормозят образовательный процесс, привели к его пересмотру. Процесс обучения стал более размеренным, упорядоченным, систематизированным. В результате введения нового Положения о назначении ученой степени, датированного 6 апреля 1844 г., итоговая аттестация (выпускные экзамены) становится менее «отяжеленной» смежными, вспомогательными дисциплинами. В результате, существенным образом увеличилось количество выпускников, а именно, если в середине и конце 18в это количество составляло 5–7 человек, то уже в середине 19 в. (1863–1874 гг.) – 280 человек. Несмотря на подобные положительные тенденции «остепенённости», с началом 30х годов 20 века степень магистра была упразднена и существовало только две степени кандидата и доктора наук. Подобное решение было обусловлено социальными реформами, затронувшими и высшую школу, изменив устройство государственных и высших учебных заведений. Смена фокуса на прикладные специальности, практико-ориентированное знание при подготовке специалистов была обусловлена развитием техники и промышленного производства. Зачастую, специалистам технического профиля не требовалось университетского образования, а присвоение магистерской степени без него не находило поддержки со стороны «представителей классических наук» [2, с. 109], что послужило одной из причин для отказа от подготовки магистров и данная степень была упразднена в России на многие года.

Однако, позднее в 1992 г. было принято «Временное положение о многоуровневой структуре высшего образования в РФ», что вновь привело к открытию первых магистерских отделений, кафедр в некоторых российских вузах: Нижегородский государственный университет, отделение «Управление бизнесом», Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, подготовка магистров по специальности «Эко-

номика», Высшая школа экономики, программа двойного диплома магистрантов, Государственный университет управления, специальность «Менеджмент». Подобные изменения были вызваны пониманием необходимости трансформации высшего образования, продиктованное усилением кризисных явлений в России конца 20 века, поразивших все стороны общественной жизни, в том числе и образовательную. Кроме того, развитие внешней политики 21 века выражалось в построении свободного общества с учетом норм международного права, создании во внешнем пространстве условий для устойчивого развития, экономического, культурного роста и «к занятию Россией в мире, в международных отношениях независимых, авторитетных, влиятельных позиций» [5, с. 91].

Ретроспективный анализ магистерского образования показал, что магистерское образование имеет долгую историю становления и всегда являлось системообразующим элементом высшего образования России. При этом, наблюдался конфликт гуманитарной направленности магистерского образования и запроса на прикладные специальности, что тормозило процесс развития магистратуры. Тем не менее, нехватка профессиональных педагогических кадров, научных сотрудников, занимающихся научными изысканиями, постоянно росла и это послужило стимулом к возвращению уровневой подготовке, где, как и прежде «магистратура» представляет второй уровень многоуровневой системы высшего образования, занимающий промежуточное положение между степенями бакалавра и кандидата наук.

Литература

1. Аврус, А. И. История российских университетов // Очерки. Москва : Изд-во Издательский центр научных и учебных программ, 2001. – 85 с.
2. Балашов, В. В. Магистратура в вузах России / В.В. Балашов, Д.К. Захаров, Г. В Лагунов и др. Минобразование России. – 1999. Москва : Изд-во Экономическое образование. – 132 с.
3. Кинелева, В. Г. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года /под ред. В. Г. Кинелева. – Москва : Изд-во НИИВО, 1995. – С. 21–31.
4. Лебедева, Л. И. Исторические предпосылки создания отечественной магистратуры // Известия ВГПУ. – Вып. 2. – 2006. – С. 91–96.
5. Семенов, В. С., Гранов, В. Д., Наумова, Т. В. Россия в начале XXI века: новый курс. 2005. Режим доступа: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2005/XXI_1.pdf (Дата обращения: 02.10.2022). – Текст: электронный.

Науч. рук.: Сидоренко Т.В., к-т пед. н., доц.

В.М. Ростовцева
*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Формирование компетенций здоровьесбережения: герменевтический аспект

В статье представлены результаты контент-анализа педагогических научных исследований по проблематике компетенций здоровьесбережения в контексте компетентностного подхода, обобщены, взгляды исследователей по вопросу об интерпретации феномена компетенции и ее структурных компонентов; показаны некоторые векторы динамики современных педагогических исследований.

Ключевые слова: компетенция здоровьесбережения; целевая аудитория; когнитивный блок; деятельностный блок; уровни сформированности.

Проблематика здоровьесбережения представляется актуальной во все периоды цивилизационного развития, отражает особенности каждой эпохи, является предметом научного интереса специалистов в области медицины, психологии, социальных и других наук. Принятые на государственном уровне нормативные документы указывают в числе приоритетных задач всестороннюю заботу о здоровье, физическом воспитании и развитии учащихся и студентов. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы сформировать представление о путях исследования указанной проблематики в контексте компетентностного подхода в современном образовании. Результаты предпринятого контент-анализа диссертационных исследований свидетельствуют о постановке многочисленных вопросов и разнообразии предлагаемых решений. Охарактеризуем кратко некоторые из них.

Прежде всего, необходимо отметить стремление исследователей к определению вида компетенций в области здоровьесбережения. Интерпретация понятия валеологической компетенции предложена в научных трудах Н. Н. Суртаевой (1997), Т. А. Глухих, (2000), О. Б. Дворникова, 2005 и др.). «Здоровьесберегающая компетенция», «компетенция здоровьесбережения» – оба термина отражают одно понятие, их объединяет единая трактовка сущности и очень близкая интерпретации специфики. В научных работах А. Д. Карабашевой (2009), Ю. В. Лукашина (2010), В.А.Лещинского (2007), В. В. Лобачева (2006), А. И. Кардашевского (2011) и ряда других авторов обосновывается модель формирования здоровьесберегающей компетенции. Однако, существуют разные точки зрения по вопросу о степени самостоятельности этих компетенций: они рассматриваются как отдельный компонент в структуре более крупной

(чаще всего профессиональной) компетенции / компетентности, либо как самостоятельный вид компетенции.

Видовое разнообразие компетенций обусловило расширение целевой аудитории. Многочисленные исследования проведены на примере дошкольного и школьного возраста обучающихся, а также студентов педагогических специальностей. Также аналогичные исследования проведены в контексте профессиональной подготовки будущих инженеров – операторов сложных технических систем (А. И. Кардашевский,) и сотрудников ГПС МЧС России (Т. В. Зинченко). Для обучающегося здоровьесберегающая компетенция выступает продуктом обучения в образовательном учреждении. Заслуживает внимания тот факт, что признаётся значимость ценностного отношения педагогов к собственному здоровью (С. В. Божедомова), поскольку создать и поддерживать здоровьесберегающую среду способен только тот педагог, который создал систему здоровьесбережения для самого себя. В связи с этим обосновывает роль саморефлексии и критериев самооценки готовности будущих педагогов к позитивному принятию здоровьесберегающих технологий, по мнению Е. С. Васильева.

Анализ содержания компетенций показывает наличие инвариантных и вариативных структурных компонентов. Важно отметить, что при определении общей характеристики компонентного состава здоровьесберегающей компетенции большинство авторов опираются на работы И. А. Зимней и интерпретируют указанную компетенцию как личностную характеристику индивида, выражающуюся в его здоровьесберегающем поведении, суть которого есть деятельностное проявление всех компонентов компетенции [6]. Необходимость уточнять содержание структуры здоровьесберегающей компетенции является своеобразной константой научных исследований, обусловленной целым рядом факторов: особенностями целевой аудитории, закономерностями конкретных подходов, в рамках которых происходит формирование компетенции, необходимостью определять содержание применительно к особенностям развития, обусловленным конкретным возрастом субъектов образования, спецификой интеграционных процессов, характером парадигмальных изменений в системе образования и многими другими факторами.

Инвариантными структурными компонентами выступают когнитивный и деятельностный блоки компетенции. К числу вариативных можно отнести социально-психологический, аксиологический, эмоционально-волевой и некоторые другие. Кратко охарактеризуем инвариантные блоки.

Когнитивный блок – это совокупность знаний, которые должны быть усвоены обучающимися, а также представлений, формирующихся

в их сознании о том, каким образом можно и нужно работать со своим здоровьем, об опасных и вредных факторах окружающей среды, их влиянии на организм человека и, соответственно, о возможных мерах предосторожности. Формирование таких представлений важно для создания основ комфортной среды, в которой пребывает человек, либо в которой ему предстоит профессиональная самореализация. Ключевыми характеристиками оценки «здоровьесберегающих знаний» следует считать их актуальность, глубину, объём, прочность, аналитичность, новизну, инновационность, а также важно учитывать степень самостоятельности индивида в их приобретении.

Деятельностный блок – это алгоритмы действий, традиционно представляемые в виде совокупности навыков и умений, с помощью которых становится возможным в различных ситуациях осуществлять анализ и коррекцию деятельности по здоровьесбережению. Наиболее важными признаны диагностические умения определять общее состояние здоровья, оценивать компенсаторные и резервные возможности организма, умения рационально распределять физические усилия с учетом природных особенностей индивида, а также умения организовывать свое поведение, уделяя внимание профессиональному самосохранению.

Личностный блок компетенции здоровье сбережения, о котором некоторые авторы не упоминают, тем не менее имплицитно присутствует в той или иной форме, например, как культура самосбережения (А. В. Бахметов, 2011; В. В. Лобачев, 2000; Ю. А. Бахарев, 2011 и др.), а также в форме саморефлексии (Е. С. Васильев, 2008). В диссертации А. Д. Карабышевой (2009) введено и подробно анализируется понятие «компетентностная готовность» личности к здоровьесбережению.

Вопрос формирования любой компетенции тесно связан с определением уровней ее сформированности. Однако по данному вопросу отсутствует единство мнений у разных авторов. Этот факт объясняется тем, что в основе диагностики используются разные критерии определения уровней. Например, И. Р. Рыбина (2011) отмечает два уровня здоровьесберегающей компетенции – адаптивный и креативный. При этом предусматривается обязательный переход от адаптивного к креативному уровню. Указанный переход принципиально важен для более высокого уровня компетенции. Такую же идею обосновала Л. А. Борисова (2006), согласно которой при определении уровня компетенции по деятельностному показателю необходимо учитывать соотношение репродуктивного и продуктивного компонентов в продуцируемой деятельности. В диссертации В. В. Лобачева выделены три уровня сформированности здоровьесберегающей компетенции: потребительский (низкий), профессионально-направленный (средний), ценностно-смысловой (высокий).

Еще одной отличительной чертой современных исследований феномена здоровьесберегающих компетенций является постепенное смещение акцентов с узкопредметной проблематики к межпредметной в контексте интеграционных процессов современного образования. Первоначально доминирующая роль принадлежала предметам «Физическая культура», «Основы безопасности жизнедеятельности», затем начинает постепенно исследоваться потенциал других предметных областей [1, 4, 6, 7 и др.], а также их интегративный потенциал [2]. Интегративный характер многих видов профессиональной деятельности обусловил осознание потребности реализовывать здоровьесберегающую направленность как одну из специфических особенностей процесса профессиональной подготовки специалистов в целом. Более широкая интеграция здоровьесберегающих образовательных технологий способствует рациональной организации учебного процесса; совершенствованию методов и методик обучения, позволяющих успешно преодолевать повышенные учебные нагрузки; отказу субъектов образования от вредных привычек.

Таким образом, изложенная выше информация позволяет сформировать представление о путях исследования проблематики здоровьесбережения в контексте компетентного подхода в современном образовании.

Литература

1. Грачева, А. П. Методика обучения информатике в условиях формирования здоровьесберегающей среды школы: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Грачева Алла Петровна ; Институт содержания и методов обучения Российской академии образования. – Москва, 2017. – 23 с.

2. Десятов, С. М. Педагогические условия создания здоровьесберегающей системы организации образовательного процесса в массовой школе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Десятов Сергей Михайлович ; Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева . – Тобольск, 1999. – 22 с.

3. Зинченко, Т. В. Адаптивное педагогическое тестирование в профессиональной подготовке обучающихся в вузах Государственной противопожарной службы МЧС России: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зинченко Татьяна Васильевна автореферат Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.

4. Кардашевский, А. И. Формирование профессиональных здоровьесберегающих компетенций у студентов – будущих операторов сложных технических систем: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кардашевский Алексей Иванович; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2011. – 22 с.

5. Лобачев, В. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры / специальность 13.00.01 «Общая педагогика», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Лобачев Владимир Васильевич; Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж, 2006. – 22 с.

6. Лукашин, Ю. В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лукашин Юрий Викторович; Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Пенза, 2010. – 23 с.

7. Чуркина, М. Ю. Формирование здоровьесберегающих компетенций в процессе профессиональной подготовки учителя химии: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Марина Юрьевна; Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2008. – 24 с.

И.Е. Рыманова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Языковые, стилистические и композиционные аспекты в развитии умений академического письма (научная статья в формате IMRAD)

В статье рассматриваются основные языковые, стилистические и композиционные аспекты научной статьи в формате IMRAD при обучении аспирантов академическому письму в техническом вузе. В данной работе выделяются основные трудности, возникающие при написании научной статьи аспирантами технического вуза.

Ключевые слова: академическое письмо; аспиранты; научная статья, формат IMRAD, языковые, стилистические и композиционные аспекты; хеджирование.

В последнее время все чаще поднимается проблема, связанная с развитием умений академического письма в высшей школе и сложностями, с которыми обучающиеся сталкиваются в учебном процессе.

Вслед за И. М. Зашихиной мы можем выделить основные трудности при освоении курса академического письма:

- недостаточное владение языковыми навыками, касающимися подбора слов, употребления терминов, знания правил грамматики и пунктуации;

- слабое знание жанра научной публикации, формата научной статьи;

- недостаточное владение языковыми навыками, касающимися подбора слов, употребления терминов, знания правил грамматики и пунктуации;

- стилистические проблемы (недостаточная смысловая точность, краткость и объективность изложения, употребление параллельных синтаксических конструкций и связующих элементов, лишние, «пустые» слова) [1, с. 138].

Рассмотрим подробнее специфические особенности и трудности, которые возникают у аспирантов неязыкового вуза при написании разделов научной статьи в формате *IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion)*.

В разделе «*Introduction*» аспиранты чаще всего сталкиваются с такими проблемами при написании раздела, как неумение правильно сформулировать проблему своего исследования, представить обзор литературы и описать опыт предшественников (коллег), используя правила цитирования, избегая плагиата, определять исследовательскую лауну и выдвигать гипотезу. Что касается организации текста и лексического оформления, здесь тоже возникают проблемы с логичностью высказывания, использования средств логической связи и фраз, приемлемых для данного раздела. В разделе «*Introduction*» подразумевается использование определенных временных форм, которые будут соответствовать поставленной задаче. Аспиранты не всегда учитывают, что для представления конкретных результатов и методов используется *Past Simple*, для передачи фактической информации – *Present Simple*, для добытых сведений или результатов будет использоваться *Present Perfect*.

Раздел «*Methods*» / «*Materials and Methods*» базируется на методологии исследования которая описывает последовательность выполнения исследования и обосновывает выбор методологического инструмента. Основная трудность заключается в доказательности степени надежности, достоверности и аргументированности проведенного эксперимента, а именно при описании материалов, применяемых методов, оборудовании

и каждой стадии эксперимента, сопоставлении своего метода и процедуры с существующими в литературе других исследователей и утверждения оригинальности и новизны авторского метода. Следующая трудность касается организации визуализации процесса исследования и представления информации в графическом формате при описании объекта исследования и основных этапов эксперимента. При затруднениях и проблемах, возникающих в процессе проведения эксперимента необходимо уметь снижать негативный эффект в статье при помощи минимизации самой проблемы (*minor defect*), минимизации ответственности автора (*unavoidable*), акцентировании сильных сторон работы (*however, nevertheless*), предложении решения проблемы (*future work should*). При описании процедуры исследования и самого эксперимента преимущественно используются *Present Simple Passive* (если метод является стандартным для подобных экспериментов) и *Past Simple Passive* (при описании специфических случаев).

Раздел научной статьи «*Results*» акцентирует свое внимание на представлении и описании результатов проведенного эксперимента, которые систематизируются и наглядно подтверждаются с помощью таблиц, схем, диаграмм, графиков и др. Данный раздел имеет определенную структуру, как и другие разделы, которой надо следовать. Приступая к интерпретации полученных данных, аспиранты, как правило, игнорируют написание краткого введения в разделе «*Results*», которое включает в себя повторение целей исследования, уточнение деталей исследования и представления общего обзора результатов. Следующим этапом является непосредственное знакомство с результатами исследования. Не всегда аспиранты умеют описывать графики, комментировать данные в таблице, пояснять рисунки и описывать метод, используемый для анализа полученных данных.

Для научной и технической речи характерны такие грамматические конструкции, как «сложное подлежащее с инфинитивом» (*Complex Subject*) и «самостоятельный причастный оборот» (*Absolute participle construction*), которые рекомендуют использовать в разделе «*Results*» и зачастую вызывают трудности для аспирантов при использовании этого грамматического материала. При этом, в англоязычной научной риторике часто применяются способы для снижения категоричности утверждения, а именно использование сложного подлежащего с инфинитивом (оборот *Complex Subject*). «Самостоятельный причастный оборот» (*Absolute participle construction*) служит обозначения причинно-следственных связей и внесения дополнительной информации в зависимости от местоположения оборота в начале или в конце предложения. Что ка-

сается временных грамматических форм, то в данном разделе для описания результатов используются прошедшие (*Past Tense*) и настоящие времена (*Present Tense*) для описания таблиц и рисунков.

Далее рассмотрим основные трудности при написании раздела научной статьи «*Discussion*». Данный раздел базируется на обобщении полученных результатов и исследовательских методов, и именно на объяснениях и выводах по ним, а также оценки научного вклада в данную область исследования. Субъективное мнение исследователя необходимо представлять политкорректно, как это принято в англоязычной риторике. Как правило, аспиранты испытывают сложности при использовании приемов хеджирования (*hedging*) для этих целей, т.е. применение стратегии вежливости, при которой допускается, что в его выводах и утверждениях он может ошибаться. Для хеджирования наряду со сложным подлежащим с инфинитивом (*Complex Subject*), используется также модальность. При использовании модального глагола в предложении, автор выражает свое отношение к совершаемому действию, полученным результатам, а так же выводам (возможность, вероятность, умозаключение, совет, мнение, необходимость) [2, с. 26].

Итак, знания о содержании, организации структуры разделов научной статьи и их лексического и грамматического оформления, приемов хеджирования будут способствовать развитию умений академического письма и преодолению трудностей у аспирантов при написании научной статьи.

Литература

1. Зашихина, И. М., Академическое письмо: дисциплина или Дисциплины? / И. М. Зашихина // Высшее образование в России. – Т. 30. – № 2. – 2021. – 138 с.
2. Попова, Н. Г., Коптяева, Н. Н. Академическое письмо: статьи IMRAD / Учебное пособие для аспирантов и научных сотрудников естественнонаучных специальностей. – Екатеринбург : ИфиП УрО РАН. – 2015. – 160 с.

Е.С. Рябова¹, Е.В. Гусева²

*¹ Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королева,*

² Самарский государственный социально-педагогический университет

Использование метода «теневого повтора» для совершенствования навыков фонетического оформления речевого высказывания на английском языке у студентов вуза

Данная статья посвящена современному методу «теневого повтора» как способу формирования навыков фонетического оформления английской речи у студентов вуза. Использование данной методики позволяет учащимся в кратчайшие сроки улучшить свое произношение, овладеть английской интонацией, равно как и улучшить свои результаты по аудированию.

Ключевые слова: теневой повтор; навыки фонетического оформления речи; современные подходы к изучению английского языка; эффективный метод обучения английскому произношению; самостоятельная работа студентов.

В настоящее время неизбежно происходит сокращение часов по дисциплине «Иностранный язык» в вузе в связи с оптимизацией учебных программ. При этом эффективность образовательного процесса должна остаться на том же уровне, поскольку овладение иностранным языком возможно лишь в комплексном подходе. Это приводит к тому, что перед преподавателем встает задача использования таких методик и технологий, которые позволили бы студентам в самый кратчайший срок сформировать соответствующие навыки и умения.

Обучение фонетической стороне речи является важным аспектом изучения языка, поскольку позволяет обучающимся четко формулировать свои мысли, быть понятыми и услышанными. Кроме того, немаловажную роль правильное произношение играет в формировании навыков аудирования, ведь то, как мы говорим и слышим – это две стороны одной «медали». Как показывает практика, учащиеся, блестяще владея разнообразными грамматическими и лексическими структурами, испытывают значительные сложности при выполнении заданий на аудирование, поскольку сами имеют проблемы в произношении.

Сложность заключается также в том, что фонетическое оформление речевого высказывания включает в себя не только умение правильно произносить отдельные звуки, но и грамотно ставить ударение во фразе и предложении целиком, а также, что является самым сложным навыком – верно интонировать свои высказывания, выбирая нужный ядерный тон – нисходящий или восходящий.

Иными словами, формирование фонетических навыков является важным компонентом в изучении английского языка, на которое необходимо выделять время. В связи с этим, данная статья посвящена методике, которая поможет преподавателю помочь студентам овладеть навыками фонетического оформления английской речи, затрачивая минимальное количество времени в аудитории.

Метод «*shadowing*» (дословно – тень) был изобретен американским лингвистом и полиглотом Александром Аргуэльесом [2]. Суть данного метода очень проста. Учащиеся в наушниках прослушивают аудиозапись и повторяют ее за говорящим, словно следуя за ним, как его тень. При этом в конечном этапе у студентов перед глазами не должно быть текста. Они лишь слушают запись и одновременно повторяют ее за говорящим.

В чем же тогда эффективность данного метода, если все так просто? Дело в работе нашего мозга. Когда мы повторяем услышанное сразу за спикером, наши нейронные связи активизируются и «запоминают» это как свой собственный опыт. Таким образом, мозг начинает подстраиваться под произношение, запоминает интонацию, легче воспринимает информацию на слух.

Для того, чтобы применение данного метода было максимально эффективным, выделим следующие этапы работы.

– Прослушивание текста (проводится самостоятельно дома). Это может быть уже знакомый текст (для уровня ниже *B1*), но в дальнейшем необходимо переходить на работу с новыми аудиозаписями, которые не предъявлялись обучающимся заранее. Прослушивание текста должно быть столько раз, сколько это необходимо студенту.

– При необходимости (когда очень сложно понять слово или фразу даже после нескольких прослушиваний) идет работа со скриптом.

– Как только все слова и выражения становятся понятными, можно пробовать самостоятельно повторять услышанное за спикером. На данном этапе возможно останавливать запись, чтобы четко проговаривать все предложение.

– Финальным этапом является полное повторение текста за спикером без остановки аудиозаписи. Учащиеся присылают свое видео преподавателю на оценку.

Какие материалы можно использовать, применяя этот метод? Прежде всего, это могут быть записи текстов, которые изучаются на базе УМК. На начальном этапе метод «теневого повтора» используется как завершение работы с текстом, когда он уже достаточно знаком студентам и они готовы к работе над фонетическим аспектом высказывания и совершенствованием своего произношения.

В дальнейшем в качестве материала могут послужить аудиозаписи с *TED Talks* [3], интервью с известными людьми, отрывки фильмов, в частности учебных [1] и т.д.

Для повышения мотивации и интереса к методике, продуктивным представляется обращение к диалогам из современных фильмов, любимых книг. Отрывок может быть выбран студентом самостоятельно, учитывая интересы обучающегося.

После того, как студенты освоили навык применения «теневого повтора», эффективным является подключение парной работы, которая заключается в оценивании друг друга. Для это группа делится по парам, после чего учащиеся прослушивают запись своего напарника и оценивают ее по пятибалльной шкале по следующим критериям (см. табл.):

Таблица

Оценивание аудиозаписей с применением метода «теневого повтора»

Criteria	Comment	Points
Sounds		
Stress		
Intonation		
Overall impression		

Подобная работа позволяет решить сразу две задачи. Прежде всего, учащиеся с особым старанием (ведь их будет слушать не преподаватель, а одноклассники) записывают свое аудио с использованием метода «теневого повтора». Помимо этого, они учатся оценивать друг друга, слышать недостатки, которые могут встречаться в речи, а следовательно, исправлять их и у себя.

В результате применения методики «теневого повтора» достигаются следующие результаты.

1. Поскольку большая часть работы проводится учащимися самостоятельно дома, а на начальном этапе еще и «вплетается» в учебной процесс, завершая изученную тему, преподаватель экономит огромное количество времени в аудитории.

2. Учитывая особенности нашего мозга, «теновой повтор» позволяет сформировать устойчивый навык фонетического оформления речевого высказывания, повысить темп речи, а также овладеть самой сложной частью фонетики – интонацией.

3. Речь учащихся становится более естественной. Кроме того, во время прослушивания и повторения текста, студенты лучше запоминают

новую лексику, а также слова-связки и выражения-филлеры. Иными словами, данная методика способствует пополнению словарного запаса обучаемых.

Таким образом, используя метод «теневого повтора» на занятии, преподаватель экономит большое количество ценного времени, а студенты получают простой, но очень эффективный инструмент для совершенствования своих фонетических навыков.

Литература

1. Обучающий фильм с английскими субтитрами. – URL: <https://yandex.ru/video/preview/5468658495806652996> (дата обращения: 18.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
2. A shadowing technique to improve pronunciation. – URL: <https://skyteach.ru/2019/04/16/a-shadowing-technique-to-improve-pronunciation/> (дата обращения: 18.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
3. Online international talks. – URL: <https://www.ted.com/> (дата обращения: 18.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

А.С. Самусевич

Белорусский национальный технический университет

Methodological principles of the formation of students' lexical skills using an online interactive task designer

Education strives to make the learning process interesting for students, dynamic and modern. The interactive learning technologies have a great influence on the development of students' creativity and the self-realization of their personality. An online interactive task designer ensures better memorization and preservation of lexical units in memory.

Keywords: interactive; lexical skills; student; learning; foreign languages.

Lexis is a set of words and associations similar to them in functions that form a certain system. All lexical units are included in certain lexical associations based on their properties (semantic fields, groups, synonymic and paronymic chains, antonymic oppositions, word-formation unities), this shows the consistency of vocabulary. Lexical units that are stored in our consciousness are closely connected with each other and form vocabulary groups. [3, p. 35].

A student learns a foreign language by the continuous replenishment and improvement of vocabulary. But the equivalent that a foreign word has in the native language can be different from the concept of the formation of a lexical skill. When we are talking about the lexical skill, we comprehend an action

which is automated, of selecting a lexical unit that is adequate to the design and can be easily combined with other units in productive speech, as well as automated perception and association with meaning in receptive speech [1, p. 318].

Sometimes knowing the equivalent in the native language is not enough. It's necessary to work with thematic and semantic groups as well, to possess certain knowledge of how the words are formed and to know the rules for the use of lexical units in accordance with the grammatical and stylistic structure of the text [2, p. 257].

The larger the student's vocabulary, the greater his speech-thinking capabilities. However, when mastering lexical units, students should focus not on memorizing isolated words and not on a quantitative increase in active vocabulary, but on the formation of the ability to use the already learned, and the teacher should allocate the most common speech situations for students. It is also extremely important to encourage students to use active vocabulary due to speech motives for its use [4, p. 87].

The exercises that students perform should arouse their interest: an exciting form of exercise, attractive props, fascinating material; an entertaining content side of the exercises; a personally significant problem, interesting for discussion, etc. The entire set of exercises provided should include a wide range of tasks, which will give each student the opportunity to choose what corresponds to his abilities and interests, will allow him to express his own opinion, reveal his potential, speech and life experience.

In order to make the learning process efficient, it is necessary to observe certain laws and principles underlying the work on lexical material, namely: *didactic principles* – consciousness and activity (deep knowledge acquired through intensive thought processes, conscious assimilation of knowledge), *visibility* (when we have a picture, memorization is faster and easier), *consistency* (a system of interrelated concepts), *strength* (not only the content of the material that is important, but also the interest in it among students), *scientific nature* (curricula should correspond to the level of social and scientific and technological progress and implementation in practice), *accessibility* (depends on the individual characteristics of students, organization and methods of teaching, conditions of the learning process, a certain way of organized learning), *connection of theory with practice* (it is necessary to check the effectiveness and quality of training through practice); the methodological principles are *situativeness* (training takes place using modeling of foreign language speech situations), *communicative approach* (pay special attention to speech-thinking activity), *collective interaction* (a system of relationships, interactions), *compliance with tasks of speech-thinking activity* (the more fully

the features of speech-thinking activity of students are embodied in the learning process, the more successful the learning in practical communication); particular methodological principles [5, p. 113].

Particular methodological principles include:

- 1) step-by-step formation of lexical skills;
- 2) adequacy (compliance) of exercises to the operations being formed;
- 3) situativeness.

Such well-known methodologists as N. D. Galskova, N. I. Gez, I. L. Bim, G. V. Rogova and others studied the problem of teaching foreign language lexical skills. It was revealed that lexical skills are formed better when we combine modern teaching techniques and techniques that allow students to motivate and maintain a continuous interest in mastering vocabulary.

The assimilation of a word begins with perception, with recognizing its image and highlighting the most important features in it. This stage of work on a foreign language word ensures the recognition of word images in different modalities, the creation of standards based on these signs, which will be introduced into the long-term memory of students and will be stored there for a long time. For this purpose, an online interactive task builder can be used, e.g. LearningApps.

This platform shows how to make the process of learning more interesting and efficient through interactive exercises. The ready-made templates allow both a student and a teacher create different modules. The LearningApps service is a Web 2.0 application. The wide range of possibilities, ease of navigation, and ease of use make this online constructor one of the most popular in the learning process among teachers from different countries. If desired, any teacher with the most minimal skills of working with information and communication technologies (ICT) can create his own resource – a small exercise to explain new material, to consolidate, train, control.

The main idea of interactive tasks that can be created thanks to this platform is the possibility for students to access their knowledge in a non-standard way. This for sure has a great impact on the formation of students' cognitive interest.

This platform contains a wide range of different templates for exercises that correspond to the formed operations of using the word: «Find a pair» (combination), «Classification» (selection), «Fill in the gaps», «Quiz with the choice of the correct answer», «Sorting pictures», etc.

While working with this service, the following advantages have been highlighted:

1. Feedback: student – teacher – student.
2. Individualization of training. Interactivity.

3. High motivation thanks to the diversity of forms of work, different games.

4. The use of such devices as a computer and a tablet rises the interest of students.

5. Assessment of formed lexical skills.

6. Development of educational skills.

Thus, LearningApps.org arouses the students' interest, increases the activity and involvement of students in the learning process, motivates students to acquire new lexical knowledge, helps teachers to make the lesson more personality-oriented and differentiated and also develops such intellectual and emotional properties of personality as attention stability, the ability to distribute; the ability to analyze, classify.

Литература

1. Azimov, E. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij: teoriya i praktika obucheniya yazykam. – Moscow : IKAR, 2010. – 446 p.

2. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka: Sprav. posobie/ Masytko, E. A. [i dr.]. – Minsk : Vyssh.shk., 2004. – 522 p.

3. Passov, E. I. Teoreticheskie osnovy obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. – Voronezh : Izd-vo VGU, 1983. – 199 p.

4. Rogova, G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole / G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Saharova. – Moscow : Prosveshchenie, 1991. – 287 p.

5. Solov'eva, E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekciy. Posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej. – Moscow : Prosveshchenie, 2005.– 367 p.

Э.Я. Соколова, Ю.И. Егорова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Потенциал диктанта в обучении иностранному языку

В статье анализируются возможности использования диктанта при обучении иностранному языку, характеризуются основные виды диктантов, применяемые на занятиях в неязыковых вузах, показываются преимущества отдельных видов и демонстрируется их дидактический потенциал.

Ключевые слова: диктант; классификация диктантов; дидактический потенциал; аудио-визуальный диктант.

Несмотря на продолжительность использования диктантов в области преподавания и изучения иностранных языков и бытующем мнении среди педагогов и методистов о нем как архаичном, практически нецелесообразном, статичном и малоэффективном приеме, следует отметить его огромный дидактический потенциал для обучения различных групп обучающихся [6].

Отношение зарубежных педагогов к диктанту существенно отличаются от ситуации в нашей стране, где диктант преимущественно воспринимается как средство контроля знаний. В зарубежной практике диктанты широко используются на разных этапах занятий для развития всех видов речевой деятельности [7, с. 5–6], а также для обучения студентов с различным уровнем языковой подготовки [12, с. 41].

Диктант широко используется для решения проблем декодирования и сегментации связной речи с использованием различной скорости воспроизведения и развития слухового восприятия [10], для диагностирования и исправления грамматических и синтаксических ошибок, а также для расширения словарного запаса и освоения основных структурных компонентов речи [11, с. 158].

П. Дэвис и М. Ринволукри [7, с. 56–58] рассматривают диктант как один из приемов для развития навыков аудирования, отмечая, что более половины европейских учителей эпизодически или регулярно используют аудио-лингвальные диктанты (*audio-lingual*) в своем обучении. По их мнению, регулярное проведение диктантов – это хороший прием для прослушивания речи носителей языка, который способствует тренировке кратковременной памяти и внимания, развитию умений восприятия и понимания на слух, стимулирует осознанную мыслительную деятельность, что позволяет обучающимся осуществлять сегментацию текстов на смысловые части, соблюдая при этом соответствующую пунктуацию.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин предлагают свою классификацию диктантов и определяют три основных класса в соответствии с формой проведения: 1) зрительный; 2) зрительно-слуховой, 3) контрольный (само диктант) – для контроля навыков и умений [1, с. 134].

В свою очередь диктанты, указанные в этой классификации, подразделяются на различные подвиды: 1) по способу выполнения, 2) по видам обучения конкретным аспектам языка, 3) по применяемым средствам обучения и способам проведения, 4) по виду диктовки.

1) По способу выполнения – это устные, графические, визуальные, аудиальные диктанты и их вариации [3].

2) По видам обучения конкретным аспектам языка диктанты подразделяются на грамматические, фонемные, текстовые-фонемные, орфографические, текстовые-орфографические (или лексические) [5, с. 185–188].

3) По применяемым средствам обучения – традиционные и с применением технических средств.

4) По виду диктовки – а) диктовка фонематических элементов, включающая представление отдельных звуков, б) фонематическая текстовая диктовка, при которой учащиеся фонетически расшифровывают короткий текст, в) диктовка орфографических элементов, г) диктовка отдельных используемых слов для проверки орфографии и д) диктовка орфографического текста с использованием коротких текстов, а не отдельных слов [13, с. 62].

При написании диктантов традиционно выделяются две роли участников: диктующий и пишущий. При правильном подходе к организации учебного процесса, в роли диктующего может выступать не только преподаватель, но и студент, что позволяет организовывать фронтальную, групповую и парную работу. С. Казазоглу делает вывод, что для решения проблем декодирования и сегментации связной речи и развития слухового восприятия диктанты с применением различных технических средств более эффективны [10, с. 1341].

Новые технологии, применяемые при обучении иностранному языку, не только модифицировали традиционные формы и виды диктантов, но также расширили возможности их эффективного применения и предоставили доступ преподавателю к разнообразным образовательным ресурсам, в которых используется аутентичный материал. Большой потенциал дидактических материалов по различным темам предлагает онлайн ресурс *Breaking News English* [8]. На основе выбранного текста предлагается разнообразные виды диктантов: на выбор подходящего по смыслу слова, правильного правописания, расстановку знаков препинания, заполнения пропусков, составление синонимичных и антонимичных рядов. Онлайн ресурс *English club online dictations* предлагает диктанты по разным темам с различной скоростью воспроизведения текстового материала, что позволяет студентам легко адаптироваться к речи [9].

В работе Т. В. Антоновой анализируется возможность применения диктанта для формирования у учащихся интегративного навыка, который включает в себя развитие сразу всех четырёх видов речевой деятельности [2]. В качестве эффективного инструмента автор предлагают использовать особый вид диктанта – диктогloss (*dictogloss*), который получил широкое распространение в зарубежной педагогической практике [14].

Диктогloss – это вид диктанта с опорами (*supported dictation*), целью которого является реконструкция исходного текста, используя ключевые слова, вопросы, заранее подготовленные преподавателем, а также схемы или карты памяти. Преимущество данного типа диктанта в возможности

перехода от знаниевой (*teacher-centered style*) к личностно ориентированной модели обучения, что предполагает активизацию самостоятельной, парной и командной деятельности студентов, направленной на решение конкретной задачи. Обучение иностранному языку происходит более эффективно, когда сам язык не рассматривается как объект изучения, а воспринимается как естественное средство коммуникации [4]. Основные умения, развиваемые в ходе проведения указанного вида диктанта – контекстное употребление лексических единиц и грамматических конструкций. Сочетание индивидуальной и групповой деятельности способствует развитию коммуникативной компетенции студентов, их креативного и критического мышления, а также формированию навыков работы в команде.

На основе практического опыта по проведению диктантов, выделены семь видов, которые показали свою эффективность при обучении студентов неязыковых специальностей: 1) диктант со свистком (*Whistle Dictation*); 2) диктант шепотом (*Silent Dictation*), 3) диктант на бегу / диктант по памяти (*Running Dictation*); 4) командный диктант (*Team Dictation*); 5) диктант по буквам (*Spelling Dictation*); 6) диктант с заменами (*Replacement dictation*); 7) диктант с грамматическими трансформациями (*Grammar Transformation Dictation*).

– Диктант со свистком (*Whistle Dictation*) способствует повторению и активации изученной лексики. Преподаватель готовит текст, тематически связан с недавно пройденным материалом, с внутри текстовыми пропусками. При его диктовке отдельные, выбранные педагогом слова, можно просвистывать, а также заменить свист любым другим звуком / кодовым словом или сделать паузу.

– Диктант шепотом (*Silent Dictation*) способствует развитию памяти, внимания, а также умения распознавать слова. Указанный диктант проводится в малых группах, в ходе которого студенты меняются ролями. На завершающем этапе осуществляется контроль точности воспроизведения текста и обсуждение возникших проблем.

– Диктант на бегу / диктант по памяти (*Running Dictation*) способствует формированию навыков командной работы. Преподаватель размещает текст на экране компьютера или на стене в аудитории. Участники каждой команды запоминают по одному предложению с последующей ее диктовкой другим членам команды. Задача каждой команды восстановить исходный текст.

– Командный диктант (*Team Dictation*) является еще одним методическим приемом тренировки умения работать в команде и повторения изученной лексики. Команды записывают пройденный лексический материал с опорой на картинки, которые предварительно раздает преподаватель.

– Диктант по буквам (*Spelling Dictation*) развивает навыки аудирования и правописания. При диктовке преподаватель произносит слова по буквам, не делая пауз между отдельными словами. Задача студента – разделить буквы на отдельные слова в предложении.

– Диктант с заменами (*Replacement dictation*) нацелен на расширение словарного запаса (повторение антонимов). Студент записывает услышанные предложения, заменяя при этом слова на антонимы.

– Диктант с грамматическими трансформациями (*Grammar Transformation Dictation*). Цель – формирование грамматических навыков. Задача студента – заменить услышанную грамматическую конструкцию, не изменяя смысла предложения.

Таким образом, детальный анализ новых видов диктантов и подходов к их проведению позволил оценить их потенциал и выделить ряд преимуществ. Во-первых, диктант является гибким, эффективным и действенным инструментом, который способствует активизации всех видов речевой деятельности. Во-вторых, комбинирование различных форм диктантов и их интегрирование в общую структуру занятия позволяет повысить уровень коммуникативной компетенции студентов и стимулировать их интерес к изучению иностранного языка. Кроме того, грамотное использование указанного средства способствует созданию творческой атмосферы на занятиях, делая его более интерактивным и увлекательным.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Антонова, Т. В. Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – С. 164–169.

3. Брянская, П. В. Диктант как многогранный приём в арсенале учителя иностранного языка // Сборник методических разработок и педагогических идей. (Часть VI). – Йошкар-Ола : Принтекс, 2020. – С. 159–162.

4. Восковская, А. С., Карпова, Т. А. Dictogloss как интерактивный метод обучения аудированию студентов неязыкового вуза // Современное педагогическое образование. – 2020. – №2. – С. 12–19.

5. Нагиятова, Л. Б. Обучение письму: диктант на уроке английского языка в неязыковом ВУЗе // Аллея науки. – 2018. – №11 (27). – С. 185–188.

6. Швец, М. Д. Диктант как форма проверки знаний при обучении иностранному языку // Инновационные технологии в преподавании

иностранных языков: от теории к практике. – Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2019. – С. 133–139.

7. Davis, P., Rinvoluceri, M. Dictation. New methods, New Possibilities. – Cambridge University Press, 2002. – 122 p.

8. Dictation lessons // Breaking news English. – URL: <https://breaking-newsenglish.com/dictation.html> (дата обращения: 09.09.2022). – Текст: электронный.

9. English Listening Skills // English club. – URL: <https://www.english-club.com/listening/dictation.htm> (дата обращения: 09.09.2022). – Текст: электронный.

10. Kazazoğlu, S. Dictation as a Language Learning Tool // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – Akdeniz Language Studies Conference, 2013. – P. 1338–1346.

11. Natalicio, D. S. Repetition and Dictation as Language Testing Techniques // The Modern Language Journal. – 1979. – № 63. – P. 165–176.

12. Rahimi, M. Using Dictation to Improve Language Proficiency // Asian EFL Journal. – 2008. – №10. – P. 33–74.

13. Sawyer, J. O., Silver, S. K. Dictation in language learning. – San Francisco : McGraw-Hill International Book Company, 1972. – 229 p.

14. Wajnryb, R. Grammar Dictation. – Oxford University Press, 1990. – 132 p.

Н.П. Станкевич

Белорусский национальный технический университет

Использование онлайн-ресурсов как технологический компонент профессиональной культуры преподавателя вуза

В данной статье использование онлайн-ресурсов рассматривается в контексте технологической составляющей профессиональной культуры преподавателя вуза, которая как дидактический процесс основана на использовании интегрированного учебного программного обеспечения, позволяющего оптимально организовать информационное взаимодействие между преподавателем и студентами.

Ключевые слова: информатизация; информационно-образовательная среда; профессиональная культура преподавателя; информационно-технологическая культура; информационный и технологический компоненты.

В условиях глобализации и информатизации высшего образования все большее значение приобретает процесс становления информационно-технологической культуры преподавателей высшей школы как показателя степени развития их личностных и профессиональных качеств,

сформированности информационно-технологической перспективы и необходимого уровня владения информационно-технологическими знаниями и компетенциями в обучении студентов.

Современное общество и образование не могут развиваться без технологического подхода, поскольку они претерпевают глубокие изменения под влиянием информатизации и глобализации становясь более связанным и более зависимым от всех участвующих в процессе субъектов. Информатизация по сути является систематическим процессом по использованию информации как ресурса для управления и развития с помощью технических средств информатики с целью создания интеллектуального и информативного общества и, тем самым, способствуя дальнейшему прогрессу цивилизации [2, с. 189]. Кроме того, учитывая масштабы распространения информатизации в сфере образования, например, развитие совместных международных образовательных программ, формируется новая единая информационная образовательная среда, что предполагает качественно новые изменения в формах и методических подходах обучения студентов, а также в содержании профессиональной культуры преподавательского состава вуза. Весьма актуальным и востребованным является сегодня интеграция современных информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс, а в частности при обучении иностранным языкам.

Следовательно, преподавателям необходимо по-новому выстраивать образовательный процесс в современной информационно-образовательной среде, включая развитие технологий дистанционного обучения, обмен учебной информацией на расстоянии и внедрение новых методов обучения, основанных на использовании онлайн-сервисов. Можно утверждать, что это является важным средством для достижения общих целей в системе образования, тем самым позволяя изменить сущность и организацию процесса обучения студентов по иностранному языку. В этом ключе вопрос о взаимодействии новых технологий и культуры преподавателей вузов приобретает особую важность.

Необходимо отметить, что современная реальность характеризуется обилием информации и возможностей, которые существенно влияют на профессиональную деятельность самого преподавателя. В профессионально-педагогической культуре информационный и технологический компоненты взаимосвязаны, и для подтверждения профессиональной компетентности педагога они не должны сводиться только к системе знаний об информационном прогрессе, но и включать аспект активного взаимодействия и обогащения, стремление к постоянному самообразованию в этой области [3, с. 83]. Важность информационно-технологической

культуры преподавателя вуза заключается, прежде всего, в его способности ориентироваться в быстро меняющейся информационной среде, что повышает общий уровень профессиональной культуры как самого преподавателя, так и обучающегося. Эффективная интеграция цифровых технологий в образование позволяет трансформировать традиционные педагогические методы преподавания, тем самым открывая новые дополнительные возможности для обучения студентов. Информационные и учебные Интернет-ресурсы предоставляют сегодня широкую базу теоретической и прикладной информации, предлагая преподавателю большой выбор методов, инструментов и форм для обучения иностранному языку. С помощью современных инновационных педагогических технологий, таких как обучение в сотрудничестве или метод проектов с использованием Интернет-ресурсов, можно осуществить ориентированный подход обучения, то есть дифференцированное обучение с учетом уровня и способностей обучающихся, что может значительно повысить уровень самостоятельной работы студентов и результативность их самоподготовки. Одним из наиболее важных преимуществ, которые могут предложить онлайн-ресурсы, является доступ к более широкому спектру контента для целей преподавания и обучения, который носит чисто образовательный характер, а также к гораздо более широкому спектру онлайн-контента, который может дополнять учебные программы. Вместо того чтобы полагаться в основном на учебники, преподаватели могут направлять студентов к различным источникам, тем самым развивая их исследовательские навыки, в целях профессиональной подготовки как контент-анализ. Кроме того, студенты могут получить доступ к информационным носителям в любом порядке. В психологическом плане это дает обучающемуся дополнительные возможности для логического структурирования информации и создания соответствующего внутреннего представления об этой информации.

Включение информационных ресурсов Интернета в учебный процесс во многом зависит от способов и форм их применения. В дидактическом плане информационные технологии обладают рядом положительных характеристик, среди которых интерактивность, многофункциональность и разнообразие форм и способов работы. Они позволяют преподавателю выполнять вводные, обучающие и контрольные функции аудиторной работы. Превосходство таких технологий заключается в том, что они способствуют пониманию языковых явлений, созданию реальных коммуникативных ситуаций и автоматизации языковой и речевой деятельности студентов, тем самым повышая их вовлеченность и мотивацию в изучении иностранного языка [1, с. 131]. Но есть и другая сторона, а

именно принцип учета недетерминированности содержания представленного материала. Преподаватель должен быть также готов к тому, что полученные студентом знания и представления, могут вовсе не соответствовать запроектированным. Есть также риск снижения языковой активности обучающихся, что особенно характерно для форм дистанционного обучения, что влечет за собой потерю практики в выстраивании и выражении своих мыслей, а также вероятную потерю прямого диалогического общения между участниками образовательного процесса. Из вышеизложенного становится очевидным, что применение информационных технологий может привести как к позитивным, так и негативным последствиям.

В этом контексте очень важно, чтобы преподаватели университетов обладали необходимыми профессиональными компетенциями для активного практического применения информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности с целью обеспечения перспективного и качественного образования.

Литература

1. Касьянова, В. П. Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе / В. П. Касьянова, Т. Л. Кучерявая. // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы I Межд. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 129–132.

2. Урсул, А. Д. Информатизация общества: Введение в социальную информатику / А. Д. Урсул // – Москва : Высшая комсомольская школа при ЦК ВЛКСМ, 1990. – 191 с.

3. Ширина, Т. Г. Информационно-технологическая культура как критерий профессионализма преподавателя вуза в рамках международных образовательных программ / Т. Г. Ширина, Д. А. Ширин // Вестник НовГУ. – 2014. – №79. – С. 81–83.

Из опыта организации проектной деятельности в цифровой среде: новые форматы в инженерном образовании

Основной тенденцией современного образовательного процесса является смешанное обучение. С целью привлечения внимания к содержанию обучения проектную деятельность будущих инженеров, целесообразно организовывать посредством комплексного применения интерактивных и цифровых средств, формируя образовательный опыт обучающегося.

Ключевые слова: проектная деятельность; цифровая среда; онлайн обучение; цифровые технологии

Последовавшая за пандемией цифровая революция в образовании выявила недостатки в организации процесса обучения. Формат вебинара позволяет передавать содержание материала, однако, технологическое неравенство, необходимость противостоять различным отвлекающим факторам, а также излишний фокус на учебной программе и стандартах снижают ценность онлайн обучения в глазах обучающихся. Очное обучение, когда обучающийся находится в аудитории на виду, временно вырывается из бытовой рутины и может полностью сосредоточиться на предмете, тем не менее, уже не соответствует особенностям поведенческого типа поколения Z [4]. Для представителей поколения «цифровых аборигенов» характерны: владение технологиями, привязанность к гаджетам, уверенность в возможности получить любое знание в интернете, ярко выраженный индивидуализм и интроверсия, прагматичность и стремление к достижению конкретного результата, гиперактивность и многозадачность, неспособность сосредоточить внимание на одном виде деятельности в течение продолжительного времени [1, с. 12–13]. Собственно, внимание и вовлеченность обучающихся являются необходимыми условиями качества образования. В современной ситуации в сфере образования наблюдаются борьба и конкуренция за внимание обучающегося, которые определяют некоторые тенденции трансформации процесса обучения:

– спрессованность времени и «микрообучение». Обучение строится на основе «образовательного события», когда каждую секунду обучающийся приобретает новый ценный опыт, и может получить микрообъем необходимой для этого информации на любом мобильном устройстве в любое время и любом месте.

– появление обучающегося-«потребителя» (от соединения слов – потребитель + производитель) [3]. Обучающийся становится не только потребителем знания, но производит свое, когда создает свою версию учебного продукта.

– включенность в суперкоманды. Человек в современном мире является частью разного вида команд, и умение кооперироваться, а также самоорганизовывать свою деятельность в неопределенной ситуации является одной из ключевых компетенций в будущем.

– недирективные форматы обучения, когда познавательная активность осуществляется самим обучающимся, деятельность которого направляет преподаватель [2, 3].

Преподавателю теперь недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории. Необходимо несколько иначе подходить к современному учебному процессу. Комбинация форм и методов, отвечающих современным тенденциям в образовательном процессе и позволяющих добиться вовлеченности обучаемого, возможна при реализации смешанного обучения. Онлайн и оффлайн форматы используются для решения разных задач и зависят от контингента обучающихся. При этом, перенос моделей очного обучения в цифровое пространство, где человек живет и учится по-другому, не работает. Нужны принципиально другие форматы. Только правильно организованное обсуждение и совместный поиск решения удерживают внимание человека во время онлайн-занятия.

Студентам легче вникать, понимать и запоминать то, что они смогли испытать и «потрогать», то есть если они станут субъектами учебного процесса. Интерактивные методы обучения являются одним из важнейших средств, обеспечивающих активное вовлечение студента в учебный процесс в ходе выполнения манипуляций с учебным материалом при помощи современных цифровых технологий.

Проектная деятельность как одна из важных задач профессиональной деятельности будущих инженеров, предполагает целенаправленную и системную работу по формированию целого комплекса различных навыков и развития разных видов умений.

Проектная деятельность в цифровой среде позволяет организовать и развивать умения индивидуальной, групповой и командной работы в ходе реализации проектного задания. Студенты совместно работают за виртуальными столами. Участники могут общаться друг с другом, получать инструкции от преподавателей, вместе выполнять задания, участвовать в викторинах, опросах, позволяющих познакомиться или глубже

проработать материал, делать заметки по результатам обсуждений. Преподаватели могут анализировать количество взаимодействий между студентами и отслеживать индикаторы их вовлеченности.

Проектная деятельность может быть организована в несколько этапов с использованием комплекса цифровых технологий:

1. Представление участников проекта с использованием инструмента *linoit.com*. Участники вывешивают стикеры с фотографиями и личной информацией на социальной стене для знакомства. Формируются навыки самопрезентации, организации информации.

2. Формирование групп и присвоение ролей участникам проекта с использованием инструмента *yandex*-документы. В соответствии с описанием функций участники определяют свои роли в будущем проекте. При распределении по группам можно опираться на различные подходы и методики, например, используя тест Айзека для определения темперамента или определив лидеров каждой группы, позволить им отобрать остальных членов команды. Формируются чувство включенности, принадлежности команде, сопричастности.

3. Определение площадок для коммуникации и взаимодействия участников и преподавателей для реализации проекта с использованием инструмента *discord.com*. Участники регистрируются в системе, подключаются к своим группам в беседах.

4. Определение темы проекта и заполнение паспорта проекта каждым участником группы с использованием инструмента *yandex*-документы на платформе *lms.tpu.ru*. Исходя из имеющихся знаний и результатов поиска в интернете, участники заполняют технологическую карту проектного задания. Учатся выделять главную и второстепенную информацию, определять и формулировать задачи и цели деятельности, обобщать и конкретизировать информацию.

5. Отбор конкурсных проектов и формулировка проектного задания с использованием инструмента *discord.com* и *docs.yandex.ru*.

Студенты и преподаватели изучают заполненные карты, в ходе обсуждения в *Discord*, и заполнения сравнительных таблиц в *yandex*-документах студенты выбирают тему проекта для последующей его реализации. Формируются навыки критического анализа, сравнения, развиваются коммуникативные умения – обмен мнениями (высказывать свое мнение и слушать мнение другого), договариваться.

6. Распределение функций и сферы ответственности участников проектного задания. Анализ имеющейся информации по выполненным проектам с использованием инструмента *miro.com*. Используя соответствующие шаблоны виртуальной доски для совместной деятельности, участники проектов окончательно закрепляют роли и определяют сферу

своей ответственности в рамках проекта, в тезисах фиксируя основные этапы реализации проекта в режиме реального времени. Формируются навыки принятия решения, ответственности.

7. Разработка содержания проекта в соответствии с выделенными задачами и этапами решения проектного задания с использованием цифрового инструмента *Miro*. В командах участники осуществляют выбор предлагаемого системой шаблона представления информации или же формируют свой собственный шаблон для создания отдельных слайдов и всей презентации в целом. В случае затруднений проводятся консультации и индивидуальные и групповые обсуждения в беседах в *Discord*. Предложенное содержание на слайдах может корректироваться и уточняться с использованием стикеров и специальной функции комментариев онлайн. Работа со слайдами может проходить совместно в режиме реального времени и носить отсроченный характер, в этом случае фиксируются крайние сроки выполнения работы. Формируются навыки систематизации, анализа, синтеза; развиваются умения формулирования гипотезы, уточнения, емкости высказывания, умения задавать вопрос и достигать понимания в ходе обсуждения, делать выбор в пользу одного из предложенных вариантов.

8. Презентация и защита проекта с использованием цифровых инструментов *Miro* и *Webex*. Участники представляют свой проект по группам, используя функцию показа слайдов в рабочем поле виртуальной доски в формате *Webex*-вебинара. Докладчиком может быть, как один участник группы, так и несколько, по итогам презентации проекта представители группы отвечают на вопросы оппонентов и преподавателя, которые также могут дать оценку прослушанному в форме устных комментариев. Развиваются коммуникативные умения публичного выступления с опорой на цифровые инструменты. Подобная опосредованная коммуникация, общение не «лицом к лицу» уменьшает психологическую нагрузку на выступающего. Развиваются умения емкого повествования, поддержания контакта и достижения эмпатии со слушающим, оперирования средствами визуальной наглядности, умение справляться со стрессом, вызванным публичным выступлением. Формируется чувство сопричастности, сопереживания участникам команды, конкуренции и соперничества, желания достичь лучшего результата и быть успешным в этом виде деятельности.

9. Анализ результатов и рефлексия достижений с использованием средств электронной платформы *lms.tpu.ru* и *discord.com*. Участники пишут комментарии о достижении намеченных результатов проектов, рефлексиируют, что получилось, а что нет на этапе представления проектов

в беседах *Discord* и *lms.tpu.ru*. Преподаватели дают оценку представленному содержанию проектных заданий, а также учитывают индивидуальный вклад каждого участника в группе. Настройки виртуальной доски *Miro* фиксируют шаги работы с объектами рабочего поля, присваивая им имя пользователя, полученное при регистрации в системе данного инструмента. Соответственно, преподаватель может посмотреть количество действий членов группы на доске и определить степень вовлеченности каждого участника.

Действительную активность и мотивацию у студентов вызывает работа в умной цифровой среде в ходе решения конкретных практических задач, поэтому в ходе осуществления проектной деятельности, овладевая интерактивными онлайн приемами и инструментами, работая в команде студент решает предложенные задачи, формирует свое портфолио достижений и развивает профессиональные и гибкие умения.

Осуществление проектной деятельности в цифровой среде учитывает психологические особенности современного поколения студентов, также позволяет снижать или преодолевать некоторые психологические барьеры в общении. Данный формат отражает основные тенденции в современном образовании, такие как вовлеченность студентов в процесс обучения и т.д. Диверсификация инструментов онлайн обучения позволяет подобрать оптимальные цифровые средства, соответствующие целям и этапам реализации, характеру проектов, расширяет опыт применения новых цифровых технологий у студентов, формирует их интерес, превращая обучение в увлекательное действие. Последовательное развитие профессиональных и личных компетенций в процессе совместного действия формирует специфический образ мышления, свойственный представителям инженерной профессии, что определяет достижение основного результата процесса обучения в инженерном образовании в современных условиях.

Литература

1. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 64 с.
2. Нейсбит, Д. Мегатренды: Пер. с англ. / М. Б. Левин. – Москва : ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 380 с.
3. Тоффлер, Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – Москва : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
4. Howe, N., Strauss, W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. – New York : William Morrow & Company, 1991. – 538 p.

Ю.В. Тимофеева

Белорусский национальный технический университет

Elements of problem-based learning technology in institution of higher technical education

Problem-based learning is a form of organization of the educational process when a student independently discovers scientific truths. Solving practical problem situations and research tasks in the classroom, during extracurricular academic work and summarizing the results in the form of scientific reports presented at conferences is the essence of students' research work.

Keywords: problem-based learning technology; educational process; cognitive activity; activation; problem methods.

Modern realities force us to constantly improve the content and methods of training, to look for new ways to optimize the process of training a specialist with a higher technical education. In this regard, it is necessary to integrate scientific knowledge, that is, to merge into a single whole knowledge from various fields of special, fundamental and social sciences that have points of contact, as well as to optimize the mental work of students, which creates prerequisites for independent creative mastery of knowledge and avoids mechanical memorization.

Problem-based learning plays an important role in the implementation of the integration of educational material and solving issues of optimizing the process of knowledge transfer and assimilation.

The educational process in an institution of higher education is essentially inseparable from scientific knowledge, and students should prepare for independent cognitive activity. It would seem that the problematic nature of the scientific provisions themselves is a sufficient reason for the problematic nature of teaching. However, due to the rapid growth of the information flow and scientific and technological progress, the learning conditions are also changing. Scientific disciplines have acquired a fairly complete structure and students have to assimilate whole systems of established scientific truths. In such circumstances, traditional explanatory and illustrative teaching increasingly acquires the character of passive assimilation of established knowledge by students.

Problem-based learning reliably ensures the activation of creative knowledge acquisition. The main idea of such training is to stimulate independent cognitive activity, students' activity. Thus, problem-based learning is a form of organization of the educational process when a student independently discovers scientific truths. The main didactic goals of problem-based learning

are: the intensification of the scientific nature of the learning process, development of cognitive activity and independence, formation of search and research skills and abilities, as well as the motives of professional activity [3, p. 141].

During his studies, a student has to also master extensive descriptive material, acquire practical skills that are mandatory for future practical activities. To achieve these didactic goals, teaching techniques such as repetition and training are used. The use of problem-based teaching methods is impractical at the initial stage of applying theoretical knowledge, when practical situations are simple and do not require intense mental activity. It is necessary to take into account the time required for the preparation and implementation of problem-based learning.

The advantages of problem-based learning are, first of all, great opportunities for the development of attention, observation, activation of thinking and cognitive activity of students; the aforementioned learning develops non-standard thinking, criticality and self-criticism, independence, responsibility, initiative, caution and determination. Problem-based learning provides the strength of acquired knowledge, since it is acquired in the process of independent activity, and also the “unfinished action effect” known in psychology works here, the essence of which is that actions that were started but not finished are remembered better, since an actual connection remains between the beginning of the action and the expected result [2, p. 35].

Speaking about the disadvantages of problem-based learning, it should be noted that it always causes difficulties for the student in the educational process; therefore, it takes more time to comprehend and find solutions than with traditional learning. In addition, the development of problem-based learning technology requires a lot of pedagogical skills and a lot of time from the university lecturer. In our opinion, it is precisely these circumstances that do not allow the widespread use of problem-based learning technology. It is necessary to strive for the use of this technology, every good teacher uses it, since problem-based learning is associated with research and, therefore, differs from the traditional one, since any research is a process of obtaining new knowledge, and training is a process of transferring already known knowledge [2, p. 36].

At our university, the following ways of implementing problem-based learning are used: problem-based teaching and research work of students (during the educational process and during extracurricular time). When implementing problem-based learning methods, the role of the teacher is different:

- the teacher puts forward a problem, providing basic data to solve the issue, and students try to get the final result independently (problem situations, research assignments);
- the teacher indicates the problem, and students should solve the main tasks based on the educational material;

– students choose and solve problems themselves by performing research tasks in class and during extracurricular time.

Problem-based teaching is carried out by combining elements of the course teaching material into separate problems. In the future, practical problem situations and research tasks are created on their basis.

The problematic situation, thanks to the activity of the teacher, helps to reveal the inconsistency of cognition, encourages students to independent active thinking, awakens in them the need to study the phenomena of objective reality, the desire to draw conclusions, to act.

There are theoretical and practical problem situations. Theoretical problem situations are created when searching for new scientific positions, practical ones – in cases when students already have sufficient theoretical knowledge and are able to apply them in appropriate situations.

Considering the research work of students, it should be indicated that the basis of this work is the solution of problem situations, research tasks and subject tasks. For example, at the practical classes in English, students are offered a specific situation: it is necessary to introduce laser beam welding at the automobile plant. Accordingly, the task is to persuade the chief engineer that laser beam welding is better than arc welding [1, c. 13].

Problem-based learning can activate the learning process only with consideration and creative use of pedagogical and psychological patterns and methods.

Литература

1. Basic English for Technical Students : in 2 parts / S. A. Khomenko, V. F. Skalaban, A. G. Krupenikova, E. V. Ushakova; under the general editorship of S. A. Khomenko, V. F. Skalaban. – Minsk : Higher education, 2004. – P. 2. – 207 p.

2. Basova, N. V. Pedagogy and practical psychology / N. V. Basova. – Rostov n/D : Phoenix, 1999. – 416 p.

3. Selevko, G. K. Encyclopedia of educational technologies : in 2 volumes / G. K. Selevko. – Moscow : Public education, 2005. – Vol. 1. – 556 p.

Роль международных образовательных программ в процессе иноязычного образования студентов технического университета

В статье 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 развития межкультурного взаимодействия в контексте высшего образования на межвузовском уровне

Ключевые слова: межкультурная компетенция; трансверсальные компетенции; коммуникативные компетенции; сотрудничество в области иноязычного образования; виртуальная среда; компетентностно-ориентированная структура программы.

Основная цель иноязычного образования в вузах технико-технологического профиля заключается в формировании у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Достижение этой цели предполагает применение различных активных методологий к университетским учебным программам и реализацию конкретных мероприятий, связанных с развитием межкультурных, коммуникативных и других компетенций.

Ключевым инструментом внедрения цифровых технологий в систему иноязычного образования является межкультурное взаимодействие в контексте высшего образования на межвузовском уровне. Данный подход дает возможность подготовить будущих профессионалов технического профиля к вызовам рынков труда и цифрового общества.

В этой связи следует отметить совместную подготовку исследовательских проектов студентами Белорусского национального технического университета (БНТУ) и Грузинского технического университета (ГТУ). Студенты трех факультетов БНТУ и ГТУ, специальности которых относятся к областям энергетики, архитектуры, информационных технологий участвовали в подготовке совместных проектов. Координаторами рабочих групп были преподаватели английского языка и лекторы специальных дисциплин. Состоялось несколько *Skype*-конференций, в процессе которых студенты обменивались информацией. Финальная конференция представляла собой презентацию проектов с помощью *PowerPoint*. Использование технологии сотрудничества, возможностей Интернет-ресурсов при подготовке проектов позволило обучающимся приобрести определенные знания в конкретной профессиональной области, культурологические знания, развить дискуссионные умения.

В настоящее время БНТУ и Политехнический университет Валенсии (Испания) ведут подготовку по разработке программы межвузовского педагогического партнерства с применением виртуальной среды. В основе данной программы лежит тематический цикл онлайн занятий, в процессе которых обучающиеся будут участвовать в социально значимом общении на английском языке. Предполагается, что студенты в составе небольших групп, по 5–6 человек, будут работать с научными статьями по конкретной проблематике, в которых они должны будут выделить аспекты, характерные для их реальности, а затем аргументировать свой выбор. Цель такой учебной деятельности заключается в развитии у студентов умений, направленных на эффективное восприятие и интерпретацию репрезентируемой в текстах статей профессионально ориентированной информации.

К основным способностям обучающихся, которые лежат в основе обозначенных умений, можно отнести следующие:

1. Анализировать семантико-прагматическую структуру научного текста определенной жанровой разновидности, что означает способность выделять структурно-семантические компоненты текста, которые отражают познавательные действия автора и представляют логическую последовательность их распределения.

2. Определять прагматические установки автора, которые, реализуясь в каждом структурно-семантическом компоненте текста, создают основу его структурной организации.

3. Дифференцировать изложенную в тексте информацию в зависимости от способа ее интерпретации автором на фактуальную, которая отражает смысл описываемых объектов/явлений действительности, свойственных определенной научно-профессиональной сфере, и нефактуальную (прагматическую), основное назначение которой – оказать речевое воздействие на адресата, а именно: убедить его в истинности нового знания, акцентировать внимание на конкретных положениях [1].

Особый акцент в указанной выше программе будет сделан на развитии трансверсальных, межкультурных и коммуникативных компетенций, формируемых во время специализированной подготовки студентов технических университетов. Учебные планы специальностей обозначенных университетов направлены на формирование следующих компетенций: инновации, творчество и предпринимательство, анализ и решение проблем, экологическая и профессиональная ответственность, знание современных проблем в конкретной профессиональной сфере деятельности, критическое мышление, непрерывное обучение, командная работа, лидерство и др. Особый интерес с точки зрения инноваций в обучении

иностранным языкам представляет развитие коммуникативных и межкультурных компетенций в виртуальной среде. Данная программа подразумевает организацию сотрудничества в области иноязычного образования с целью изучения технического английского языка посредством виртуальной среды. Основой компетентностно-ориентированной структуры обозначенной программы являются трансверсальные компетенции, учебные программы дисциплин, преподаваемых в вузах, и коммуникативный подход.

Цель нашего образовательного проекта заключается в развитии двух типов компетенций. *Первый тип* – трансверсальные компетенции, предполагающие: а) эффективное общение в устной и письменной формах с адаптацией к особенностям коммуникативной ситуации и типу адресата; б) знание современных проблем в области своей профессиональной деятельности с акцентом на аспекты, которые связаны с устойчивым развитием; в) осуществление обучения на протяжении всей жизни в зависимости от поставленной цели. *Второй тип* – коммуникативные компетенции, предполагающие: а) интерпретацию передаваемой информации в профессионально направленных и личных контекстах; б) описание и оценка собственных и чужих взглядов/мнений, осознание различных ценностей; в) эффективное участие в виртуальном общении.

Считаем целесообразным отметить, что при формировании вышеобозначенных компетенций акцент должен быть сделан не на обучении презентации собственно фактологической информации, изложенной в устном/письменном тексте, а на аргументированном представлении собственной позиции (адресата) на сообщаемые факты/явления действительности в соответствии с особенностями личного мировосприятия и системой оценок действительности, т.е. на субъективно-оценочном представлении информации.

Полагаем, что используемая нами система сотрудничества, предлагаемая *Collaborative Online International Learning (COIL)*, в которой интересы студентов находятся в центре учебного процесса [2], будет способствовать эффективному формированию вышеобозначенных компетенций.

Литература

1. Хоменко, Е. В. Особенности структурной организации англоязычного научного текста / Е. В. Хоменко // Весн. Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. – Сер. 3, Філалогія, педагогіка, псіхалогія. – 2010. – № 3 (104). – С. 39–45.
2. Rubin, J. Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions // Internationalisation of Higher Education. – 2017. – №2. – С. 27–44.

А.В. Цепилова^{1, 2}, М.М. Бажутина³

¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

²Национальный исследовательский
Томский государственный университет

³Тольяттинский государственный университет

Некоторые актуальные проблемы интегративного обучения иностранному языку на 1–2 курсах инженерных специальностей и направлений подготовки

Обозначены проблемы реализации интегративного обучения иностранным языкам в инженерном вузе с точки зрения современных реалий российского высшего образования: готовность преподавателя и студентов, отсутствие перечня целевых умений. В качестве одного из эффективных путей решения предлагается создание адресной шкалы целей и планируемых результатов обучения.

Ключевые слова: инженерный вуз; интеграция; профессионально-коммуникативные потребности; ФГОС-ВО; общеевропейская шкала уровней владения иностранным языком (*CEFR*).

Формулировка УК-4 во ФГОС ВО третьего поколения не оставляет сомнений, что одной из основных задач преподавания иностранного языка в высшей школе является развитие профессионально-коммуникативных умений обучаемых. Перспективным путём её решения в инженерном вузе представляется интеграция языковой и профессиональной составляющих образования.

Сама по себе идея, разумеется, не является новой для мировой педагогической науки. Так на разных этапах развития методики преподавания иностранного языка для специальных целей (*ESP*) предлагалось осуществлять такую интеграцию через личностно ориентированный подход, дискурсивную и корпусную лингвистику [5], обучение профессиональной лексике [6].

Несомненны и достижения предметно-языкового интегрированного подхода (*CLIL*), однако возможность его эффективного использования в условиях российского образования [2], тем более, в рамках дисциплин, реализуемых преподавателями-лингвистами [7], может выступать предметом для отдельной дискуссии.

В отечественной педагогической науке также активно ведутся теоретические и прикладные исследования, посвящённые интеграции. В работе А. В. Цепиловой и М. М. Бажутиной данное направление названо интегративным обучением. Выделяются три основные модели, две из которых, согласно общепринятой классификации, можно отнести скорее к

CLIL, а третья, где интеграция осуществляется в основном в рамках дисциплины «Иностранный язык» и усилиями её преподавателя, находится в русле *ESP* [4]. В условиях российского образования представляется оптимальным использовать последнюю модель в качестве основной и комбинировать с двумя другими при наличии соответствующих условий.

Однако в свете постоянного сокращения часов на языковую подготовку в технических вузах и исключения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» из учебных планов на старших курсах использование модели в образовательном процессе также сопряжено с рядом проблем и трудностей.

Во-первых, это вопрос готовности преподавателя к осуществлению интеграции иноязычной, общеинженерной и профильной подготовки, так как модель предполагает наличие у лингвиста определённого минимума знаний по специальности, с которой он работает, и представлений о сферах их применения. Вопрос о том, какой объём является необходимым и достаточным, на данный момент освещён очень поверхностно и является предметом для дискуссии. Кроме того, эмпирически полученные данные: результаты опросов и свободных дискуссий на конференциях и круглых столах, – показывают, что ряд педагогов воспринимает идею ознакомления с основами специальности если не негативно, то явно скептически. Ещё одним немаловажным фактором является постоянная ротация учебной нагрузки, следствием которой является то, что даже при наличии готовности вникать в предметное содержание общепрофессиональных и профильных дисциплин, преподаватель иностранного языка может элементарно не иметь на это времени.

Во-вторых, это вопрос готовности самих студентов. В настоящее время иноязычная подготовка в большинстве вузов осуществляется на 1–2 курсах, когда студенты имеют весьма смутные представления о будущей профессиональной деятельности в целом и ситуациях иноязычной коммуникации в частности. Поэтому преподаватель не может руководствоваться пожеланиями студентов при отборе содержания обучения, а при разработке заданий должен учитывать, что их выполнению может помешать недостаток или полное отсутствие профессиональных знаний.

Всё вышеперечисленное неизбежно влечёт за собой ещё один проблемный вопрос: какие именно профессионально-коммуникативные умения можно и нужно развивать у студентов 1–2 курсов в сложившихся условиях? Опытно-экспериментальная работа, проведённая А. В. Цепиловой [3], наглядно показывает, что в случае обучения общению в профессиональной сфере общий уровень владения языком не является показателем достижения целей обучения: даже когда он достаточно высок, студенты, а в дальнейшем выпускники могут испытывать определённые

затруднения. Напротив, как показало опытно-экспериментальное исследование Е. В. Думиной, обучение профессионально ориентированному иностранному языку «с нуля» формирует у студентов 1–2 курсов не только искомую компетенцию, но и готовность к последующему овладению профессиональными знаниями и умениями на родном языке [1].

Одним из способов решения обозначенных проблем представляется создание адресной шкалы целей и планируемых результатов обучения. С учётом основных идей интегративного обучения такие шкалы должны создаваться отдельно как минимум для укрупнённых групп специальностей и направлений подготовки (УГСН) с опорой на существующие нормативные документы: требования к уровню иноязычной коммуникативной компетенции, ФГОС ВО, учебные планы, но по универсальной технологии. Авторами статьи ведётся исследование по разработке такой технологии. Для оценивания иноязычной составляющей предлагается ориентироваться на дескрипторы *CEFR*, которые модифицируются в соответствии с содержанием соответствующих нормативных документов для конкретной специальности или направления подготовки.

Литература

1. Думина, Е. В. Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2021. – 258 с.
2. Сысоев, П. В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе / П. В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 21–31.
3. Цепилова, А. В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2020. – 161 с.
4. Цепилова, А. В. Понятие и модели интегративного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / А. В. Цепилова, М. М. Бажутина // Язык. Общество. Образование : сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 ноября 2021 г. – Томск : Изд-во ТПУ, 2021. – С. 309–313.
5. Belcher, D. D. English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life / D. D. Belcher // TESOL Quarterly. – 2006. – № 40 (1). – P. 133–156.
6. Nekrasova-Beker, T. Identifying and teaching target vocabulary in an ESP course / T. Nekrasova-Beker, A. Becker, A. Sharpe. // TESOL Journal. – 2019. – № 10:e00365. – P. 1–27.

7. Yang, W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? / W. Yang // ESP Today. – 2016. – № 4 (1). – P. 43–68.

А.В. Цепилова^{1, 2}, М.М. Бажутина³, Е.Д. Чижаткина³

*¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

*²Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

³Тольяттинский государственный университет

К вопросу о разработке технологии создания системы адресных планируемых результатов обучения иностранному языку в инженерном вузе

Обосновывается необходимость разработки системы планируемых результатов обучения иностранному языку в инженерном вузе. Выдвигается идея создания шкалы на основе дескрипторов CEFR с учётом интеграции иноязычной, общеинженерной и профильной подготовки и её адаптация к условиям российского образования; указываются ключевые факторы, лежащие в основе разрабатываемой технологии.

Ключевые слова: инженерный вуз; интеграция; иноязычная компетентность; зоны предметно-компетентностной интеграции; уровневые шкалы; the Common European Framework of Reference (CEFR).

Несмотря на то, что отечественное высшее образование перешло на третье поколение ФГОС ВО уже в очередной редакции, до сих пор отсутствуют государственные нормативные документы с понятной и прозрачной системой планируемых результатов для каждого этапа иноязычного образования в вузе, выстроенных по принципу преемственности. В то же время, во ФГОС для общеобразовательной школы такая система прописана подробно и чётко. Выдающийся педагог-учёный Е. Н. Соловова в своих докладах на конференциях и статьях неоднократно призывала «создавать отдельные примерные программы для вузов различной профессиональной направленности – гуманитарных, технических, естественно-научных», поскольку одна примерная программа для всех неязыковых направлений и специальностей явно не может быть достаточной. При этом разработка системы планируемых результатов видится основным стимулом иноязычного образования в современном вузе [5].

Прекращение сотрудничества с ведущими британскими издательствами и центрами изучения английского языка, являющимися флагма-

нами научно-методического оснащения и законодателями в области разработки содержания обучения иностранным языкам и оценке иноязычных компетенций, а также прекращение или ограничение доступа к их образовательным ресурсам, требует разработки импортозамещающих технологий, в частности, технологии создания системы адресных планируемых результатов иноязычного образования в инженерном вузе с учётом реалий российского образования и сфер использования иностранного языка (далее ИЯ).

Актуальность исследования состоит в том, что разработка технологии системы планируемых результатов обучения ИЯ в виде шкал иноязычной компетентности выпускника-инженера и шкалы компетенций преподавателя инженерных образовательных программ на ИЯ даст импульс развитию методики преподавания ИЯ, поскольку предпринимается попытка не только обобщить имеющийся научно-методический багаж отечественной и зарубежной методики преподавания ИЯ, но и разработать оптимальную по затратам технологию создания систем адресных планируемых результатов и необходимую научно-методическую базу для её реализации. При этом ожидается, что они могут быть использованы в любом инженерном вузе или могут быть созданы с использованием разработанной технологии для других специальностей.

В фокусе внимания находятся способы интеграции иноязычных коммуникативных и профессиональных компетенций, состав и структура формируемой интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции выпускника инженерного вуза. В то же время будет исследована интеграция с общеинженерной и профильной подготовкой сначала со стороны языковых дисциплин, а затем со стороны инженерных дисциплин в процессе перехода от профессионально ориентированного преподавания ИЯ к преподаванию профильных дисциплин на ИЯ. Создание системы планируемых результатов обучения ИЯ в виде уровневой шкалы является главным продуктом применения технологии. Содержание зон интеграции планируется раскрыть в примерных и рабочих программах по дисциплине «Иностранный язык», необходимость разработки которых была обоснована ранее [1, 2].

На основе выделения соответствующих зон предметно-компетентностной интеграции впервые разрабатывается процедура по планированию соответствующих друг другу иноязычных компетенций студентов и преподавателей инженерных дисциплин как индикаторов готовности к реализации образовательных программ на английском языке. При этом будут разработаны принципиально новые шкалы дескрипторов, основанные на профессиональных компетенциях студентов и преподавателей.

Целью проводимого исследования является разработка технологии по созданию системы планируемых результатов с учётом специфики российского высшего образования и использования ИЯ в России, которая должна стать альтернативой Общеввропейской системе оценки уровня владения иностранным языком (*CEFR*). На наш взгляд, данная технология позволит:

- спланировать реалистичные показатели иноязычного образования выпускников в соответствии с требованиями рынка труда с учётом специфики иноязычного образования и использования ИЯ в России, не прибегая к зарубежным ресурсам;

- спланировать реалистичные и обоснованные показатели готовности обучающихся и ППС к реализации англоязычных образовательных программ;

- проектировать содержание любых курсов ИЯ на всех уровнях высшего образования;

- систематизировать имеющиеся научно-методические наработки по обозначенным вопросам и создать прозрачную систему планирования результатов обучения ИЯ в вузе.

Анализ широко используемой и цитируемой Общеввропейской системы оценки уровня владения иностранным языком (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) показал, что её дескрипторов явно недостаточно, чтобы описать иноязычные компетенции выпускника инженерного вуза, поскольку было показано, что уровень владения ИЯ для повседневного общения (например, *General English*) не коррелирует с иноязычной компетентностью (УК-4) в вузе [6]. Тем более, дескрипторы *CEFR* недостаточны для описания иноязычной составляющей *CLIL*-компетенции преподавателя инженерных образовательных программ в условиях российского вуза. Более того, дескрипторы *CEFR* на уровнях *A1* и *A2* вообще не содержат каких-либо умений, соотносимых с профессиональной деятельностью, а уровни *B1–B2* содержат слишком обобщённые формулировки и, естественно, не учитывают специфики иноязычного образования и использования ИЯ в России. Следует отметить, на базе *CEFR* был создан англоязычный методический онлайн-ресурс *GSE TeacherToolkit*, с помощью которого в автоматизированном режиме из набора детализированных дескрипторов *CEFR* можно получить подборку коммуникативных и деловых иноязычных умений для широкого круга профессий для проектирования курса профессионально ориентированного ИЯ. Однако с весны 2022 года данный ресурс не доступен на территории РФ.

Между тем, в ряде отечественных диссертационных исследований было показано, что формирование ряда иноязычных профессионально-коммуникативных умений на уровнях *A1–B2* в неязыковом вузе востребовано и обосновано [3, 4].

Исходной точкой исследования является выявление иноязычных коммуникативных потребностей будущих инженеров. Показательным примером служит англоязычная коммуникация в рамках международного проекта *Formula Student*, участниками которого выступают студенты инженерных направлений подготовки. В речевой ситуации, предполагающей взаимодействие студента-инженера и эксперта в области автомобилестроения, ИЯ используется в качестве универсального инструмента коммуникации между представителями разных стран. В подобной ситуации основной коммуникативной потребностью выступает необходимость назвать и детально охарактеризовать предмет разговора, используя инженерную терминологию и типичные для инженерной коммуникации речевые образцы, а в случае затруднения – подобрать альтернативные языковые и речевые средства, которые позволили бы адекватно донести информацию до иноязычного коммуниканта. Наблюдения показывают, что грамматические правила ИЯ и общеупотребительная лексика в данном случае уходят на второй план в угоду достижению целей межкультурной коммуникации. Таким образом, изучение иноязычных коммуникативных потребностей будущего инженера в той или иной отрасли видится одним из ведущих факторов в создании системы планируемых результатов обучения ИЯ в виде уровневой шкалы, пример которой представлен в докладе авторов данной статьи.

Литература

1. Бажутина, М. М. Концепция примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки / М. М. Бажутина, А. В. Цепилова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 137–150.
2. Бажутина, М. М. Принципы концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки / М. М. Бажутина, А. В. Цепилова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – Вып. 2(843). – С. 20–25.
3. Барышникова, О. В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2014. – 24 с.

4. Мирошникова, О. Х. Формирование профессионально-языковых компетенций в системе естественнонаучного образования на основе технологии языкового портфеля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2008. – 195 с.

5. Соловова, Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е. Н. Соловова // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 6 (33). – С. 67–71.

6. Цепилова, А. В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2020. – 161 с.

М.А. Юрченко

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

L'évaluation de la compétence interculturelle dans l'enseignement supérieur

Résumé: dans cette recherche, l'auteur actualise l'importance de la formation de la compétence interculturelle des jeunes professionnels pour accroître leur compétitivité sur le marché du travail et leur intégration dans les relations sociales mondiales. L'article donne la définition du phénomène, considéré et présente les résultats d'apprentissage interculturel attendus. L'auteur explique la valeur de l'évaluation formative, formule ses principes et propose des mécanismes d'évaluation par rapport à la compétence interculturelle.

Mots clés: la compétence interculturelle; l'évaluation; les résultats d'apprentissage; l'évaluation formative.

L'expérience de l'influence d'un environnement de langue étrangère sur le développement personnel et professionnel des étudiants montre que les disciplines et les programmes d'enseignement supérieur en langue étrangère, les échanges culturels, les programmes de double diplôme contribuent au développement des compétences des étudiants pour surmonter les barrières de communication, à la capacité de formuler clairement leurs pensées, à la volonté de coopération, à la compréhension et l'acceptation d'une autre culture [9, 11]. Il est prouvé que la communication interculturelle se fonde sur l'interprétation des symboles interculturels comme principaux facteurs de motivation à communiquer, en fonction des paramètres d'une personnalité linguistique [3, 5]. C'est la structure de la personnalité linguistique déterminée par sujets culturels qui détermine le succès de la communication interculturelle. Sans localisation culturelle et linguistique, il est impossible de décrire ou de

véritablement comprendre les représentants d'une autre culture, en projetant leurs schémas de communication verbaux et non-verbaux sur les siens. On peut affirmer avec certitude qu'en raison de la nature problématique de l'interculturalité comme une compétence communicative, l'urgence du développement renforcé de la multimodalité s'accroît. La capacité de médiation interculturelle est aujourd'hui considérée comme l'objectif pédagogique central de l'enseignement des langues [2, p. 41].

Ainsi, la communauté pédagogique est confrontée à la question de ce que l'éducation interculturelle doit accomplir par rapport aux défis actuels, comment on peut mesurer le résultat éducatif atteint.

Le but de cette étude est de proposer des principes et des mécanismes d'évaluation de la formation de la compétence interculturelle au niveau de l'enseignement supérieur.

Nous définissons la compétence interculturelle comme un ensemble d'éléments cognitifs (les connaissances), affectifs (les sentiments, les attitudes), comportementaux (les stratégies comportementales) et métacognitifs (la planification et l'auto-organisation du développement de la compétence interculturelle, l'auto-évaluation), qui représente la capacité et la volonté d'un diplômé universitaire d'interagir efficacement avec des représentants d'une autre culture sur le territoire de son pays d'origine et à l'étranger pour résoudre des problèmes quotidiens et professionnels..

R. A. Schultz a réussi à formuler les résultats attendus de la formation de la compétence interculturelle [7]:

1. Les apprenant(e)s prouvent qu'ils (elles) comprennent que des facteurs géographiques, historiques, économiques, sociaux/religieux et politiques peuvent influencer les attitudes culturelles et les pratiques sociales, y compris l'utilisation de la langue et des styles de communication.

2. Les apprenant(e)s prouvent qu'ils (elles) sont conscient(e)s que l'interaction communicative (verbale, non verbale et paralinguistique) et le comportement lorsqu'ils (elles) interagissent avec des représentants d'une culture différente doivent être modérés.

3. Les apprenant (e)s reconnaissent les stéréotypes et les préjugés sur les cultures d'origine et cibles et les évaluent en termes de preuves à l'appui.

4. Les apprenant(e)s prouvent qu'ils (elles) sont conscient(e)s que chaque langue et culture ont ses propres images et connotations spécifiques de certains mots, phrases, proverbes, formulations idiomatiques, gestes, etc.

5. Les apprenant(e)s prouvent qu'ils (elles) comprennent des types de causes d'incompréhension entre des personnes de cultures différentes.

Lors de l'évaluation des résultats de la formation de la compétence interculturelle dans une université, nous proposons d'adhérer aux principes de

l'évaluation formative et critérielle. Le concept d'évaluation formative est né en Occident dans les années 1960, en grande partie grâce à Bloom, qui définit l'évaluation formative comme une trajectoire d'apprentissage individuelle, y compris un retour d'information, des mesures de soutien et un test pour mesurer les progrès de l'apprentissage [6]. Le concept a attiré plus d'attention dans les années 1990, correspondant aux objectifs modernes de la politique éducative et s'inscrivant organiquement dans le cadre d'une approche centrée sur l'étudiant. Dans le cadre de l'évaluation formative, des informations sur les activités universitaires sont systématiquement collectées et utilisées pour prendre des décisions pédagogiques afin d'optimiser le processus éducatif [10]. La recherche dans les années 1980–1990 a confirmé que l'évaluation formative a un effet bénéfique sur les résultats d'apprentissage, mais déjà à ce moment-là, il a été souligné que, bien que la combinaison de méthodes de diagnostic et d'un soutien différencié pour les étudiants soit importante, une analyse plus approfondie des facteurs et des conditions pour la mise en œuvre réussie de l'évaluation formative est nécessaire. Le concept-cadre de l'évaluation formative offre certes une base très attractive pour développer des approches différenciées d'accompagnement et de motivation des apprenants, cependant, contrairement à la simplicité trompeuse de l'idée centrale de l'évaluation formative, la mise en place d'une collecte cohérente d'informations sur la performance, de retours d'information approprié, d'activités diagnostiques et de vérification de l'efficacité des décisions prises est une tâche extrêmement difficile [8, p. 693]. L'évaluation sommative se concentre sur les résultats d'apprentissage et ce que l'apprenant a acquis ou aurait dû acquérir, tandis que l'évaluation formative est davantage axée sur le processus d'apprentissage et les étapes futures de la maîtrise de la compétence, pour comprendre ce que l'apprenant peut apprendre maintenant et ce qui peut être appris plus tard, comment faciliter l'acquisition du matériel.

La pratique en classe est formative dans la mesure où les preuves de la réussite des apprenant(e)s sont identifiées, interprétées et utilisées par les enseignant(e)s, eux-mêmes ou leurs camarades de classe pour prendre des décisions sur la construction d'une trajectoire éducative individuelle. Ainsi, l'évaluation par l'enseignant(e) sera davantage perçue comme une aide à l'apprentissage et pas comme une sanction. En outre, le recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation par les pairs, qui complètent l'évaluation par les enseignant(e)s, va également dans le sens de l'évaluation formative. La thèse selon laquelle on peut « partager » l'acte d'évaluation avec l'apprenant va dans le sens de développer une conception plus démocratique de l'évaluation, ou au moins une conception moins autoritaire. On peut parler de rupture avec la culture traditionnelle de l'évaluation visant à promouvoir une évaluation qui

renseigne l'apprenant non seulement sur l'état de ses connaissances à un moment donné, mais aussi plus globalement - sur son parcours en dynamique. Sur la base des recherches de P. Black sur l'évaluation, nous proposons les indicateurs d'évaluation formative [1].

Cette évaluation doit:

- 1) faire partie de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage;
- 2) se concentrer sur la manière dont les apprenant(e)s apprennent;
- 3) être reconnu comme un élément central de la pratique éducative;
- 4) être sensible et constructif, car toute évaluation a un impact émotionnel;
- 6) prendre en compte l'importance de la motivation des étudiants;
- 7) encourager l'engagement envers les objectifs d'apprentissage;
- 8) offrir à l'apprenant(e) des conseils constructifs sur la façon d'influencer positivement son parcours individuel;
- 9) développer l'estime de soi des apprenant(e)s afin qu'ils puissent réfléchir et contrôler le processus.
- 10) reconnaître les réalisations communes de tous les élèves de l'équipe.

Tous les principes ci-dessus, à notre avis, peuvent être incorporés dans l'évaluation en utilisant les mécanismes suivants: 1) maintenir une feuille d'auto-évaluation des activités en classe, pendant l'étude du sujet ou à la fin du module; 2) proposer aux élèves de s'évaluer en fonction des énoncés proposés pendant la leçon, après la leçon, après avoir fait une tâche; 3) développer un système de portfolio où les meilleurs travaux des élèves sont collectés et où les progrès sont suivis; 4) remplir le tableau des indicateurs de l'exactitude de la réalisation d'une tâche selon des critères clairs et, de préférence, approuvés conjointement; 5) utiliser des cartes de diagnostic au travail.

En conclusion, l'évaluation formative n'est pas un processus fixe avec une formule unique, mais un ensemble de moyens par lesquels les enseignant(e)s peuvent apprendre des informations sur ce que les apprenant(e) savent et peuvent faire, ces informations sont ensuite utiles pour les commenter et pour la planification et la conception éducatif [4].

Les programmes d'études devraient préserver une place à l'évaluation formative en réduisant les cours magistraux, lorsque les étudiants ne participent pas activement au processus d'apprentissage, et en utilisant davantage les technologies de l'information et de la communication en développement rapide, telles que les tests automatisés avec retour d'information immédiat.

Литература

1. Black, P. Assessment for learning: Beyond the black box / P. Black. – 2003. – 12 p.
2. Delanoy, W. Quo vadis (inter-)kulturelle Sprachenbildung / W. Delanoy // Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung. 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. 25.09.2019-28.09.2019 Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Lehrstuhl für Fachdidaktik –Moderne Fremdsprachen mit Schwerpunkt Didaktik der englischen Sprache und Literatur. – Würzburg : Institut für Slawistik, 2019. – S. 40–42.
3. Karasik, V. I. Yazykovaya matrica kul'tury / V. I. Karasik; Nauchno-issledovatel'skaya laboratoriya «Aksiologicheskaya lingvistika». – Moscow : Gnozis, 2013. – 319 p. (en russe).
4. Koka, R., Jurane-Bremane, A., Koke, T. Formative Assessment in Higher Education: From Theory to Practice // European Journal of Social Sciences Education and Research. – 2017. – 9. – P. 28–34. DOI: 10.26417/ejser.v9i1.p.28–34. – Text : online.
5. Koroleva, D. B. Sovremennye podhody k ponimaniyu mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii i sposobov ee formirovaniya u uchashchihsya // Pedagogical Review. – 2017. – 3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ponimaniyu-mezhkulturnoy-kommunikativnoj-kompetentsii-i-sposobov-ee-formirovaniya-u-uchashchihsya>. (en russe). – Text : online.
6. Petrova, O. V. Formiruyushchee i summativnoe ocenivanie kak psichologo-pedagogicheskoe uslovie diagnostiki sformirovannosti lichnostnyh rezul'tatov / O.V. Petrova, V.A. Kuznecova // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. – 2018. – 2 (5). – P. 75–81. (en russe).
7. Schulz, R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. Foreign Language Annals. – 2007. – 40(1). – P. 9–26.
8. Souvignier, E., Hasselhorn, M. Formatives Assessment // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2018. – 21. – S. 693-696. DOI: 10.1007/s11618-018-0839-6. (en russe). – Text: online.
9. Sozdanie iskusstvennogo inoyazychnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizatsii uchebnoï deyatel'nosti: materialy vserossiïskoï nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) 27.10.2014 g. / red. kol. A. I. Klishin (otv. red.) [i dr.]. – SPb. : Izd-vo SPbGEU. – 2014. – 223 p. (en russe).

10. Tekhnologiya kriterial'nogo ocenivaniya, metodika ee primeneniya v uchebnom processe / Zh.A. Abekova, A.B. Oralbaev, M. Berdalieva, Zh.K. Izbasarova // Mezhdunarodnyĭ zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2016. – 2 (2). – P. 215–218. (en russe).

11. Vasil'kova, O. V. Mezhkul'turnaya kompetenciya kak sostavlyayushchaya obrazovatel'noj kompetencii studentov neyazykovogo vuza. Formirovaniye inoyazychnyh kompetencij u studentov neyazykovyh vuzov: materialy mezhtregion. nauch.-prakt. konf. 18–19.04. 2012. – Izhevsk; ed. V.V. Pozdeev, N.N. Izmetinskaya, – P. 13–17. (en russe).

РАЗДЕЛ 4
Взаимосвязи языка и культуры:
общество, литература, перевод

Творчество Б. Дизраэли в критике В. Стасова

В статье рассматриваются литературно-критические работы отечественного обозревателя В. В. Стасова, посвященные творчеству викторианского писателя XIX в. Б. Дизраэли. В своих работах В. В. Стасов предпринимает попытку определить значение романистики Б. Дизраэли как для современной английской литературы, так и для русского читателя.

Ключевые слова: творчество Б. Дизраэли; В. В. Стасов; критические статьи; рецензии; эстетические взгляды.

Проблема восприятия романистики Бенджамина Дизраэли (1804–1881), известного политического деятеля и одного из ярких представителей викторианской литературы русской критикой XIX в. до сих пор не поднималась в отечественном литературоведении, тогда как, по мнению Д.С. Лихачева, «невозможно правильно построить историко-литературную перспективу без изучения второстепенных и третьестепенных авторов» [5] и, тем более, без представления «малой прессы», которая в числе первой давала ту или иную оценку творчеству писателей [7, с. 95]. Изучение критических обзоров романов Дизраэли, рассмотренных через призму литературной политики журналов, позволило выявить динамику рецепции творчества викторианского писателя в России XIX в. Проведенный анализ литературно-критической рецепции показал, что отношение к его произведениям в различные исторические периоды менялось в зависимости от общих процессов, протекающих в русской литературе XIX в., идеологических взглядов русского общества, а также политической деятельности Б. Дизраэли на международной арене [1, с. 86].

Роль фундамента в формировании мнения читательской аудитории о произведениях Дизраэли сыграл крупнейший демократический журнал «Отечественные записки», одним из первых откликнувшийся на популярность английского автора и обратившийся к критической интерпретации его творчества. Как известно, «русская литературная критика XIX в.» представляла собой «такое же своеобразное и уникальное явление, как и русская классическая литература. (...) Публика часто в первую очередь читала именно критические статьи, а потом принималась за художественные произведения» [2]. На страницах «Отечественных записок» в 1847 г. были опубликованы рецензии критика В. В. Стасова, предпринявшего попытку определить общее значение романистики Дизраэли для современной английской литературы, с одной стороны, и русского читателя, с

другой. Видный представитель русской культуры XIX в., первый профессиональный художественный критик в целом ряде искусств [4, с. 51], в 40-е гг. XIX в. Стасов только начинал свою деятельность, размещая на страницах периодического журнала обозрения новых произведений английской, немецкой и французской литературы. Сочинения Дизраэли, к которым обращался Стасов, оценивались им, в первую очередь, с точки зрения их социальной проблематики, через призму актуальных вопросов российской общественной жизни: социального расслоения и критики привилегированных сословий, роли религии и церкви, проблем становления нового «героя времени» [1, с. 86–88]. Стасов полагал, что любое произведение искусства должно быть глубоко по содержанию и лишено какого-либо надуманного эстетизма [6, с. 39]. Будучи страстным борцом против реакционной теории «искусство для искусства», критик опирался на принципы эстетики русских революционных демократов – В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, и ратовал за развитие отечественной культуры по пути критического реализма и демократической идейности [3].

Эстетическая ориентация Стасова во многом обусловила его крайне невысокую оценку творчества Дизраэли как яркого представителя английского романа большого света, «непременными ингредиентами» которого являлись «описания аристократической жизни Лондонцев в столице и в их поместьях», «кое-какие разговоры действующих лиц о парламенте и о первом министре», «с присовокуплением порядочной порции портретов лондонских знаменитостей по всем отраслям деятельности» [8, с. 4].

В своей статье «Танкред, или Новый Крестовый Поход» (1847) критик ставит перед собой цель разобраться в причинах популярности произведений Дизраэли у «большой массы публики» [8, с. 1–18]. Анализируя содержание «младоанглийских» романов писателя, Стасов приходит к заключению, что первые произведения трилогии, «важные по заключенным в них вопросам из современной жизни», обладают «более широким назначением», заключают в себе «более широкие рамы и широкие намерения», чем прочие романы большого света [8, с. 5–6]. Однако, если за сочинениями «Конингсби, или Новое Поколение» (1844) и «Сивилла, или Две Нации» (1845), Стасов признает определенную социальную значимость, то в «самом блестящем произведении сезона», заключительном романе трилогии «Танкред, или Новый Крестовый Поход» критик не находит актуальности и глубоких идей, способствующих развитию общества [8, с. 6]. Стасов емко определяет жанр романа «Танкред» как противоречивый «роман из большого света, да еще и политический», содержащий размышления, которые «очень стары, очень сильно обветшали и

притом выражены так слабо, что совершенно теряются в художественных подробностях» [8, с. 7]. Важным критерием оценки романистики Дизраэли для критика выступает характер мировоззрения писателя. Стасов не приемлет навязывание автором политических идей, «особенных рамок», искажающих истину, и многословности Дизраэли, выражающейся в обилии разговоров в романе. Протагонисты Дизраэли, воплощающие «идеал английского юношества» [8, с. 8], оцениваются критиком не как воплощение социально-политической актуальности, а с точки зрения гармоничности художественного образа. По мнению Стасова, в романах Дизраэли, как и в его героях, «нет настоящего содержания», так как истории писателя не похожи на действительность, а потому не имеют связи с жизнью [8, с. 7]. Взяв на себя «роль громовержца», самую выгодную, чтобы не остаться незамеченным», Дизраэли нападает на английскую публику с общими истинами, тогда как только решение частных случаев, по мнению обозревателя, имеет смысл [8].

Критику претит активная пропаганда иудаизма в романах Дизраэли и когда речь заходит о вопросе «еврейского народа», неоднократно поднимаемого Дизраэли в своих романах, Стасов сравнивает писателя со славянофилами, которые «не видят или не хотят видеть ничего другого во всем нынешнем порядке вещей, кроме всеобщего приготовления к обновлению мира посредством славянского племени и приготовления этому племени в будущем самого заманчивого величия» [8, с. 11–12]. Будучи евреем по происхождению, Дизраэли выражает подобные надежды в отношении еврейского племени и утверждает, что «из всех кавказских племен оно самое превосходное» и имеет право на внимание и заступничество Англии, т.к. «никакой народ столько не обязан Евреям, сколько английский» [8, с. 12].

Принципиально отказывая Дизраэли в художественном мастерстве, Стасов, тем не менее, признает, что писателю неплохо удаются сцены из жизни Англии, которые «интересны как факты, как доносы на нынешнее положение» [8, с. 15]. Кроме того, рецензент отмечает, что второстепенные характеры романов Дизраэли напоминают мастерские изображения народа в произведениях Диккенса. Проблема, по мнению Стасова, заключается в том, что подобные изображения носят эпизодический характер, поскольку автор «нисколько не считает этих сцен своим главным делом», а воображает себя «писателем, в руках которого жесткий бич сатиры и сарказма», и который «одарен орлиным зрением для предвидения торжественного будущего» [8, с. 16]. Это мешает ему «попасть на свою настоящую дорогу» и «приняться за ту сторону романов, где бы он мог быть хорош» [8, с. 17].

В целом, ироничный тон статьи свидетельствует о неприятии Стасовым как «низкопробной» английской литературы в целом, так и ее представителя Б. Дизраэли в частности. Рецензент не разделяет мнение викторианской публики о «величии и глубине во всех думах этого автора», обеспечивающих огромный успех его романов в родной стране, тогда как «нигде за пределами Англии и не подозревают о существовании данного писателя» [8, с. 17]. Тем не менее, неудовлетворенность состоянием современной английской литературы не мешает критику признать, что «по крайней мере у Дизраэли есть цель, у других английских писателей и того нет» [8, с. 18].

Тему национального своеобразия английской литературы В.В. Стасов развивает во второй статье, опубликованной в «Отечественных записках» в том же году, [9, с. 43–48] и, в целом, согласующейся с его предыдущей рецензией творчества Б. Дизраэли. В работе, посвященной обзору произведения «Контарини Флеминг» (1832), Стасов анализирует роман, написанный в жанре психологической биографии. По сути, Дизраэли представляет читателю свою версию «Вильгельма Мейстера» с тем различием в сюжете, что его герой, юноша с задатками государственного человека, обладающий литературным талантом и жаждущий власти и славы, должен был созреть для поэзии, в то время как герой Гете – для действительности. Противник «чистого искусства», Стасов высмеивает английскую публику, «людей мыслящих и утонченных», готовых довольствоваться «изложением действия вместо самого действия», и с сарказмом отмечает, что «поэтов и художников должно решительно вычеркнуть из числа сюжетов, на развитии которых может исключительно основаться роман» [9, с. 43]. Анализируя произведение Дизраэли, критик упрекает того в отсутствии идейного смысла и ограничении узко национальными интересами, что заставляет читателей за пределами Англии оставаться равнодушными к роману писателя.

В целом, интерпретация творчества Дизраэли отечественным критиком носит двойственный характер. Неудовлетворенность Стасова идеологией романов Дизраэли, программностью и дидактическим посылом его произведений вынуждает обозревателя отрицать литературный талант писателя, тогда как реалистический метод изображения автором действительности он считает удачной находкой: «в намерениях Дизраэли нельзя никогда ошибиться, он называет вещи прямо по имени» [9, с. 46]. Стасов одним из первых приходит к выводу о том, что литературное творчество для писателя является лишь ступенью к парламентскому креслу: «как автор романов из большого света Дизраэли получил большую известность» и, «наконец, попал в члены парламента, вероятно, как человек нужный» [8, с. 4]. Проводя параллель произведений английского

автора с сочинениями массовой литературы, Стасов закрепляет за Дизраэли статус писателя-беллетриста несмотря на всю серьезность тематики его романов, и задает, таким образом, вектор восприятия литературного наследия Дизраэли в последующем. Критические статьи В.В. Стасова, несомненно, являются прямым отражением процессов, происходивших в русской словесности, вносят неоценимый вклад в реконструкцию детальной картины русско-английских культурных связей и восстановление контекста взаимодействия английской и русской литературы.

Литература

1. Ажель, Ю. П. Основные этапы восприятия творчества Бенджамина 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. Егоров, Б. Ф. Мастерство литературной критики. – URL: <http://www.rl-critic.ru/histeo/egorov1.html> (дата обращения: 27.10.2022). – Текст: электронный.
3. Западов А. В. История русской журналистики XVIII–XIX вв. «Отечественные записки». – URL: <http://radischev.lit-info.ru/radischev/kritika/zapadov-istoriya-zhurnalistiki/otechestvennye-zapiski.htm> (дата обращения: 27.10.2022). – Текст: электронный.
4. Калугина, О. В. В. В. Стасов в восприятии русской художественной критики второй половины XIX–начала XX века // Вестник РГГУ. – Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2018. – №4 (14). – С. 51–60.
5. Литературная газета. – 1974. – 18 сентября. – № 38. – С. 63–71.
6. Матвеевко, И. А. Восприятие творчества Э. Бульвера-Литтона в России 1830–1850-х гг. [Текст]: монография / И. А. Матвеевко; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Нац. исслед. Томский политехнический ун-т. – Томск : Изд-во Томского политехнического ун-та, 2010. – 286 с.
7. Новикова А. А. Творчество И. Н. Потапенко в литературно-критических мнениях и суждениях современников рубежа XIX–XX вв // Вестник ЗабГУ. – 2010. – №1. – С. 94–99.
8. Стасов, В. В. Танкред, или новый крестовый поход, соч. Б. Дизраэли // Отечественные записки. – 1847. – Т. 52 (Отд.8). – С. 1–18.
9. Стасов, В. В. Disraeli B. Contarini Fleming; E. G. Bulwer-Lytton // Отечественные записки. – 1847. – Т. 50. – №2 (Отд.7). – С. 43–48.

Науч. рук.: Матвеевко И.А., д-р филол. н., доц.

Н.А. Кобзева, М.В. Куимова, А.С. Радочина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Шибболет как тайный маркер языка (на примере шибболетов Сибирского и Дальневосточного округов)

В настоящей статье рассматривается понятие «шибболет». Авторы исследуют этимологию слова «шибболет», дают его определение. В статье приведена классификация и примеры шибболета. В работе представлен анализ шибболетов, характерных для Сибирского и Дальневосточного округов.

Ключевые слова: шибболет; лингвистический пароль; речевая особенность; речевой пароль; языковая идентификация.

*Из всех нитей, связывающих человека с родиной,
самая крепкая – это родной язык.*

И.Н. Шевелев

Согласно библейской легенде, описанной в Книге Судей, изобретательный военачальник и израильский судья Иеффай придумал простой способ, как отличить своего от чужака. Во время войны между галаадитянами и ефремлянами, представителями одной этнической группы, он велел своим воинам просить произнести слово «шибболет» (что в переводе означает «хлебный колос», либо «поток воды») каждого, кто собирался переправиться через реку Иордан. Дело в том, что в ефремском диалекте еврейского языка, отсутствовали шипящие согласные и не было звука «ш», в отличие от галаадского. Таким образом, его жители вместо «шибболет» произносили «сибболет» (что означало «бремя»), чем подписывали себе приговор. Данный библейский сюжет послужил началом употребления слова шибболет в качестве опознавательного пароля, содержащего звук или слово, по которому можно распознать чужака (шпиона, неприятеля), для которого язык неродной.

После перевода Книги Судей на европейские языки употребление библейского слова шибболет стало часто использоваться в значении «типичной речевой особенности». В переводе с английского языка шибболет «*shibboleth*» означает «тайный пароль; слово, трудное для произношения, по которому узнают иностранца».

Позднее слово «шибболет» стало лингвистическим термином и благодаря Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову вошло в научный обиход применительно к лингвострановедению. Ученые определяют шибболет как: «лингвистический пароль», «лингвистический маркер», «крылатая фраза» [2, с. 1036].

Шибболет-тесты широко использовались как пароль в разных культурах во времена межнациональных и межэтнических конфликтов, на основании которых принималось решение о праве человека на жизнь [1]. Например, во время Второй мировой войны немецкого разведчика, перешедшего в нашу форму, можно было вычислить по тому, как он произносил простое русское слово «дорóга», у немцев получалась «тарока».

Исследуя шибболеты как способ говорения, используемый одним кругом людей для идентификации другого человека, А. В. Никитина и А. В. Григорова предложили следующую классификацию шибболетов:

Фонологические:

- социальные (свойственные определенной группе);
- географические (произношение маркируется по географическому признаку);

Лексические:

- географические (выбор и использование слов или отдельных фраз, под влиянием истории и культуры);
- культурные (отличительные культурные феномены страны);
- стилистические (окрашивание стилистически нейтральных слов);
- социальные (идентифицируют принадлежность к той или иной социальной группе, профессии) [3].

В данной работе мы анализируем шибболеты, свойственные для Сибирского, и Дальневосточного округов. Произношение и смысл высказываний жителей этих административно-территориальных единиц Российской Федерации являются иногда непонятными, малопонятными или вообще неупотребляемыми русскоязычными жителями из других округов и регионов России. Но благодаря этим речевым особенностям иногда легко можно понять из какого региона или даже города человек.

Исследуя лексические шибболеты в русском языке, мы провели исследование среди 110 студентов первого и второго курсов Томского политехнического университета, прибывших на обучение в данный университет из Сибирского и Дальневосточных округов РФ, чтобы выяснить, какие шибболеты распространены в их среде. Студентам было предложено выполнить задание: выберите из предложенных вариантов слово, которое в большей мере свойственно Вашей речи [4].

Ниже представлены ответы студентов, в зависимости от места их проживания (см. табл.):

Результаты опроса

№	Слово	Сибирский округ	Дальневосточный округ
1	Лавочка	√	
	Скамейка		√
2	Мультифора	√*	
	Файл		√
3	Черемша	√	
	Колба		√
4	Мочалка		√
	Вихотка (вехотка)	√**	
5	Садовая клубника		√
	Виктория	√	
6	Последний(в смысле в очереди)		√
	Крайний (в смысле очереди)	√	

*не свойственно для жителей Омской области

**не свойственно для жителей Томской области

Помимо этого, студенты предложили и свои слова, понятные только жителям их города или региона.

Омская область: «чойс» – лапша быстрого приготовления китайской производства. Забайкальский край: «бравенький» в значении «красивый, хороший». Алтайский край: «выдерга» в значении «вредная женщина». Красноярский край: «маечка/майка» в значении «полиэтиленовый пакет». Хабаровский край: «чуни» в значении «домашняя и рабочая обувь». Владивосток: «чайка» – любитель халявы; «втариться» то же самое, что и закупиться.

На основании анализа можно сделать выводы, что существуют лексические региональные шибболеты, которые часто встречаются и используются в молодежной среде. Зная их, можно предположить не только административный округ, но и регион, город, откуда прибыл человек. Таким образом, шибболет позволяет определить языковую принадлежность говорящего. Кроме того, шибболетом может быть и манера одеваться, жесты, мимика, гастрономические пристрастия и т.д. Изучению данного вопроса будет посвящена следующая работа.

Литература

1. Большакова, И. Г. О социальной роли метода тестов в истории человечества и в современном обществе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 7(3). – С. 149–158.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. – Москва : Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Никитина, А. В., Григорова, А. В. Шибболеты и их типология на примере лингвокультуры США // Грани познания. – 2021. – № 1(72). – С. 101–104.
4. Анкетирование. Шибболеты. – URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd1NoCeGOZLRMLWC5izS4ek-bZUjpf7uWZ5Wb9ZZpEB-BLtVg/viewform?usp=sf_link

А.В. Конышева, Ху Вэйхан

Белорусский государственный экономический университет

Национальные особенности кулинарных традиций Китая в стихах китайских поэтов

В статье рассматривается литературное творчество китайских поэтов, посвятивших свои стихи национальным особенностям кулинарных традиций своей страны. Также анализируется проблема своеобразия перевода китайской классической поэзии на русский язык известных поэтов Китая, творивших в период эпохи Тан.

Ключевые слова: особенности перевода; культурные традиции; литературное творчество; китайские поэты; национальная кухня.

*Ни одна кухня в мире почти из ничего
не в состоянии сделать столько блаженства!*

Марко Поло

Китай – самая загадочная и малоизвестная для многих людей страна. Естественно, в ней и своя культура, и свои известные только китайцам традиции. И тому, кто никогда не был в Китае их обычаи понять не так просто.

Например, если рассматривать принятия еды для китайцев, то это не просто традиционное принятие пищи, чтобы не быть голодным. Это особый ритуал, даже можно сказать, что это священнодействие, понятное только местным жителям этой страны.

Следует отметить, что до настоящего времени люди пожилого возраста в Китае, когда встречаются друг с другом, приветствуют загадочной и не совсем понятной для нас фразой: «你已经吃过了» – «Вы уже поели?». И еще один интересный пример. Если идет диалог про человека, который вдруг остался без работы, то можно услышать: «他打破了他的一杯米饭» – «Он разбил свою чашку с рисом». Именно рис является главным продуктом питания, как в нашей стране: хлеб.

В Китае 23 провинции, поэтому и их национальная кухня объединяет в себе кулинарные особенности каждой из этих провинций.

Знаменательным фактом является и то, что приготовление пищи и составные ее части меняются в зависимости от климата и географического положения региона. Можно услышать, что китайцы неприхотливы в еде и едят все, что создает природа. Но это далеко не так: они очень внимательно относятся к тому, что едят. Их кухня очень разнообразная и достаточно вкусная.

В ходе нашего исследования мы решили уделить внимание литературному творчеству китайских поэтов, которые писали про различные блюда, которые употребляются в китайской кухне и часто приурочены к определенным китайским праздникам или событиям.

Стоит отметить, что найти перевод анализируемых нами стихов на русский язык не представилось возможности. Поэтому предлагается наш авторский вариант перевода китайской поэзии.

Если опираться на исследования ученых в области перевода с китайского языка на русский, то можно отметить, что существует два направления. Первое из них представляют те специалисты, которые ставят в основу перевода оригинал и рекомендуют придерживаться его в работе со стихотворением, т.е. строки перевода должны рифмоваться (А. И. Гитович, В. М. Алексеев, Ю. К. Шуцкий и др.).

Представители другого направления, например, Е. Г. Эткинд, Н. Т. Федоренко, М. В. Семенов, Н. В. Азарова и др. опираются на свое творческое видение оригинала и, по их мнению, перевод может быть свободным и не обязательно сохранять рифму.

В своей работе с переводом стихов мы являемся сторонниками первого направления.

Стихотворение, данное ниже, написано известным китайским поэтом Ду Фу 杜甫 (712–770). В нем говорится о том, что солдат, который воевал и уже не надеялся вернуться домой, очень скучал по дому и по той еде, которую готовила его жена, в частности, по яичным блинчикам с начинкой. Эти блинчики по легенде в начале весны привлекали удачу и давали возможность уберечься от беды:

春日春盘细生菜，
忽忆两京梅发
时。
盘出高门行白
玉，
菜传纤手送青
丝。

Он воевал и голодал,
И дом родной он вспоминал.
Свою жену, ее стряпню:
Ведь жил он там, ну, как в раю.
Блины пекла она с начинкой
Яйцо там было со свининкой.

巫峡寒江那对眼，
杜陵远客不胜悲。
此身未知归定处，
呼儿觅纸一题诗。

Он воевал и убивал,
Но дом родной не забывал.
Для него жена была царицей:
Во всем большою мастерицей.
Она такие блинчики пекла,
Что лишь от запаха слюна
текла.

Мы сделали два варианта перевода стихотворения, правда, не уложились в 8 строк, которые предлагает Ду Фу. Но по содержанию мы отразили главный смысл, который был заложен автором.

Следующее стихотворение Ду Фу посвящено Празднику Весны. Самым интересным в истории Китая является то, что китайский Новый Год называется еще и Праздником Весны 春节 Чуныцзе.

В стихотворении на китайском языке говорится о том, что в этот день на стол ставится тарелка из нефрита, покрытая зеленым шелком, и наполняется свежими овощами.

春日春盘细生菜，忽忆两京梅发时
盘出高门行白玉，菜传纤手送青丝
巫峡寒江那对眼，杜陵远客不胜悲

此身未知归定处，呼儿觅纸一题诗

Хорошая традиция в Китае
Отмечать весну овощами.

Кладут зеленый шелк на тарелку для
овощей,
Зовут к застолью всех родных, знако-
мых и друзей.

Как можно судить по данному стихотворению китайцы любят отмечать праздники в кругу семьи и очень близких людей. А вся еда приурочена у них именно к определенному празднику.

Ван Вэй 王維, второе имя которого Мо Цзе 摩詰 (699–759) был не только крупным китайским поэтом, но также и живописцем, и каллиграфом, и даже музыкантом. Наряду с Ду Фу он творил свои произведения в эпоху Тан [2, с. 146].

Нами приводится его стихотворение, посвященное Празднику Двойной Девятки «Чуньян» 重阳, который празднуют девятого числа девятого месяца по Лунному календарю в Китае. В этот день китайцы пьют хризантемовое вино и едят особый торт. Именно в этот праздник они надеются, что избавляются от всего самого плохого и молятся о счастье. Этой традиции уже 2000 лет.

中秋才过又重阳
又见花糕各处忙
面夹双层多枣栗
当筵题句傲刘郎

На Фестиваль Двойной Девятки
Готовят торт, ну, очень сладкий!
Там красные финики и каштаны есть
Попробовать тот торт на празднике – большая
честь!

В китайском варианте говорится о том, что торт на празднике двухслойный с сухофруктами из красных каштанов и фиников. Он обязательно должен быть в каждой семье в этот праздник.

Ван Вэй также написал стихотворение, посвященное Чжунцюцзе 中秋杰. Это – праздник середины осени. А еще праздник известен как праздник Лунной лепешки. Празднуется он 15 числа 8 месяца согласно Лунному календарю. К этому празднику пекут круглый лунный пирог или лунные лепешки и едят эти лакомства, глядя на луну, которая в этот период очень круглая.

月饼

Лунная лепешка – это символ середины
осени.

北宋.苏轼
小饼如嚼月中有酥和馅
默品其滋味相思泪沾巾

Этот праздник в Китае – очень религиозен.
Лепешка может быть и сладкой, и соленой:
С начинкой из орехов или рыбы чуть копченой.

Мэн Цзяо 孟郊, (751–814) был великим поэтом Китая. Он написал более 500 стихов и до настоящего времени очень популярен в своей стране. Нами приводится его стихотворение, посвященное Фестивалю Фонарей [3, с. 75]. Именно на этом фестивале едят клецки и вареники (*шарики из рисовой муки со сладкой или мясной начинкой*), так как эта еда является выражением ожидания древних людей счастливой жизни.

桂花香馅裹胡桃,
江米如珠井水淘.

На фестивале фонарей так много еды:
Вот пельмени с начинкой с османтусом из
клейкой муки.

见说马家滴粉好，
试灯风里卖元宵。

Рисовые клецки семьи Ма Сьюань –
Все это по традиции для счастливой жизни
дань.

Начинка для пельменей может быть как сладкой, так и соленой.

В китайском варианте стихотворения начинка из османтуса издает сладкий аромат, в нее завернуты ядра грецких орехов. Османтус – это очень душистый маленький цветок желтого цвета. Его также добавляют в чай для придания особого вкуса. В Китае этот цветок олицетворяется с символом вечной жизни.

В заключение хочется сказать, что литературное творчество поэтов Китая играет большую роль в понимании культуры этой страны. Для построения полноценного диалога в области сотрудничества наших стран необходимо учитывать социокультурные и ментальные особенности представителей этой страны. В частности, необходимо знакомиться с традициями и обычаями, а также кулинарными предпочтениями. Они обычно имеют свои особенности, свойственные только китайской культуре.

В этой связи можно отметить, что пища является элементом материальной культуры, в которой более других сохраняются свойственные только определенной нации черты. И, конечно, вполне естественно, с пищей связаны представления народа о своей национальной специфике. Как справедливо считают Т. А. Агапкина и С. М. Толстая: «Пища выступает как посредник между природой (космосом) и человеком (социумом, культурой) и, вместе с тем, как мерило ценностей, как средство коммуникации» [1, с. 16]. И с этим положением трудно не согласиться, потому что принятие пищи – это не только отражение человеческого труда, приготовившего эту пищу, но и своего рода творчества кулинара в проявлении чувств, интереса и глубоких мыслей при сотворении чего-то очень вкусного.

Поэтому и поэты Китая не оставляли без внимания особенности кулинарных традиций своей страны в стихах. Их стихи благозвучны, написаны с большой любовью. Они выражают отношение поэтов к национальным праздникам, к которым приурочены те или иные блюда.

По их стихам можно знакомиться с древними мифами и легендами и понимать почему именно эти блюда так важны для того или иного события и какое значение они имеют для китайского народа.

И все это способствует глубокому восприятию и пониманию китайской культуры и укреплению взаимопонимания в процессе сотрудничества.

Литература

1. Агапкина, Т. А. Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весенне-летний цикл / Т. А. Агапкина, С. М. Толстая. – Москва : Индрик, 2002. – 816 с.
2. Кравцова, М. Е. Поэзия древнего Китая / М. Е. Кравцова. – Санкт Петербург : Вектор, 1994. – 544 с.
3. 宋兆麟·李露露. 中国古代节日文化. 北京: 文物出版社, 年. 页. Сун Чжао-линь, Ли Лулу. Праздничная культура старого Китая. – Пекин : «Вэньчуаньшэ», 1991. – 197 с.

Т.В. Коротченко

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Проблема переводческой интерпретации «открытого произведения»: на материале англоязычного перевода рассказа Ф.М. Достоевского «Бобок»

Статья посвящена сопоставительному анализу рассказа Ф. М. Достоевского «Бобок» и его англоязычного перевода, выполненного Б. Л. Бразодем. Цель исследования заключается в изучении влияния переводческой интерпретации на степень «открытости» художественного произведения посредством фиксации в переводе сдвигов на различных уровнях текста.

Ключевые слова: Ф. М. Достоевский; рассказ «Бобок»; переводческая интерпретация; «открытое произведение», рецепция.

Приступая к работе над переводом художественного текста, который является семиотической единицей культуры, переводчик всегда обращается к анализу историко-литературного контекста произведения с целью понимания авторского замысла. На данном этапе художественное произведение воспринимается и трактуется переводчиком как некий завершенный объект искусства, характеризующийся определенным смысловым содержанием. Используя терминологию У. Эко, такая «завершенность» [5, с. 70] – это лишь одна сторона восприятия художественного произведения, относящегося, прежде всего, к категории автора. «Открытость» [5] произведения заключается в возможности различных интерпретаций художественного текста, возникающих в самом акте чтения, вовлечении читателя в процесс творения текста в соответствии с эстетикой постструктурализма. Поэтика «открытого произведения» отличается фраг-

ментарностью, незавершённой, символичностью, неопределённостью слова. Текст в таком случае только намекает, предоставляя читателю свободный выбор его истолкования.

Учитывая перечисленные особенности поэтики «открытого произведения», принципиальным становится вопрос о возможности перевода подобного текста без изменения степени его открытости. Несмотря на множество различных подходов к пониманию сущности перевода (трансформационный, семантический, динамический, коммуникативный и т.д.), а также двух противоположных переводческих концепций, таких как «одомашнивание» и «отчуждение», разработанных Фридрихом Д. Э. Шлейермахером еще в XIX в., непосредственно процесс перевода ученые единогласно определяют как процесс интерпретации. Таким образом, переводчик, как и любой эмпирический читатель, толкует оригинальный текст в соответствии со своими переводческими принципами, культурными ожиданиями и собственным пониманием намерения автора. В итоге, иноязычный читатель знакомится с текстом, в котором переплетаются частичное намерение автора оригинала, частичное намерение текста и намерение переводчика, под которым понимается заложенная в процессе перевода интерпретация оригинального текста.

Рассказ «Бобок», опубликованный Ф. М. Достоевским в 1873 г. в журнале «Гражданин» и ставший шестой главой «Дневника писателя» считается наиболее сложным произведением писателя с точки зрения заложенных в нем смыслов и возможностей интерпретации. В этом отношении показательным само название главы «Бобок», в которой публикуется рассказ: до сих пор для слова «бобок» нет и «не может быть никакой окончательной расшифровки» [4, с. 312]. Такую неопределенность слова, а также открытость и неоднозначность трактовки события, И. Л. Волгин определяет как «систему повествовательных намеков» [1, с. 259–260], которая является отличительной чертой художественного мира писателя.

«Открытость» рассказа «Бобок» можно проследить на уровне языка повествователя, «рубленный» слог которого, отдельно брошенные фразы способствуют тому, что слово приобретает неопределенность, наделяется различными оттенками смысла, позволяющими читателю по-разному трактовать произведение. Стоит отметить тот факт, что сам повествователь назвал свой текст «Записки одного лица». Записки как литературный жанр не претендуют на глубокую рефлексивность, четкую логику и масштабное осмысление. Такая установка повествователя проявляется в более доверительной манере письма, это некий сказ, внутренняя речь героя. Согласно наблюдению В. Н. Захарова, отличительной особенностью «записок» Достоевского является «особая художественность, которая

выражает «беспорядок» современной жизни, допускает в сюжет случайное, хаотическое, «немотивированное» [3, с. 39–40], что в свою очередь способствует увеличению степени «открытости» создаваемого произведения.

Как известно, сюжет рассказа достаточно прост: неудачливый литератор попадает на кладбище и подслушивает разговор мертвых. При этом в тексте намеренно умалчивается об истинных причинах пограничного состояния героя: это может быть и сон, и галлюцинация, вызванная алкогольным опьянением, и реальность. Более того, рассказ заканчивается в традиции «открытого произведения» и в соответствии со стилистическим приемом обманутого ожидания: повествование резко обрывается, в том месте, когда читатель с нетерпением ждет откровений мертвецов: «И тут я вдруг чихнул. Произошло внезапно и ненамеренно, но эффект вышел поразительный: всё смолкло, точно на кладбище, исчезло, как сон» [2, с. 53].

Перевод рассказа «Бобок» на английский язык был выполнен в середине XX в. Борисом Львовичем Бразолем.

Формальной отличительной чертой данного перевода является отсутствие деления рассказа на части, отражающее в оригинальном тексте символическое погружение читателя в мир мертвых. В итоге, отсутствие в переводе эксплицитно обозначенных частей способствует большему размыванию границ между реалистическим планом рассказа и фантастическим.

В переводе наблюдается тенденция к исправлению грамматических ошибок героя, неполные предложения (особенно, если в них есть неоднозначные слова), характерные для сказовой формы повествования чаще передаются как полные: 1) «Семен Ардальонович третьего дня мне как раз: <...>» [2, с. 41]. / «*The day before yesterday Semen Ardalionovich asked me*» (Позавчера Семен Ардальонович спросил меня) [6, р. 43]; 2) «Покойник добывал, ну а теперь – пенсионишка. Подождут хвосты» [2, с. 43] / *The deceased had been earning, but now there is only a miserable pension. They will have to cut down.* (Покойник зарабатывал, а сейчас есть только мизерная пенсия/пособие. Им придется сократить расходы) [6, р. 45].

В переводе, таким образом, частично уходит фрагментарность и обрывистость речи героя. Переводчик либо дополняет, конкретизирует оригинальный текст, либо делает его более плавным с точки зрения норм языка перевода, однако во обоих случаях он лишает читателя возможности погрузиться в игру с автором, в ситуацию активного домысливания оригинального текста.

Наиболее ярко «поэтика повествовательных намеков», способствующая «открытости» произведения, проявляется на лексическом уровне.

В рассказе ключевые с точки зрения проблематики произведения лексемы (дух, мытарства и т.д.), встречающиеся на протяжении всего произведения, наделяются различными смыслами. Закономерно, что в самом начале повествования о случае на кладбище рассказчик вводит каламбур, обыгрывая различные значения слова «дух» (духовные знания, вера, запах) и предоставляя читателю выбор между телесным и духовным, нравственным и безнравственным, вечным и преходящим: «Во-первых, дух. Мертвецов пятнадцать наехало. <...> Но дух, дух. Не желал бы быть здешним духовным лицом» [2, с. 43] / «*To begin with – the atmosphere. Some fifteen corpses arrived together. <...> But the atmosphere! The atmosphere! – I wouldn't like to be a clergyman there*» (В первую очередь – атмосфера. Около пятнадцати покойников приехало. <...> Но атмосфера! Атмосфера! – Я бы не хотел быть здесь священником) [6, р. 45].

В качестве эквивалента к слову «дух» переводчик использует слово «*atmosphere*», в семантическое поле которого входят значения обстановки и запаха. Созданный рассказчиком каламбур в переводе не сохраняется. Так, переводческая интерпретация данного фрагмента не позволяет англоязычному читателю увидеть обозначенную автором многоплановость произведения. Стоит отметить, что в переводе усиливается намеченная переводчиком интерпретация, так как в последующих случаях в качестве эквивалента слову «дух» используется слово «*odor*» (запах) [6, р. 48].

Лексема «мытарство», встречающее в тексте рассказа дважды, в том числе в его перипетии, и отсылающее русскоязычного читателя к христианским представлениям о посмертных испытаниях души, в англоязычной версии представлена разными вариантами: «*trials*» (тяжелое испытание), «*sufferings*» (страдания). Таким образом, переводчик игнорирует возможный эквивалент «*affliction*» (посмертное испытание), которое используется в англоязычных католических «молитвах за умерших», и тем самым нивелирует религиозный план произведения.

На основании проведенного сопоставительного анализа можно утверждать, что перевод, будучи неизбежной интерпретацией оригинала, влияет на степень «открытости» произведения. При этом, такое влияние может содействовать как усилению степени «открытости» художественного текста, так и ослаблению данной характеристики. Так, несохранение в переводе структуры оригинального текста лишает читателя возможности увидеть заданную авторам архитектонику произведения, и в этом смысле англоязычный читатель «Бобка» находится в ситуации большей свободы. Здесь принципиальное значение приобретают семантические сдвиги, анализ которых во всей совокупности позволяет выявить, какой из заложенных в главе истолкований акцентируется в переводе.

Очевидно, что в версии Бразоля, ввиду определенных переводческих решений на семантическом уровне, происходит нивелирование философско-религиозной линии произведения, а «Бобок» превращается в рассказ-фельетон, написанный писателем с целью освещения вопросов злободневной действительности. При этом, безусловно, стоит учитывать тот факт, что сопоставительный анализ оригинального и переводного текста фиксирует прежде всего интерпретацию переводчика, исключая из поля исследования акт взаимодействия перевода и читателя.

Литература

1. Волгин, И. Л. Последний год Достоевского : исторические записки. – Москва : Советский писатель, 1991. – 543 с.
2. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. – Ленинград : Наука, Т. 21. – 1976. – 552 с.
3. Захаров В. Н. Система жанров Достоевского : типология и поэтика. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1985. – 208 с.
4. Милнер-Галланд, Р. Что происходит в рассказе «Бобок»? // Вопросы литературы. – 2012. – № 4. – С. 293–312.
5. Эко, У. Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике. – Санкт-Петербург : Symposium, 2006. – 412 с.
6. Dostoevsky, F. M. The Diary of a writer. Translated and annotated by Boris Brasol. – Salt Lake City : Peregrine Smith books, 1985. – 1097 p.

Е.Н. Леонова, Я.В. Пахомова

Тихоокеанский государственный университет

Межкультурные особенности дискурса англоязычных и русскоязычных тревел-блогов

В статье рассматривается проблема межкультурных особенностей национальных тревел-блогов и возможных проблем, связанных с переходом из одной культуры в другую. Путешествие в другую страну влечет за собой вхождение в чужую культуру, к чему путешественники не всегда бывают готовы. Такая неподготовленность приводит к столкновению культур и культурному шоку.

Ключевые слова: тревел-блог; межкультурная коммуникация; культурный шок; межкультурное сравнение; межкультурная адаптация.

Интернет-общение сегодня чрезвычайно важно для всех групп населения и имеет свои особенности в профессиональной и непрофессиональной сфере общения. В современной филологической науке Интернет-дискурс привлекает большое внимание исследователей, так как язык

Глобальной сети напрямую отражает современные общественные реалии и является главным источником для появления в языке неологизмов.

Блог – это особенно сложный инструмент, который направлен на достижение ряда социальных и интерактивных целей, таких как обмен интересующей информацией или обеспечение формы самовыражения, а также выполнение рекламной и убедительной функции. Тревел-блоги пользуются большой популярностью у аудитории, так как они несут в себе и просветительскую, и рекреативную функцию. Личные истории из путешествий, интересные факты о далёких странах можно безошибочно назвать феноменами, которые привлекают практически всех людей. Особенно актуальны тревел-блоги сегодня, когда возможность путешествовать есть не у каждого. Более того, опыт путешествий также меняется по мере роста туризма, глобализации мира и технологий, сокращающих временные и пространственные различия [1, с. 32].

В научном исследовании «*Personal travel blogs as texts for studying intercultural interactions: a pilot test case study of an American sojourner's blogs from Zimbabwe*» Рик Маллеус и Элизабет Слэттери утверждают, что личные блоги о путешествиях являются важным источником для изучения межкультурного взаимодействия. В исследовании авторы рассмотрели публикации, написанные во время пребывания в Зимбабве американской путешественницей. Благодаря данному анализу были выявлены четыре межкультурные характеристики тревел-блога, которые будут использоваться нами в практической части данного исследования:

- культурный шок
- проблемы межкультурной коммуникации
- межкультурное сравнение
- межкультурная адаптация [2].

Сравнивая и противопоставляя культурные модели разных народов, путешественники могут размышлять о последствиях этих различий и сходств для межличностного общения. Слово «межкультурный» подразумевает сравнение некоторых явлений в разных культурах с целью проведения анализов для сравнения одной культуры с другой в интересующих областях. Конечно, туристы обычно не проводят систематических межкультурных исследований, пытаясь понять, как функционирует принимающая культура, но проведение межкультурных сравнений – это стратегия, которая часто используется путешественниками, приехавших на недолгий срок, они пытаются понять принимающую культуру, в которой оказались. Межкультурные сравнения, как правило, весьма полезны для того, чтобы помочь путешественникам понять культурные различия. Орфография и пунктуация блогеров сохранены.

Культурный шок:

– *Moscow etiquette or lack of it. You'll see it in particular on the transport actually, as everyone jostles and barges their way on and off buses and metros, not a queue in sight but plenty of blunt commands to get a move on to be heard (roslanguages).*

Блогер из Великобритании, оказавшийся в России, испытал культурный шок, так как на его родине концепция очереди является неотъемлемой частью культуры. Блогер употребляет такие глаголы «*jostles and barges*», которые выражают явное эмоциональное недовольство автора. Правила очереди упоминаются в государственном экзамене для получения гражданства Великобритании, в то время как Россия – страна с ярко выраженными коллективистскими чертами, что объясняет терпимое отношение россиян к нарушению личного пространства и очередности.

Проблемы межкультурной коммуникации:

– После общения с англичанами поняла пару вещей... говорить *sorry* постоянно, не знаю, насколько искренне, но лучше так, чем хамство. *How are you?* Спрашивают они из вежливости, не обязательно рассказывать все свои последние новости (*uk_juli*)

Блогер замечает различия в ведении беседы с англичанами. Одна из культурных коммуникативных особенностей англичан это «*small talk*» – непринужденный разговор на отвлеченные темы, который не предполагает душевности и глубины, используются для того, чтобы завязать разговор, создать непринужденную обстановку, для более комфортного продолжения общения. Жители Великобритании также известны тем, что часто используют в речи слово «*sorry*». Данная особенность объясняется выражением «негативной вежливости», призванной продемонстрировать собеседникам отсутствие давления и заверить в том, что их свобода не будет ограничена. Россия – страна с коллективистским укладом жизни, страна, которой присуща позитивная вежливость, направленная на привлечение и приближение к себе собеседника.

Межкультурное сравнение:

– Итак опять про странности Австралии! Школы – дети едят обед сидя на цементном холодном полу. Занавес! Пока я не встретила школу, где бы готовили горячее питание, как в России (*australia_natalia*).

Межкультурное сравнение помогает путешественникам анализировать принимающую культуру и адаптироваться к новым реалиям. Сравнивая разные культуры, блогеры помогают читателям ощутить многообразие традиций и норм в разных странах. В примере присутствует номинативное предложение «Занавес!». Номинативное предложение фиксирует экспрессивность, помогает автору заострить внимание читателей на

содержании своего поста. В Австралии в детских садах и начальных классах дети не обеспечены питанием, как российских, поэтому родители дают еду детям в ланч-боксах. Австралийцы считают, что так они помогают детям учиться самостоятельности. Из-за отсутствия в начальной школе столовых, дети едят на полу или земле. В России дети в школах и детских садах полностью обеспечены горячим питанием в специальных столовых. Обращая внимание на подобные различия, путешественники начинают лучше понимать ценности принимающей культуры.

Межкультурная адаптация:

– Люди делятся на 2 типа: тех, кто любит Азию и ее колорит, и тех, кого она раздражает. Я из первой тусовки. Все эти байки, тук-туки, лавки уличной еды со своими ароматами, массажные салоны, яркие вывески и хаос приводят меня в восторг. В Азии я чувствую себя максимально свободно и легко (*pasha_shcheglov*)

Блогер из России подчеркивает, что есть люди, которым сложно адаптироваться к азиатской культуре, так как многие аспекты жизни кардинально отличаются от родной культуры. В посте путешественник употребляет разговорное слово «тусовка», которое отражает разговорную письменную речь, характерную для блогов. В данном примере мы наблюдаем, что блогер смог успешно адаптироваться к принимающей культуре. В данном случае процесс адаптации привёл к взаимному соответствию среды и индивида, и мы можем говорить о его завершении. В случае успешной адаптации, ее уровень сопоставим с уровнем адаптации индивида на родине.

Литература

1. Евсюкова, Т. В., Гермашева, Т. М. Основные подходы к определению понятий «Блог» и «Блогосфера» в лингвистике / Т. В. Евсюкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – 219 с.

2. Malleus, R, Slattery, E. Personal travel blogs as texts for studying intercultural interactions: a pilot test case study of an American sojourner's blogs from Zimbabwe. – URL: <https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-3-211>) (дата обращения: 09.10.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст: электронный.

**Роль визуальной модальности при передаче безобразного
в художественном переводе (на материале рассказа Г. Ф. Лавкрафта
«*The Dunwich Horror*»)**

Статья посвящена проблеме передачи эстетической категории безобразного на уровне визуальной модальности в художественном переводе рассказа Г. Ф. Лавкрафта «*The Dunwich Horror*». Методом сравнительно-сопоставительного анализа оригинала произведения и его перевода, выполненного Л. Володарской, определена роль визуальной модальности при передаче безобразного в исходном и переводном текстах.

Ключевые слова: категория безобразного; визуальная модальность; космический ужас; американская литература; художественный перевод.

Безобразное представляет собой эстетическую категорию, которая выражает отрицательную эстетическую ценность [9, с. 28]. Имея опосредованный характер, безобразное рассматривается только в отношении к другим эстетическим категориям, прежде всего, прекрасному, а также трагическому, комическому и др. [2, с. 158]. Так, для И. К. Ф. Розенкранца, глубоко занимавшегося данной проблемой эстетики, безобразное является частью метафизики прекрасного, его отрицательным опосредованием [8, с. 63].

Учение о безобразном развивалось еще в русле античной имплицитной эстетики, когда сама эстетика не выделилась в самостоятельную философскую науку, но уже происходило несистематическое осмысление эстетического опыта в философии, риторике и других дисциплинах [2, с. 14].

Античные мыслители рассматривали безобразное в двух главных сферах бытования: в действительности и в искусстве. О безобразии в действительности, в частности, вел речь Платон. Философ выделял телесное и душевное безобразие как проявления несоразмерности и разногласия, возникающих под влиянием жизненных условий. Также Платон размышлял о безобразии, которое может проявляться в обществе, государстве и природе [6, с. 347–349].

Безобразному в искусстве уделял внимание Аристотель. Согласно ему, нечто безобразное, отвратительное (например, изображение трупов животных) может вызывать у людей интерес и удовольствие: это позволяет людям постигнуть суть вещей, а также насладиться и самой формой изображения (к примеру, красками в живописи) [1, с. 151].

По мнению М. А. Шкепу, теоретическое осмысление безобразного в искусстве и культуре позволяет современному человеку взглянуть внутрь самого феномена и понять, почему безобразное и ужасное утратили силу своего эстетического воздействия, порождая определенный парадокс. Данный парадокс состоит в том, что «чем агрессивнее укореняется безобразное в пространстве истории и чувств, тем меньше человек оказывается способным к его отрицанию» [8, с. 16].

Явления безобразного, способные вызывать такие негативные эмоции, как страх, ужас, отвращение, чувство дискомфорта и т.д., составляют суть литературы ужасов – совокупности текстов, «в основу которых положено стремление вызвать страх» [7, с. 5].

Литературный жанр ужасов, чаще называемый просто «ужасы», «ужастики» или «хоррор» (от англ. *«horror»*) сформировался в середине XVIII века. Имея в качестве своей основы фольклор и религиозные представления древних народов, данный жанр оформлялся в русле готической литературы и характеризовался присутствием в произведениях материальных явлений, вызывающих страх.

Однако в начале XX века появился поджанр космического ужаса. Его основоположником стал американский писатель Г. Ф. Лавкрафт, что и определило название поджанра как «лавкрафтовский» ужас.

В своих произведениях Г. Ф. Лавкрафт отходит от понятия «предметного» ужаса, возводя его до «космического» уровня. Страх часто внушается чем-то, что находится за пределами восприятия. Г. Ф. Лавкрафт избегает детального описания ужасающих явлений, видимое проявление которых недоступно человеческому пониманию. Эта недоступность подчеркивается отсутствием в языке слов для называния этих явлений, а также безумием, в которое впадают герои, столкнувшись с ужасным [5, с. 293].

Какова бы ни была непостижимость творимого автором мира, даже само безобразного, любой писатель вынужден обращаться к средствам передачи образа этого мира, который, подобно настоящей действительности, должен стать воспринимаемым для читателя

Со внешним миром человек связан пятью органами чувств: зрением, осязанием, обонянием, слухом и вкусом. Благодаря им в сознании человека выстраивается субъективный образ окружающего мира, воспринимаемого перцептивно. Перцептивная модальность – это принадлежность ощущения к той или иной сенсорной системе: визуальной, ольфакторной, аудиальной, кинестетической и густаторной. В каждой модальности, в свою очередь, можно выделить субмодальности – качества ощущений в рамках одной модальности [3, с. 18–21].

В свете сказанного выше Г. Ф. Лавкрафт не является исключением. Безобразное в рассказе «*The Dunwich Horror*» создается на уровне нескольких перцептивных модальностей, прежде всего, визуальной, аудиальной и ольфакторной. Наиболее полно в рассказе представлена визуальная модальность, что объясняется важностью описания места действия произведения – города Данвича. Рассмотрим ниже выразительные средства языка, при помощи которых безобразное создается на зрительном уровне.

Превалирующим средством создания безобразного в рассказе является эпитет. Для описания окрестностей Данвича автор использует следующие слова: *deep (woods), crude (bridge), rotting, mouldering (roofs), tenebrous (tunnel), bleak, blasted (hillside)*. При этом Лавкрафт не ограничивается изображением лишь окружающей местности. Визуальная модальность актуализируется и при описании персонажей посредством использования эпитетов *deformed, unattractive albino (woman), dark, goatish-looking (infant), shabby, dirty, bearded (person)*.

Другим лингвостилистическим средством, создающим безобразное на уровне визуальной модальности, является образное сравнение. Например, в отрывке «*great raond prints as big as barrel heads, all sunk dawon deep like a elephant had ben along*» [10], в котором испуганный житель передает свой страх от увиденного, размер следов на земле сравнивается с размером днища бочки, а их глубина – с глубиной следов, оставленных слоном.

Также в тексте имеются и метафоры, участвующие в создании безобразного. Обратимся к следующему примеру: «*this dark and goatish gargoyle appeared one day in Arkham in quest of the dreaded volume kept under lock and key at the college library*» [10]. Пришедший в библиотеку Уилбер называется «горгульей» (*gargoyle*), что подчеркивает отталкивающую внешность высокого сутулого человека. Примечательно, что горгульями называются каменные скульптуры, элементы готической архитектуры, преимущественно используемые на церквях в качестве водосточных желобов: «*a stone statue of an ugly creature, used mainly on old churches for directing water away from the roof*» [11, p. 618]. Через метафору автор усиливает безобразный образ персонажа, в котором одушевляется готический ужас.

Далее рассмотрим, как безобразное передается на зрительном уровне в переводе Л. Володарской. Обратимся к следующему фрагменту:

«*It is not reassuring to see, on a closer glance, that most of the houses are deserted and falling to ruin, and that the broken-steepled church now harbors the one slovenly mercantile establishment of the hamlet*» [10]. / «Если подойти поближе, то зрелище брошенных и разрушающихся домов, а

также полуразвалившейся церкви на месте когда-то процветавшего поселения действуют угнетающе» [4, с. 29].

В данном примере безобразное создается и передается с помощью эпитетов. Если в первом случае – «*houses deserted and falling to ruin*» (брошенных и разрушающихся домов) – идет полное совпадение визуальных образов, то втором случае – «*broken-steepled church*» (полуразвалившейся церкви) – видимые образы не совпадают. Словосочетание «*broken-steepled church*» можно дословно перевести как «церковь со сломанным шпилем колокольни». Сломанный шпиль символизирует потерянную с Богом связь: Данвич – это оставленное Богом место. А словосочетание «полуразвалившаяся церковь» указывает лишь на то, что здание пришло в негодность.

Рассмотрим еще один пример: «*There were more swaths and monstrous prints, but there was no longer any house. It had caved in like an eggshell, and amongst the ruins nothing living or dead could be discovered*» [10]. / «Они опять увидели покореженные деревья и круглые следы, но никакого дома не было и в помине. На его месте они нашли вмятину, похожую на половинку яичной скорлупы, но среди руин не оказалось никого, ни живого, ни мертвого» [4, с. 70].

В приведенном отрывке визуальная модальность актуализируется при помощи образного сравнения. Однако, в оригинальном тексте образ ввалившейся яичной скорлупы подчеркивает обвал крыши, в то время как в переводе возник другой зрительный образ: дома вообще нет, а яичную скорлупу напоминает оставшаяся на его месте вмятина.

Интересно, что в рассказе может присутствовать указание и на отсутствие зрительной образности в передаче безобразного, например, в следующем предложении:

«*But what thing – what cursed shapeless influence on or off this three-dimensional earth – was Wilbur Whateley's father?*» [10] / «Кто же – какой проклятый невидимка на этой земле или за пределами трехмерного пространства – был отцом Уилбера Уэйтли?» [4, с. 54].

В данном фрагменте словосочетание «*cursed shapeless influence*» может быть дословно переведено как «проклятое бесформенное влияние», что указывает на сверхъестественное происхождение Уилбера от божественного существа. Это словосочетание содержит в себе признаки абстрактности и неопределенности, в то время как в русском переводе сочетание «проклятый невидимка» более конкретизирует образ и передает чувство раздражения от неизвестности.

Таким образом, анализ материала позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, основными средствами создания визуальной модальности в передаче безобразного в рассказе являются эпитеты, сравнения и

метафоры. Во-вторых, преобладающими субмодальностями в создании зрительных образов являются размер, цвет и форма. Безобразное актуализируется через изображение большого размера, темных тонов и неправильных форм. В-третьих, при передаче категории безобразного на русский язык сохранена общая авторская стилистика, однако в отдельных случаях переводчику не всегда удается передать визуальную модальность за счет генерализации, искажения зрительных образов и конкретизации. В целом, проведенный анализ показал, что визуальная модальность играет ведущую роль при передаче категории безобразного как в тексте оригинала, так и в его переводе.

Литература

1. Аристотель. Риторика. Поэтика / Аристотель. – Москва : Лабиринт, 2000. – 224 с.
2. Бычков, В. В. Эстетика. Краткий курс / В. В. Бычков. – Москва : Проект, 2003. – 384 с.
3. Вишнякова, Е. П. Категория перцептивности как основа языкового моделирования возможных миров в новелле Г. Уэллса «The Country of the Blind»: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. П. Вишнякова. – Волгоград, 2016. – 231 с.
4. Лавкрафт, Г. Ф. Данвичский кошмар / Г. Ф. Лавкрафт // Зов Ктулху : повести, рассказы : [пер. с англ.]. – Москва : Эксмо, 2020. – С. 27–95.
5. Лавкрафт, Г. Ф. Сверхъестественный ужас в литературе / Г. Ф. Лавкрафт // Некрономикон. Книга запретных тайн. – Москва : Издательство АСТ, 2021. – 416 с.
6. Лосев, А. Ф. история античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А. Ф. Лосев – Москва : АСТ, 2000. – 846 с.
7. Сорочан, А. Ю. Дискурсы ужасного: к постановке проблемы / А. Ю. Сорочан // Все страхи мира: Ноггог в литературе и искусстве: Сб. статей / Под ред. С. В. Денисенко. – Санкт-Петербург ; Тверь : Изд-во Марины Батасовой, 2015. – 384 с.
8. Шкепу, М. А. Эстетика безобразного Карла Розенкранца / М. А. Шкепу. – Киев : Феникс, 2010. – 448 с.
9. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева и др. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с.
10. Lovecraft, H. P. The Dunwich Horror / H. P. Lovecraft. – URL: <https://www.hplovecraft.com/writings/texts/fiction/dh.aspx> (дата обращения: 27.09.2022). – Text: online.
11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [Text] / Ed. by M. Rundell. – 2nd edition. – International Student Edition : Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1750 p.

**Языковые средства создания межличностного конфликта
в художественном переводе (на материале романа Х. Хоссейни
«Бегущий за ветром»)**

Статья посвящена проблеме межличностного конфликта как разновидности художественного конфликта. Цель исследования заключается в определении степени адекватности передачи конфликта при художественном переводе. Сравнительному анализу подверглись лингвостилистические средства создания конфликта в романе Х. Хоссейни «The Kite Runner» и его переводе, выполненном С. Соколовым.

Ключевые слова: конфликт; межличностный конфликт; художественный перевод; герой; афгано-американская литература.

Понятие «конфликт» является одним из главных литературоведческих понятий. Представляя собой принцип организации художественного произведения на формальном и содержательном уровнях, конфликт в своем основании содержит противоречие, противопоставление между образами произведения [2, с. 165].

Значимость конфликта для художественной литературы определяется тем, что благодаря авторской фантазии становится возможным создать любой конфликт, проследить его динамику и представить вариант его возможного разрешения. Литература в этом смысле «дает яркое представление о конфликтном процессе, выявляя в нем общее и особенное, рассматривая возможности преодоления конфликта, раскрывая его философский смысл» [3, с. 7]. Традиционно многообразие конфликтов в художественном произведении сводится к трем типам: 1) между двумя людьми; 2) между человеком и обществом; 3) внутри самого персонажа [6, с. 119]. Л. К. Нефёдова предлагает более развернутую классификацию, выделяя социальный, гендерный, внутриличностный, межличностный, межпоколенческий и экзистенциальный типы конфликта [3, с. 22].

Для нашего исследования интерес представляет межличностный конфликт, связанный с противопоставлением или противоборством между персонажами произведения. Чаще всего противопоставляются положительный и отрицательный герои, отношения между которыми и определяют организацию сюжета и его развитие.

В анализируемом нами произведении данный тип конфликта представлен достаточно полно. Роман «Бегущий за ветром» («*The Kite Runner*», 2003) Х. Хоссейни повествует о дружбе двух афганских друзей, Амира и Хасана, и их противостоянии жестокому Асефу. Еще в детстве друзья становятся мишенью для издевательств со стороны Асефа. Через

много лет, очерненных внутривосточным кризисом в стране, войнами и сменами режима, конфликт не утихает. Напротив, Асеф, имеющий к тому времени немалую власть, направляет зло в сторону ребенка уже покойного Хасана, а также вернувшегося из эмиграции Амира. Рассмотрим на примерах реализацию межличностного конфликта в романе. В отрывке ниже (см. табл. 1) Асеф надсмехается над Хасаном.

Таблица 1

Межличностный конфликт. Пример

<p>«<...> Hey, Babalu, who did you eat today? Huh? Come on, Babalu, give us a smile! And on days when he felt particularly inspired, he spiced up his badgering a little, Hey, you flat-nosed Babalu, who did you eat today? Tell us, you slant-eyed donkey!» [7, p. 36].</p>	<p>«Эй, Бабалу, кого ты слопал сегодня? А? Ну-ка, Бабалу, улыбнись нам!» А когда Асеф был в настроении, то подбирал слова пообиднее: “Эй, плосконосый Бабалу, кого ты сожрал сегодня? Расскажи нам, косоглазый ишак!» [4, с. 51].</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

В оригинальном тексте используется фразовый глагол «*spiced up*» (букв.: добавить специй) в сочетании с дополнением «*badgering*» (издевательство). Автор подчеркивает образ отрицательного героя: Асеф будто приправляет свои оскорбления еще более колкими фразами, стараясь задеть оппонента и испытывая от самого процесса нескрываемое удовольствие. Однако переводчик передает данный фрагмент как «он подбирал слова пообиднее». Тем самым при переводе утрачивается яркая метафорическая образность (оскорбление – приготовление еды), что снижает художественный эффект. В этом же примере фраза «*who did you eat today?*» (букв.: кого ты съел сегодня?) переводится вопросом «кого ты сожрал сегодня?». Используя русскоязычный эквивалент со сниженной стилистической окраской «жрать» вместо стилистически нейтрального английского глагола «*eat*», переводчик подчеркивает грубость и едкость персонажа. Асеф называет Хасана «*slant-eyed donkey*» (букв.: косоглазый осел). В английском языке существительное «*donkey*», помимо основного значения, толкуется как «глупый человек»: «*a stupid person*» [8, p. 437]. В свою очередь, слово «ишак», используемое в переводе, также может именовать помесь лошади и осла либо являться бранным словом для подчеркивания упрямства или глупости человека [1, с. 406]. В этом смысле переводчику удастся передать конфликт более остро за счет полисемантической и стилистической актуализации русского эквивалента. Через ругательство «*slant-eyed*» Асеф подчеркивает этническую принадлежность Хасана, являющегося хазарейцем – представителем монголоидной общ-

ности, традиционно притесняемой в Афганистане. Желая сильнее оскорбить Хасана и Амира, Асеф использует более грубую лексику (см. табл. 2).

Таблица 2

Использование грубой лексики. Пример

<p><i>«Good morning, «kunis»!» Assef exclaimed, waving. «Fag» that was another of his favorite insults. Hassan retreated behind me as the three older boys closed in» [7, p. 36].</i></p>	<p>«Доброе утро, кунис! – изда- лека приветствовал нас Асеф. «Козлы» то есть, его любимое ругательство» [4, с. 51].</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Существительное «*kunis*» является формой множественного числа афгано-персидского слова «*kuni*». На английский язык данное слово переводится существительным «*catamite*» [5] – понятием, обозначающим ребенка мужского пола в Древней Греции или Риме, который содержался на попечении взрослого мужчины и использовался им в том числе для сексуальных связей: «*(in ancient Greece and Rome) a boy kept by a man for him to have sex with*» [9]. Переводчик прибегает к транслитерации слова, тем самым нивелируя семантику языковой единицы.

Помимо этого, автор перевода избегает буквальной передачи об- сценного слова «*fag*», употребляемого в отношении лиц мужского пола нетрадиционной сексуальной ориентации. Вместо него используется контекстуальная замена – существительное «козлы» – актуализирующая анималистическую метафорическую образность. В следующем фраг- менте (см. табл. 3) межличностный конфликт реализуется в схватке между Амиром и Асефом.

Таблица 3

Межличностный конфликт. Пример

<p><i>«And the harder I laughed, the harder he kicked me, punched me, scratched me. «WHAT'S SO FUNNY?» Assef kept roaring with each blow. His spittle landed in my eye. Sohrab screamed. «WHAT'S SO FUNNY?» Assef bel- lowed. Another rib snapped, this time left lower. What was so funny was that, for the first time since the winter of 1975, I felt at peace. I laughed because I saw that, in some hidden nook in a corner of my mind, I'd even been looking forward to this» [7, p. 265].</i></p>	<p>«И чем громче я смеялся, тем сильнее меня били. – ЧЕГО РЖЕШЬ? – брыз- гал слюной Асеф, нанося удар за ударом. Сохраб кричал. – ЧЕГО ГОГОЧЕШЬ? Еще одно ребро хрустнуло: левое нижнее. А повод для весе- лья у меня был: впервые с той проклятой зимы 1975 года на меня снизошло долгожданное спокойствие» [4, с. 317].</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Приведенный пример интересен тем, что в переводе опущены отдельные фрагменты. Тем не менее, переводчику удается передать динамику сцены и яростность борьбы. К средствам передачи относятся выделение слов прописными буквами, использование стилистически окрашенных слов (ржал, брызгал слюной и др.), абзацное деление. Также автор перевода прибегает к генерализации: глаголы «*kicked*» (пинал), «*punched*» (бил кулаками) и «*scratched*» (царапал) заменены словом «били». Используя безличное предложение (тем сильнее меня били) переводчик будто оттесняет Асефа как активного субъекта, выполняющего жестокие действия.

Примечательно и опущение последнего предложения. Смех Амира как реакция на избиение – не столько проявление его агрессии, сколько возможность искупить свою вину: когда-то в детстве он не заступился за своего друга, униженного Асефом и его шайкой. Смех становится средством разрешения внутреннего конфликта, в то время как Асеф воспринимает поведение Амира как издевательство над своей персоной. Здесь стоит отметить мастерство переводчика, сумевшего передать семантику смеха. Фраза «*I started laughing*» (букв.: я начал смеяться) переведена как «меня стал разбирать смех», а вопрос «*What's so funny?*» (букв.: Что смешного?) передан двумя просторечными вариантами. Сцена борьбы в романе разрешается тем, что сын Хасана, Сохраб, являющийся очевидцем происходящего, помогает Амиру, выстрелив из рогатки в глаз Асефу (см. табл. 4).

Таблица 4

Межличностный конфликт. Пример

<p>«<i>The slingshot made a thwiiiiit sound when Sohrab released the cup. Then Assef was screaming. He put his hand where his left eye had been just a moment ago</i>» [7, с. 267].</p>	<p>«Пи-и-и-и-и! Это Сохраб отпускает резинку. Страшный крик Асефа. Рукой он зажимает место, где только-что был его левый глаз» [4, с. 318–319].</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Как и автор, так и переводчик передают звук рогатки графическими средствами и ономастией. В тексте оригинала использован неологизм «*thwiiiiit*», употребляемый атрибутивно в сочетании с существительным «*sound*» (звук). В русском переводе ему соответствует междометие «Пи-и-и-и-и!». Несмотря на синтаксические и частеречные различия, переводчик удачно передает как динамику момента, так и звуковую модальность, сохраняя в русском слове долготу гласного переднего ряда. Наряду с этим, динамика сцены в переводе создается посредством членения первого предложения, замены прошедшего времени настоящим и использования односоставного предложения (Страшный крик Асефа). Интерес

представляет и включение в повествование средства разрешения конфликта – рогатки, имеющей символическое значение. Когда-то отец Сохраба пытался с ее помощью защитить Амира, из-за чего был впоследствии жестоко наказан Асефом и его шайкой. Выстреливая сейчас, Сохраб завершает то, что не сделал его отец. Возникший в детстве межличностный конфликт приходит к своему логическому завершению.

Таким образом, анализ практического материала позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, для создания межличностного конфликта автором используются разнообразные лингвостилистические средства: обценная лексика, глаголы движения, метафоры, эпитеты, оноματοпия и др. Во-вторых, передача конфликта на русский язык чаще всего происходит на лексическом уровне путем использования стилистически окрашенных слов и графических средств. В отдельных случаях наблюдается снижение художественного эффекта за счет опущения, синтаксических замен и утраты метафорической образности, однако автор перевода компенсирует это путем использования членения, контекстуальных синонимов и стилизации, что свидетельствует об адекватности перевода в целом.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В. М. Коженикова, П. А. Николаева. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
3. Нефёдова, Л. К. Онтология культурного конфликта в европейской драме: Античность – Новое время : монография / Л. К. Федерова. – 2-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2021. – 160 с.
4. Хоссейни, Х. Бегущий за ветром / Х. Хоссейни. – Пер. с англ. С. Соколова. – Москва : Фантом Пресс, 2019. – 416 с.
5. A comprehensive Persian-English Dictionary. – URL: <https://archive.org/details/AComprehensivePersian-EnglishDictionary-FrancisJosephSteingass/mode/1up?view=theater> (дата обращения: 05.10.2022). – Text : online.
6. Dictionary of world literature: Criticism – Forms – Technique / Ed. by J. T. Shipley. – New York : The Philosophical Library, 1943. – 652 p.
7. Hosseini, K. The Kite Runner / K. Hosseini. – London : Bloomsbury Publishing Plc, 2018. – 353 p.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Ed. by M. Rundell. – 2nd ed. – Oxford : Macmillan Publishers, Limited, 2007. – 1750 p.

9. Oxford Advanced Learner's Dictionary Online. – URL: <https://oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/catamite?q=catamite> (дата обращения: 05.10.2022). – Text : online.

С.А. Лунина, С.В. Гричин

Новосибирский государственный технический университет

О развитии средств художественной выразительности в английских некрологах XIX–XXI вв.

Статья посвящена изучению текстов англоязычных некрологов в диахроническом аспекте с точки зрения стилистики. Исследуется ряд лексических и синтаксических средств художественной выразительности в некрологических текстах, выявленные тропы дифференцируются и сопоставляются в количественном употреблении в заданный промежуток времени.

Ключевые слова: стилистика; тропы; некролог; публицистика; смерть; диахроническая лингвистика.

Цель данной статьи заключается в анализе некрологов с выявлением стилистических особенностей, свойственных для периодов 1852–1899 гг., 1900–1959 гг. и 1960–2015 гг. Объектом исследования являются тексты некрологов, опубликованные в газете *The New York Times*, анализируются как печатные тексты (источником послужили архивы *timesmachine.nytimes.com*), так и более современные некрологи, опубликованные в электронной версии издания.

Сегодня значительная доля лингвистических исследований посвящена публицистическим текстам, изучению их структуры, функциональных, семантических и других их особенностей. Публицистика является важной сферой для лингвистики, так как отражает многие стороны социума, а также демонстрирует изменения в этих сторонах с течением времени. В связи с этим в центре нашего исследования оказывается некролог, как один из достаточно распространённых жанров публицистического текста.

Некролог – запись или объявление о смерти, как правило, в газете, обычно с кратким биографическим очерком покойного. Это определение жанр впервые получил в первой половине XIII века [1]. Некрологи изучались рядом исследователей с позиции того, как общество меняло отношение к смерти. Изменения в некрологах демонстрируют, как локус социального контроля над смертью переместился от природы и Бога к медицине, а в последнее время и к личности. С течением времени в некрологах все чаще используется язык, подчеркивающий противостояние

смерти [2]. Э. Креспо-Фернандес разграничивает некрологи на информативные (*informative*) и описательные (*opinative*). Первые являются объективными, и им свойственен безличный язык, предназначенный для выполнения локусирующей функции – передачи соответствующих деталей гибели. Описательные некрологи имеют субъективную природу и посредством эмоционального и образного языка выполняют перлокутивную функцию, то есть они ориентированы на создание благоприятного впечатления у читателя, показывая социальную значимость, образцовое поведение или религиозную страсть покойника [1]. В рамках нашего исследования речь будет идти именно об описательных некрологах.

Жанр некролога является хорошо изученным в сфере социологии (*B. Fowler, J. Hume, J. Phillips*), однако многие вопросы стилистики текстов некрологов на сегодняшний день не получили должного исследовательского внимания, чем и обуславливается актуальность данной статьи.

Для анализа было выбрано 36 текстов в периоды 1852–1899 гг., 1900–1959 гг. и 1960–2015 гг. Отобранные некрологи посвящены известным личностям в сфере искусства, спорта, политики и т.п. (по 12 текстов на каждый из предложенных периодов).

Стилистика некрологов была рассмотрена на двух уровнях: лексическом и синтаксическом. В ходе исследования анализировались тексты каждого из трёх хронологических этапов с выявлением тех или иных стилистических приёмов. Было подсчитано общее число *эпитетов, метафор, сравнений, лексических повторов и вводных конструкций*, а также их использование в зависимости от принадлежности к той или иной группе в предложенной классификации.

Таблица

*Развитие средств художественной выразительности
в англоязычных некрологах*

Средства художественной выразительности	1852–1899 гг.	1900–1959 гг.	1960–2015 гг.
Эпитеты	314	105	153
Метафоры	29	10	17
Сравнения	7	1	3
Лексические повторы	20	8	5
Вводные конструкции	21	12	11
Итого средств художественной выразительности за период	391	136	189

На основании проведённого сравнительного анализа были сделаны следующие выводы. За наиболее выразительными текстами первого периода следует резкий спад в количестве использованных тропов во втором этапе. Затем число используемых стилистических средств начинает расти, не достигая изначальных показателей в некрологах XIX века. Общие изменения стилистики текстов некрологов отображены в табл.

Хронологический этап 1852–1899 гг. отличается наибольшей художественной выразительностью и характерен частотным употреблением всех вышеупомянутых стилистических средств. Общее количество эпитетов за этот период в 3 раза превышает количество в 1900–1959 гг. и в два раза – в 1960–2015 гг. Некрологи первого периода чаще прочих включают в себя речевые эпитеты (не закреплённые в языке). В некрологах этого же этапа самый низкий процент языковых ассоциированных эпитетов – 57,3%. Вместе с этим, тексты 1900–1959 гг. наименее оригинальны с точки зрения использования эпитетов — реже всего встречаются речевые и неассоциированные эпитеты. Примечательно, что, несмотря на то, что в современных текстах эпитеты используются в два раза реже, чем в первый период, наибольший процент уникальных речевых неассоциированных выражений встречается именно в 1960–2015 гг. – 5,2% по сравнению с 4,4% первого этапа.

С течением времени в некрологах чаще встречаются сложные по структуре эпитеты: наблюдается рост с 2,8% в 1852–1899 гг. до 9,8% в 1960–2015 гг. Вместе с этим уменьшается число простых эпитетов: с 93,3% в первом периоде до 85,6% в последнем. Для первого и последнего этапов процент ассоциированных эпитетов в текстах практически неизменен: 93,9% для 1852–1899 гг. и 92,8% для 1960–2015 гг. То же самое справедливо и по отношению к неассоциированным эпитетам: в первом периоде они составили 6%, в последнем – 6,5%. Незначительно снизилось количество эпитетов-существительных в 1960–2015 гг. Количество эпитетов, выраженных причастием либо отглагольным прилагательным, не меняется в первые два периода (12,4% и 12,5%) соответственно, но возрастает в текстах 1960–2015 гг. (17,6%). В современных текстах также наблюдается небольшое снижение процента эпитетов, выраженных прилагательным: с 69,1% в 1852–1899 гг. до 65,3% в 1960–2015 гг. Эпитеты-прозвища свойственны текстам периодов 1852–1899 гг. и 1900–1959 гг., но не встречаются в современных некрологах. Что касается фразовых эпитетов, то они не являются характерными для англоязычных некрологов.

Во всех трёх периодах оригинальные метафоры составили приблизительно треть от общей суммы найденных примеров (32,1%). Данный

троп в некрологах можно условно отнести в три концептосферы: внутреннее состояние человека, важность человека для общества и скорбь, связанная с уходом из жизни. В текстах преобладают онтологические метафоры (по классификации М. Лакоффа и Дж. Джонсона), а большинство случаев употребления во всех 36 некрологах составили стёртые онтологические метафоры – 62,5%. Расширенные метафоры не характерны для англоязычных некрологов. Реже всего в некрологах можно встретить художественное сравнение. В отличие от эпитетов и метафор, оригинальные сравнения встречаются так же часто, как и стёртые. Найденные сравнения в некрологическом тексте можно условно отнести к таким концептосферам как личность человека, его социальная значимость и трагичность событий, связанных со смертью. По классификации Е. А. Кучинской, некрологам свойственны сравнения-тождества, т.е. сравнения мыслей, реальности, чувств. Все примеры репрезентируются предложениями *as* и *like*.

Лексические повторы в исследуемых текстах выражены, по большей части, прилагательными, наречиями и местоимениями. Анафора как разновидность лексического повтора, встречается в основном только в старых текстах первого периода и не свойственна некрологам 1960–2015 гг. Слова и фразы чаще всего повторяются дважды (дубликация), однако встречается и троекратный повтор (трипликация). Четырёхкратный повтор является наименее частотным и характерен для старых текстов. Лексический повтор целой грамматической основы, редко встречается в некрологах. Наиболее частотное использование вводных слов и конструкций характерно для периода 1852–1899 гг.

Среди вводных элементов, несмотря на эмоциональность некрологов, практически не встречаются слова, указывающие на чувства говорящего. Чаще всего вводные конструкции передают степень достоверности, а также указывают на связь мыслей в предложении. Вводные слова, выражающие призыв к собеседнику, оценку меры сообщаемого, степень обычности и экспрессивность сообщения не являются характерными для некрологов. Вводные элементы, состоящие из одного слова, составили всего 27 случаев употребления (61,3%), вводные конструкции, состоящие из двух и более слов – 17 примеров (38,6%). Самым распространённым значением вводных слов является связь слов в предложении, они составляют почти половину всех примеров употребления (45,4%), а наиболее распространённым среди данной группы и среди всех вводных элементов в целом, является *however* – всего 15 примеров употребления (34%). В текстах 1852–1899 г.г. большинство вводных элементов передавало достоверность сообщения, а с начала XIX века перевес составили слова, указывающие на связь мыслей в сказанном.

Соотношение количественного употребления некоторых тропов подлежит дальнейшему изучению в диахронической лингвистике. Например, из-за небольшого общего числа сравнений сложно сделать точные выводы о том, насколько часто в некрологах по отношению к стёртым сравнениям встречаются оригинальные. По этой же причине на данный момент затруднительно судить об употреблении менее распространённых вводных элементах.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы. Англоязычным некрологам свойственна наибольшая выразительность во второй половине XIX века, на это указывает общее число найденных тропов. Вместе с тем, в текстах первой половины XX века наблюдается резкое снижение количественного употребления стилистических средств, а также оригинальность используемых тропов. Это число вновь растёт в текстах 1960–2015 гг., но не достигает показателей первого периода. Самыми распространёнными тропами из списка предложенных оказались эпитеты, метафоры и вводные элементы. Частные изменения в текстах с течением времени выражаются в увеличении числа сложных эпитетов и в сокращении количества простых. Что касается синтаксического уровня, то, если в первый период большинство вводных слова указывало на достоверность сообщаемого, то во второй и последний вводные элементы отражали связь мыслей в предложении.

Результаты данной работы могут быть использованы для дальнейшего изучения стилистики публицистических текстов, а также в сфере диахронической лингвистики.

Литература

1. Crespo-Fernández, E. The Language of Death: Euphemism and Conceptual Metaphorization in Victorian Obituaries / Crespo-Fernández E. // *SKY J Linguist*, 2006 . – №9. – P. 101–130.
2. Phillips, J. B. The Changing Presentation of Death in the Obituary 1899-1999 / Phillips J. B. // *OMEGA—Journal of Death and Dying*, 2007. – 55(4). – P. 325–346.

И.А. Матвеевко, А.А. Сыскина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,

**Переводческие подходы к передаче готических элементов
в романах Ш. Бронте «Джейн Эйр» и У. Коллинза
«Женщина в белом» (1850-60-е гг)**

В статье представлен анализ фрагментов из романов Ш. Бронте «Джейн Эйр» и У. Коллинза «Женщина в белом», наиболее репрезентативные с точки зрения реализации в них готической поэтики и ее передачи на русский язык. Переводоведческий анализ позволяет сделать вывод о меняющейся парадигме готической традиции в русской литературе.

Ключевые слова: «Джейн Эйр»; «Женщина в белом»; перевод; готическая традиция; готический роман.

Рецепция английского готического романа в России имеет богатую и разнообразную историю, тем не менее, этот процесс остается малоизученным современными литературоведами. Исключение составляет монография В. Э. Вацура «Готический роман в России» [4], однако в ней исследование ограничивается достаточно узкими временными рамками, а именно, 1770–1830-ми годами, описывающими пик популярности данного жанра в русском литературном процессе. Учитывая установившееся затем господство «натуральной школы» и поиски реалистичных картин русской словесностью, некоторые исследователи приходят к выводу о том, что «потом, однако, интерес к жанру «романов ужасов» заметно ослабевает, и возникает вновь лишь на рубеже XIX–XX веков» [7, с. 71].

В нашей статье мы попытаемся проанализировать переводческие подходы к передаче готических элементов в романах, опубликованных в России на протяжении 1850–60-х гг., чтобы выявить изменения в отношении к готической традиции в период, когда популярность к ней, по утверждению исследователей, значительно снизилась.

Рецепция романов Ш. Бронте и У. Коллинза в России в середине XIX в. уже становилась предметом исследовательского интереса в контексте рассмотрения женского вопроса, поставленного и решаемого обоими английскими авторами в разных контекстах [10], но это была не единственная проблема, которая привлекла внимание русских критиков и читателей. Внимание отечественной публики было приковано и к элементам готической поэтики, которые присутствовали и в «Джейн Эйр», и в «Женщине в белом». Оба писателя интегрировали готические черты в новый контекст, дав им новую жизнь и с их помощью решая иные задачи. Как отмечает З. В. Антонова, «это роман <Женщина в белом – И. М., А. С.>»,

в котором сочетаются лирические, готические, социальные и детективные мотивы, придавая неповторимое очарование» [1, с. 27]. Тем не менее, до Коллинза Ш. Бронте адаптировала ключевые составляющие готического повествования в романе «Джейн Эйр», в виде образа безумной женщины, скрытой на чердаке Торнфилда, злодея, сверхъестественных сил, мрачных пейзажей, родовых замков и т.д.

Роман «Джейн Эйр» был переведен И. И. Введенским в 1849 г. Он значительно изменил текст Шарлотты Бронте, готические же элементы были в целом переданы им верно. Следующий перевод «Дженни Эйр, или записки гувернантки» вышел из-под пера С. И. Кошлаковой. Она сделала перевод не с английского языка, а через язык-посредник, воспользовавшись адаптированным переложением на французский «*Jane Eyre. Mémoires d'une gouvernante. Imité de Currer Bell, par O. N.*». Переводчиком на французский выступал П.-Э. Д. Форг, французский критик и переводчик, работающий под псевдонимом О.Н. Форга чаще всего привлекали тексты с элементами таинственности, мистико-фантастическим колоритом, которые он значительно усиливал, поэтому для перевода он выбирал тексты преимущественно романтические. Именно по этой причине он остановил свой выбор на романе Ш. Бронте, где подобных эпизодов было довольно много.

Форг иначе расставляет акценты во многих сценах, привлекая внимание читателя к странности, иррациональности, сверхъестественности событий. В свойственной ему манере передан эпизод с пожаром в комнате Рочестера (см. табл. 1):

Таблица 1

Сцена пожара в комнате Рочестера

« <i>Just then it seemed my chamber-door was touched; as if fingers had swept the panels in groping a way along the dark gallery outside</i> » [3, с. 129].	« <i>Un moment après, la même bruit, bruit tout à fait hors nature, se fit entendre derechef, mais cette fois très distinctement derrière la porte</i> » [9, т. 1, с. 129].	«Минуту спустя, тот же шум, сверхъестественный, нечеловеческий, явно послышался у меня за дверью» [2, ч. 1, с. 144].
Только затем мне показалось, что к двери в мою комнату прикоснулись; как будто пальцы скользнули по ней когда кто-то пробирается ощупью по тёмному коридору.	Спустя мгновение тот же шум, абсолютно сверхъестественный шум, опять послышался, но на этот раз очень отчётливо за дверью.	

В адаптации в данном эпизоде царит атмосфера страха, образ героини стал более резким, чувства более обнаженными. В переводе на французский у Форга шум становится «абсолютно сверхъестественным», а у Кошлаковой «сверхъестественным и нечеловеческим».

Таблица 2

Сцена на кладбище

Woman in white	Русский перевод	Дословно
<p><i>«Under the wan wild evening light, that woman and I were met together again, a grave between us, the dead about us, the lonesome hills closing us round on every side. The time, the place, the circumstances under which we now stood face to face in the evening stillness of that dreary valley – the lifelong interests which might be determined, for good or for evil, by my winning or losing the confidence of the forlorn creature who stood trembling by her mother's grave – all threatened to shake the steadiness and the self-control on which every inch of the progress I might yet make now depended»</i> [8, p. 52].</p>	<p>«Я встретился опять с этой женщиной при тускнеющем вечернем свете; между нами была могила, около нас мертвецы; уединенные горы окружали нас со всех сторон. Время, место, обстоятельства, при которых мы теперь стояли лицом к лицу, в вечерней тишине, жизненные интересы, зависевшие от первых слов, которыми мы должны были разменяться, сознание, что вся будущность Лоры Фэрли зависела от того, приобрету или лишусь я доверия одинокого существа, которое трепеща стояло у могилы ея матери – все это готово было поколебать во мне твердость и самообладание, от которых зависел успех моего намерения» [5, Т. 4, с. 93].</p>	<p>Под бледным диким вечерним светом, под которым женщина и я встретились снова, могила между нами, мертвые вокруг нас, унылые холмы, закрывающие нас со всех сторон. Время, место, обстоятельства, при которых мы теперь стояли лицом к лицу в вечернем безмолвии этой мрачной долины – жизненные интересы, которые могут быть определены, к добру или худу, завоеванием или потерей доверия жалкого существа, которое стояло, трепеща у могилы своей матери – все угрожало поколебать твердость и самообладание, от которого теперь зависел каждый дюйм моего прогресса.</p>

Другой роман, включенный нами в анализ – «Женщина в белом» был анонимно переведен вскоре после его публикации в Англии в 1860 г. и издан в «Собрании иностранных романов, повестей и рассказов» и мгновенно снискал популярность у русских читателей. Формированию интереса к произведению способствовало и присутствие в нем готических элементов – inferнальные злодеи и беспомощные героини, родовые тайны и странные события, наличие персонажей-двойников и характерный хронотоп. Приведем лишь один пример, отражающий подход русского переводчика к передаче такого рода элементов (см. табл. 2).

Коллинз начинает описание места с параллельных эллиптических конструкций: «*a grave between us*», «*the dead about us*», «*the lonesome hills closing us round*». Прилагательные «*wan*», «*lonesome*» и «*dreary*» – типично готические эпитеты. Идея фатальности подчеркнута глаголом в пассивной форме «*were met*». Следующее длинное предложение передает мыслительный процесс Уолтера, отражая его напряжение. Переводчик меняет некоторые эпитеты, передавая знаковые определения клишированными словосочетаниями, и пропускает фразы: «*that dreary valley*», «*for good or for evil*», «*every inch of the progress*», добавляя глаголы в эллиптические структуры, вводит свою фразу «*the first words that we would exchange*», а также напоминание о Лауре, отсутствующее в оригинале. Сохранив основную идею фрагмента, переводчик предпочел использовать стандартные выражения «уединенные горы», «вечерняя тишина», «одинокое существо», являющиеся знаковыми для поэтики готического романа.

Таким образом, представленный анализ русских переводов английских романов демонстрирует эволюцию переводческих подходов к передаче готических элементов романного повествования с конца 1840-х к 1860-м. В годы, когда появился первый перевод «Джейн Эйр», основной переводческой стратегией стала интенсификация готических черт романа. Хотя роман поднимал ряд социальных проблем, таких, как женский вопрос, классовое неравенство, эти аспекты творчества Ш. Бронте не получили должного внимания со стороны переводчиков. Однако они смогли донести до русского читателя творческое рассмотрение элементов тайны и ужаса в новом контексте, тем самым упрочив популярность романа.

На этом фоне перевод романа Коллинза «Женщина в белом» выявляет исторически сложившуюся структуру готической поэтики на русской почве в ее фиксированными образами и элементами, с языком, который часто находил эквивалентные соответствия и клише оригинальным сочетаниям. По сути, переводы показывают меняющуюся пара-

дигму готической поэтики – от экспериментальных подходов к стабильным формам и фиксированным кодам, о чем писал Ю. М. Лотман: «Когда насыщение достигает определенного порога, приводятся в движение внутренние механизмы текстопорождения принимающей структуры. Из пассивного состояния она переходит в состояние возбуждения и сама начинает бурно выделять новые тексты, бомбардируя ими другие структуры, в том числе и своего «возбудителя»» [6, с. 208]. Именно такой процесс от пассивного восприятия к активной выработке своих структур демонстрирует анализ переводов. На более позднем этапе русская литература стала порождать свои тексты с элементами готической поэтики и встраивать их в произведения других жанров – криминальный и исторический романы.

Литература

1. Антонова, З. В. Жизнь и творчество Уилки Коллинза / З.В. Антонова. – Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2006. – 180 с.
2. Бронте, Ш. Дженни Эйр, или записки гувернантки / Бронте Ш. – В 3 чч. – Пер. С.И. К...вой. – Санкт-Петербург : Типография Императорской академии наук, 1857.
3. Бронте, Ш. Джейн Эйр: роман / Ш. Бронте. – На англ. яз. – Новосибирск : Сибирское университетское издательство, 2010. – 398 с.
4. Вацуро, В. Э. Готический роман в России / В.Э. Вацуро. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 544 с.
5. Коллинз, У. Женщина в белом / У. Коллинз // Собрание иностранных романов, повестей и рассказов в переводе на русский язык. – Санкт-Петербург : Типография И. И. Глазунова, 1860. – ТТ. 4–6. – Т. 4. – С. 5–124.
6. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 416 с.
7. Малкина, В. Я. Поэтика исторического романа. Проблема инварианта и типология жанра / В. Я. Малкина. – Тверь : Твер. гос. Университет, 2002. – 140 с.
8. Collins, W. The Woman in White / W. Collins. – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2011. – 352 с.
9. Eyre, Jane. Mémoires d'une gouvernante. Imité de Currer Bell. – In 2 vols. – Bruxelles : Meline, Cans et compagnie, 1849. – 198 p.
10. Syskina, A. A., Kiselev, V. S., Lonoff, S., Matveenko, I. A., Aizikova, I. A. Female images in Jane Eyre and The Woman in White in Russian translations / A.A. Syskina, et al // Bronte Studies. – 2017. – V. 42. – № 2. – P. 118–129.

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

**Первые переводы детективного рассказа
«The Adventure of the Blue Carbuncle» Артура Конан Дойла
в аспекте переводной множественности**

В статье представлены основные переводческие стратегии, отражающие тенденции в развитии переводческой стратегии, также анализируются переводы одного из наиболее известных рассказов о Шерлоке Холмсе, свидетельствующие о феномене переводной множественности, определяющим специфику переводческой рецепции детективов А. К. Дойла в России конца XIX – начале XX вв.

Ключевые слова: детективный рассказ; переводная множественность; «одомашнивание»; переводческие стратегии; адаптация; анонимный перевод.

В России в период с конца XIX – начала XX вв. опубликовано множество переводов произведений А. К. Дойла о Шерлоке Холмсе, в том числе рассказа «Голубой карбункул». Характерно, что почти все переводы английского детективного рассказа были сделаны анонимно. Интерес русских литераторов и переводчиков к данному произведению как определенной жанровой модели подтверждает концепцию множественности перевода как многоаспектного явления, вследствие чего восприятие оригинала развивается и трансформируется. По мнению Е. С. Шерстневой, «появление нескольких переводных текстов расширяет образно-понятийный мир оригинала» [5, с. 528], что свидетельствует об эволюции переводческой рецепции.

Повышенный интерес к анализируемому рассказу обусловлен как ходом развития детективного жанра в русской литературе конца XIX в., так и «смыслоемкостью оригинала» [5, с. 529], которая, как справедливо утверждали Е. Л. Лысенкова и Р. Р. Чайковский, «...является одной из предпосылок возникновения переводной множественности и приводит к появлению различных переводных версий, которые конкурируют и дополняют друг друга» [4, с. 179–198].

Впервые русская публика познакомилась с этим произведением в 1894 году в журнале «Звезда». Второй перевод рассказа под названием «Алмаз графини Моркар», выполненный Вл. Бернаскони, был опубликован в 1899 г. в приложении к газете «Сын отечества». В 1901 г. в журнале «Семья» опубликован третий перевод. В 1903 г. появляются два перевода Г. А. Чарского и Н. Д. Облеухова в авторских сборниках «Приключения Шерлока Холмса в VI-ти сериях» и «А. Конан Дойль». Т. «Приключения Шерлока Гольмса». Через два года вновь появляются переводы этого же

рассказа в 3 сборниках «Приключения Шерлока Гольмса в 2-х тт.», «Приключения Шерлока Холмса» и «Под Рождество». Все перечисленные переводы издавались анонимно. В 1908 г. появился очередной анонимный перевод, озаглавленный как «Приключение рождественского гуся» типографии Е. Коновалова и К*. Таким образом, переводы анализируемого рассказа Конан Дойла выполнены как одновременно, в синхронном «разрезе», так и в хронологической последовательности, в диахронном «разрезе».

В представленной статье анализируются два перевода, опубликованных в журналах «Звезда» и «Семья» как наиболее репрезентативные и отражающие общие тенденции переводческой рецепции творчества А. К. Дойла.

В журнале «Звезда» рассказ появился под названием «Голубой карбункул», которое по сей день принято как каноническое, поскольку наиболее полно демонстрирует содержание оригинала, является логичным и обусловленным особенностями детективного повествования.

Переводчик «Звезды» передал и все основные повествовательные элементы «Голубого карбункула», в дальнейшем составившие основу эстетики жанра детективного рассказа как самостоятельной жанровой модели. Общий анализ данного перевода выявляет тенденцию к максимальной приближенности к оригиналу, весьма популярной в XIX в.

Довольно четко и в подлиннике, и в переводе вырисовывается образ главных героев, причем, прежде всего, это образы Шерлока Холмса и вора Джеймса Райдера, оклеветавшего невинного. Для придания объема образам автор использует различные приемы в описании героев. Например, в случае с Шерлоком Холмсом, А. К. Дойл не дает особых внешних описаний, однако подробно останавливается на поведении сыщика, ходе мысли и поступках. Холмс предстает умным, проницательным и справедливым персонажем, способным сопереживать другим, о чем свидетельствует следующий отрывок:

«After all, Watson», – said Holmes, reaching up his hand for his clay pipe, I am not retained by the police to supply their deficiencies...

«...it is just possible that I am saving a soul. This fellow will not go wrong again; he is too terribly frightened. Send him to jail now, and you make him a jailbird for life. Besides, it is the season of forgiveness» [6, p. 164].

Перевод из журнала «Звезда»: «Что ж, в самом деле, Ватсон, – сказал Холмс, доставая свою трубку, – ведь я не на жаловании у полиции, чтобы поправлять их промахи»...

«Я, может быть, спасаю душу. Этот человек больше не пойдет по этой дороге – он слишком напуган. Да кроме того теперь время прощения» [1, с. 552].

В приведенном фрагменте Холмс показывает, что независимо от полиции и других органов власти, часто допускающих ошибки. В то же время, очевидно его равнодушное отношение к преступнику. В его речи отчетливо просматриваются христианские мотивы прощения и милосердия. Само происшествие случилось с героями перед Рождеством, именно в данном контексте Холмс упоминает о «времени прощения»: «*I am saving a soul*», «*season of forgiveness*», что переводчик отразил вполне адекватно: «спасаю душу», «время прощения». А. К. Дойл, а за ним и русский переводчик, подчеркнул, что для Холмса Рождество – не просто праздник, а время совершения добрых дел, прощения. Однако в переводе отсутствует знаковое высказывание Холмса о судьбе преступника в случае его ареста (*Send him to jail now, and you make him a jailbird for life*). Несмотря на скептические настроения главного героя, ему не чужды мысли о духовном очищении и вере в Бога. Переводчик «Звезды» старается передать тенденцию английского писателя к соединению в образе Шерлока Холмса действующего и рефлексивного героя.

Анализируя перевод рассказа, опубликованный в 1901 году в журнале «Семья» под названием «История голубого бриллианта», прежде всего, следует отметить наличие семантических и стилистических неточностей, например, неправильная передача имени Шерлока Холмса; в одном и том же переводе можно увидеть такие варианты, как Мерлок Холмс, Терлок Холмс, что свидетельствует о недостаточно грамотном подходе к интерпретации образа главного героя, что привносит в повествование ненужный комический эффект. Другая ошибка заключается в неправильном указании места обнаружения камня: у А. К. Дойла карбункул был найден в Южном Китае, в то время как в переводе указан Северный Китай. Такие неточности можно объяснить состоянием переводческой мысли в России конца XIX – начала XX вв. С одной стороны, количество переводимой литературы значительно увеличилось. С другой, по мнению Л. Л. Нелюбина, «... при достаточно широком размахе переводческой практики она во многих случаях носила чисто эмпирический характер: сколько-нибудь систематической разработки на соответственном уровне связанных с ней теоретических проблем не велось» [3, с. 292]. Перевод прозы нередко рассматривался, как легкий способ заработать, поэтому переводческой деятельностью часто занимались случайные люди, с низким уровнем образованности. Этим и можно объяснить различные стилистические и смысловые неточности в передаче содержания рассказа.

Интересно, что в русском переводе журнала «Семья» Холмс и Ватсон обращаются друг к другу на «ты», что значительно сокращает дистанцию между персонажами. Следует отметить, что в рассматриваемом

переводе фигурирует такое обращение к героям, как «сударь», что свидетельствует о переводческой стратегии «одомашнивания» перевода.

Судя по выбору стилистических средств, русский перевод журнала «Семья» был ориентирован на среднестатистического массового читателя, что позволяет судить о предельной адаптации аутентичного текста к русской массовой аудитории, о стремлении переводчика к минимизации стилистических деталей для концентрации читательского внимания на фабуле рассказа.

Другой тенденцией анализируемого перевода является стремление к сокращению диалогов, особенно если в них герои выражали излишние, с точки зрения переводчика, эмоции, что опять-таки демонстрирует переводческую интенцию передачи фабульных событий и связанных с ними слов персонажей. Кроме того, выбранные переводчиком эквиваленты нередко упрощают оригинал. Так, в качестве примеров неудачного выбора эквивалента для оригинальных фраз можно привести следующие фрагменты: «*So a dense a swarm of humanity*» («в такой густой толпе»), «*combination of events*» («сцепление обстоятельств»), «*intellectual problem*» («оселок для нашего остроумия»), «*Christmas dinner*» («праздничное жареное»), «*here is my lens. You know my methods*» («вот моя лупа. Ты ведь знаешь, как я ей работаю»), «*the tattered object*» («старье»), «*hair... which he anoints with lime cream*» («употребляет помаду»), «*shillings have not been so plentiful with me as they once were*» («моя касса в последнее время не так полна, как прежде»), «*the creature flapped*» («гусь заорал») [2].

Обращает на себя внимание перевод текста оригинала в другой стилистический регистр, неудачный выбор средств при изображении героев, их речи. В данном переводе персонажи (и прежде всего Шерлок Холмс) представлены невоспитанными с низким уровнем грамотности, что совершенно не соответствует образам оригинала.

Стратегия адаптации оригинального текста для русского читателя очевидна при передаче названий улиц, где происходит действие рассказа. Все они были переведены следующим образом: «Гудская улица», «Брикстонская улица», «Тоттенгэмская улица». Аналогичный подход наблюдается и при переводе названий газет: «Глобус», «Звезда», «Пэль – Мэльская», «Сент-Джемская», «Новости», «Знамя», «Эхо». Кроме того, переводчик «Семьи» склоняет название английской газеты по правилам русского языка («в Таймсе»).

В целом в переводе журнала «Семья» оказались нивелированы некоторые художественные образы рассказа, переводчик использует неуместные для оригинального повествования жаргонизмы, неудачные

сравнения, с одной стороны искажая художественные особенности рассказа, с другой – делая его понятным для среднестатистического русского читателя.

Приведенный анализ демонстрирует различные подходы к переводу иноязычного произведения и переводческие стратегии: максимальная приближенность к тексту оригинала, «одомашнивание» и нередко использование более грубой и упрощенной лексики, элементов разговорной речи в целях его большей адаптации к потребностям русской читательской аудитории. Наличие переводной множественности анализируемого рассказа свидетельствует о высокой популярности и востребованности творчества А. К. Дойла в России, что способствовало популяризации рассказа «Голубой карбункул». Различные переводы, сделанные примерно в одно и то же время, демонстрируют попытку русских переводчиков ориентировать произведение на различные сегменты читательского рынка с различными «горизонтами ожидания». Тем не менее, каждый из переводов рассказа находил своего читателя, что в целом способствовало эволюции переводческих подходов.

Литература

1. Дойл, А. К. Голубой карбункул // Звезда. – Санкт-Петербург : П. П. Сойкин, 1894. – №26. – С. 508–509; – №27. – С. 528–530; №28. – С. 548–549.
2. Дойл, А. К. История голубого бриллианта // Семья. – Москва : А.Я. Липскеров, 1901. – №1. – С. 11–14; – №2. – С. 11, – №3. – С. 8–10.
3. Нелюбин, Л. Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней): учеб. пособие / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. – 2-е изд. – Москва : Флинта: МПСИ, 2008. – 490 с.
4. Чайковский, Р. Р., Лысенкова, Е. Л. Неисчерпаемость оригинала: 100 переводов «Пантеры» Р. М. Рильке на 15 языков. Магадан : Кордис, 2001. – 211 с.
5. Шерстнева, Е. С. Переводная множественность как категория переводоведения: история, статус, тенденции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73. – Ч. 1. – С. 526–532.
6. Doyle, A. C. The Adventure of the Blue Carbuncle. The Adventures of Sherlock Holmes / A. C. Doyle. – London : Harper Publishers. Collins Classics, 2013. – P. 143–164.

А.С. Пташкин
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

On some peculiarities of forms and means of expressing aberration in W. Gibson's science-fiction

This article deals with the forms and means of expressing the semantic field of aberration in the novel «Neuromancer» by W. Gibson in English. The core and near periphery of mental and physiological components of this semantic space were revealed. The interpretative field was also considered as the distant periphery of this mental unit. The author used semantic and contextual analyses, distinguishing the main components.

Key words: semantic field; aberration; lexeme; collocation; phrase.

Semantic fields reflect the data of thesauri but they can also function as cognitive phenomena because of social experience. Their content is characterized in accordance with linguistic means of their expression. There is a great range of linguistic means that take part in the formation of the mental unit, for instance, collocations, phrases, lexemes. Moreover, the semantic space of the categories can be reflected by means of the whole context.

The analysis of the semantic field *aberration* in English in the boundaries of the novel «Neuromancer» by William Gibson aims at revealing personal social experience of the author, his thoughts and ideas of the mental unit under study.

Being among the most abstract categories, *aberration* characterizes a lot of phenomena in culture. It helps to understand the structure of thinking in different social groups.

Semantic fields intersect due to the meanings that can be actualized in a given context. The semantic fields can include lexical units that might belong to different styles, for instance, neutral and colloquial at the same time; these peculiarities of lexical units are registered in dictionaries. Thus, some of the elements of the semantic space can express different meanings. Such means of expressing the semantic fields can occupy various positions within a given semantic space: central or peripheral ones.

The analysis of the semantic field *aberration* within the narration of W. Gibson's «Neuromancer» reveals the structural characteristics of this mental unit, its forms of expression. Thus, the semantic fields include their peculiar elements. These semantic fields are given in the light of Gibson's personal experience influenced by his culture, social surroundings and personal experience as a specialist in the sphere of science-fiction.

All that mental units are meant to be presented here as the complex of semantic fields. Moreover, we think that some of the parts of the semantic

fields are interconnected with each other finding common features with the core of the semantic category. For instance, all the semantic fields of *aberration* in the framework of the literary work «The Neuromancer» are characterized similarly in the light of the lexical structure of the semantic field *aberration*; lexical units, which were included into these semantic fields, are semantically marked «anomaly».

The semantic field *aberration* is observed here in the sense of semantic fields in original by William Gibson in English. Traditionally, the semantic fields are reflected as the complex of linguistic units that are also divided into various peripheries of this semantic space: near and distant ones.

The structural polycentric features of both mental and physiological components of the semantic field under study in the text «The Neuromancer» by William Gibson are distinguished due to the linguistic units of the core, peripheries, interpretative field that are revealed in the process of contextual analysis.

One of the goals of the semantic analysis consists of defining key mental units within the structure of the semantic field under study.

Special interest of semantic analysis implies the meanings of linguistic units within lexical entries and contextual environment either. The meanings of linguistic units of lexical entries are advised to be added to special thesauri of slang origin due to the style of the author under study. They are very important from the point of view of distinguishing structural components of the interpretative field of the mental unit *aberration*. The following stages are considered as the most important ones in the sense of considering the structure of the mental unit in language, taking into account the purpose of the study: a) defining the primary lexeme that characterizes any part of the semantic space of the category. The lexical unit «aberration» is the most abstract component with its own set of derivatives; b) revealing the complex of linguistic units that form the semantic fields of the category under study in the literary work «The Neuromancer»: the core, near and distant peripheries of the semantic field *aberration*. These are lexemes, collocations, phraseological units of neutral-bookish style, informal style, euphemisms, related linguistic units that bring semantic characteristics of the semantic field *aberration*, sentences, even passages, the whole chapters dedicated to the description of aberrations. In case of sentences, passages and chapters we mean an interpretative field, which includes means of expressing the category in indirect way. Distant periphery is formed by means of paroemiological units, euphemisms. Thus, the subject of semantic analysis here is the means of all styles and forms, defining the core, near and distant peripheries of the semantic space; c) forming the structure of the mental unit in «The Neuromancer», which is based on the meanings revealed in certain contextual environment of the work under study. The number

of stages of semantic analysis depends on the varying goals of the scholar; it can even include the interview with the author or people, who got certain impression about the book. This work was limited by three phases that do not contradict each other in terms of semantic and contextual analyses. The revealed meanings of the lexical units indicate only the borders of the semantic field *aberration* in this work. In order to consider new meanings of linguistic means of expressing the semantic field *aberration*, lexical entries were not considered. The author also avoided taking into account the range of synonyms to the primary word of the category; they are revealed only in the context of the work «Neuromancer», mentioning the actualized meanings.

Mental and physiological components of the semantic field *aberration* were revealed in the context of the text under study. The following semantic fields of the mental component are distinguished in accordance with the contextual analysis: 1. medical terms, denoting mental aberrations; 2. lexical units: a. of neutral-bookish style, denoting mental illness; b. of informal style, denoting mental illness; 3. an interpretative field. The physiological component includes: 1. medical terms, actualizing physiological aberrations; 2. lexical units of neutral-bookish style, expressing inborn or acquired diseases; 3. an interpretative field.

The meanings of the lexical units belonging to the semantic fields of the above-mentioned components of *aberration* let us define the structure of this mental unit in the work «The Neuromancer» by W. Gibson [1] taking into account the data of the contextual analysis.

As for the main character, he was suffering from the injuries that occurred in the nervous system caused by a toxic metabolite: «*damaged his nervous system, hallucinated, the damage was minute*» [1]. The collocation *nervous system* in the boundaries of the phraseological unit *damage one's nervous system* actualizes its direct meaning of the core of the semantic field 'medical terms, actualizing physiological aberrations'. The verb and the noun *damage* can function as lexical units that express the meanings of mental and physiological aberrations. Thus, they can be included into the semantic fields of both components. The verb *hallucinate* is represented by the meaning «perceive what is not in reality». It is in the sphere of the semantic field «lexical units of neutral-bookish style, expressing acquired diseases» of the mental component.

The interpretative field of the mental component is also observed. W. Gibson mentions drug addiction of the main character: *the gestalt of drug, the reflexive need, the wavelength of the amphetamine*, narrating about the condition of Case. Considering Linda, Case's girl, Gibson notes that she took drugs either: *personality fragment, calving, the raw need, signs of derms or the needle*. Here the author also uses the direct collocation, actualizing the meaning «acute need for pills»: *hungry armature of addiction*. It refers to the core of the

semantic field «medical terms, denoting mental aberrations» of the mental component of the semantic field *aberration*. The collocation *mutant carp* indicates physiological aberration among animals. The author compares the heroine Linda with mantises that were sold near carps with specific physiological features. The collocation *mutant carp* expresses the meaning «undergone mutation among animals». It belongs to neutral-bookish style and represents the core of the semantic field «lexical units of neutral-bookish style, expressing inborn or acquired diseases» of the physiological component. The phraseological unit *take pills* is given with its general meaning and is included into the sphere of the core of the semantic field “lexical units of neutral-bookish style, denoting mental illness” of the mental component.

The character Wage, who Case dealt with, had an illegal business of selling medicines: *proscribed biologicals*. This collocation is also included into the sphere of the semantic fields of the mental component, it expresses the meaning «drugs». Moreover, the author uses a wide range of names of narcotics, for instance, *synthetic glandular extract*. This mean is also a collocation related to the lexeme *drug*. It stands as further specification of the term *drug*.

Sometimes the lexical units of the semantic fields of both components do not necessarily mean real aberration. For instance, the lexeme *crazy* is used to express personal attitude of Case towards Wage. Case defines him as an abnormal person because he was a drug dealer. Then Case found out that Wage intended to kill him. Wage calls him *a wig*. In the boundaries of this text, this lexeme implies the meaning ‘to lose one’s reason’. But Wage mentioned the face of a drug-addicted person, saying *you look bad*. This phraseological unit indicates various problems with health that Case struggled with. His appearance was not so good. This phraseological unit actualizes the meanings of both mental and physiological components of the category under study.

Case was suffering from paranoia: *a certain tame paranoia*. The lexeme *paranoia* is included into the core of the semantic field «medical terms, denoting mental aberration» of the mental component. It is represented by the meaning «psychological disorder implying delusions of persecutions». He controlled his paranoia by special medicines: *a stack of octagons*. W. Gibson adds a new meaning to the lexeme *octagon* in the boundaries of this work. This collocation actualizes the meaning «amphetamine». Thus, it refers to the terms, leading to the development of further mental aberrations. Then he coped with his paranoia: *fought the adrenaline surge*. The collocation *fight the adrenaline surge* actualizes the meaning «control inner emotions connected with paranoia». This collocation refers to neutral-bookish style.

Case created a wrong habit of constant use of drugs. He consumed medicines on his way to work: «the pill lit his circuits... rode the rush down...» [1].

The lexeme *pill* in the boundaries of this phrase actualizes its direct meaning, referring to the semantic field of the mental component.

One of the peculiar features of the story by W. Gibson is that he describes the future where everything in the human body can be transplanted, changed or improved. For instance, Zone, discussing with Case in a bar, mentions people with artificial muscles: «Big boys, Graftees» [1]. In order to express this meaning, W. Gibson introduces it into the speech of Zone. The lexeme *graftee* belongs to informal style, indicating physiological aberrations.

Peter Riviera, a thief and a sadist, is characterized by Molly as a mentally ill person: *a certified psychopath*. This lexical unit denotes «an unstable person suffering from psychological problems», it is means of expressing two semantic fields «medical terms, denoting mental aberrations», «lexical units of neutral-bookish style, denoting mental illness».

Thus, the semantic space of both mental and physiological components of the semantic field *aberration*, revealed in the previous works of the author and shown at the beginning of this paragraph, was reflected in the narration of the text under study, including distant periphery and interpretative field.

The method of semantic analysis was used to define the boundaries of the semantic field *aberration* in the novel «The Neuromancer» in English. It was done with the support of the contextual analysis to reveal means of expressing the category.

Literature

1. Gibson, W. The Neuromancer / W. Gibson. – London : Gollancz, 2017. – 306 p.

С.Н. Стенура

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Специфика инновационной лексики Дж. Джойса в романе «Ulysses»: авторские неологизмы

Статья рассматривает специфичность новообразований Дж. Джойса в романе «Улисс», неразрывно связанную с особенностями произведения в целом: сам формат создает аналогию с энциклопедией, на основании которой проводится параллель с Оксфордским словарем английского языка. Затрагивается терминологический вопрос.

Ключевые слова: инновационная лексика; авторские неологизмы; словарь; Джеймс Джойс; «Улисс»

Инновационная лексика всемирно известного ирландского писателя Дж. Джойса (1882–1941) продолжает привлекать внимание исследователей языка. Его роман «Улисс» (1922) обладает всеми необходимыми характеристиками модернистской литературы, позволяющей сделать акцент на языке. Лингвокреативная деятельность автора «Улисса» и время создания самого романа (1914–1921) совпадают с многочисленными войнами и революциями по всему миру, а также с расцветом в области науки, техники и литературными поисками. Это наталкивает на мысль о возможности появления в романе большого количества новых слов и их статусе (авторские инновации / неологизмы или составная часть узуса английского языка). В данном исследовании рассматривается специфика появления новых слов у Джойса. В чем она заключается? Считается, что все непонятные, странные или новые слова автор «Улисса» создавал сам. Однако, учитывая размеры произведения, обширные списки и перечисления разных явлений, событий и предметов (н-р, 12 эп. «Циклопы», 15 эп. «Цирцея» или 17 эп. «Итака»), становится понятно, что Джойс нуждался в значительном словарном запасе. Где и как его можно было взять или сформировать? Во-первых, это был непосредственно сам творческий процесс Джойса по созданию новых слов; во-вторых – поиск редких, забытых или малознакомых слов (н-р, разговорный язык жителей Дублина начала XX в.); в-третьих, использование словарей – Джойса неслучайно называли их «жадным читателем» («*an avid reader of dictionaries*») [4, р. 1]. При написании своих романов он пользовался различными справочными изданиями, включая *Skeat's Etymological Dictionary*, *NED* – Новый словарь английского языка (*New English Dictionary*), который, начиная с 1928 г. назывался Оксфордским словарем английского языка (*Oxford English Dictionary / OED*) и мн. др. Джойс оставил в «Улиссе» многочисленные ссылки на *NED (OED)*, выражая тем самым ему свое почтение [4]. Параллель «Улисса» с *OED* также вполне закономерна: роман Джойса заслужено называют ирландским эпосом двадцатого века, при этом сам Оксфордский словарь определяется как «английский эпос девятнадцатого века» [6]. В этом смысле оба труда: «Улисс» и *OED*, не являясь обычными текстами (если можно так назвать словарь), эпичны по размаху в своем стремлении заключить смысл целого мира, культуры и общества, как считается, в беспрецедентной степени, т.е. выразить в краткой форме значения почти всего, что есть в англоязычном мире (в формате одной книги: романа или словаря) [6; 4]. Постоянно ссылаясь на другие работы, они определенно точно впитали в себя большую часть предшествующей литературы, но также были нацелены на установление новых творческих и интеллектуальных стандартов.

С другой точки зрения, эти труды очень разные (речь не идет о различии в жанрах): объем *OED* был ограничен взглядами и принципами своего времени, от которых ученые-лингвисты не были свободны; он был ограничен тем, что считалось авторитетным литературным языком. Помимо стандартных правил цензуры, существовавших в начале XX века, которые препятствовали распространению литературных произведений, у *OEDI* (первое издание), также, как и у последующих изданий словаря, была собственная практика цензуры – унаследованные консервативные моральные принципы Сэмюэля Джонсона («Словарь истории английского языка», 1755). Главным требованием было сохранение чистоты и установление значения английской идиомы посредством фиксации языка писателей Елизаветинского века до настоящего момента с установкой не цитировать еще живых писателей [3]. Таким образом, *OED*, как и словарь Джонсона, стал не только книгой слов, но и «книгой идей, которая отражала преобладающий литературный, политический или социальный контекст того времени» [3]. Как следствие, на основании прескриптивизма Джонсона, принятого *OEDI*, произведения Джойса игнорировались. Словарь цитировал лишь те источники, которые считались морально приемлемыми. Поэтому, вполне вероятно, что, даже если бы цензура не была столь строгой, а произведения Джойса были известны широкой публике и на них ссылались в начале 1900-х годов, это бы никак не могло изменить ситуацию – *OEDI* не смог бы игнорировать свои собственные правила и включить Джойса в списки цитируемых авторов, так как его стиль не укладывался в рамки нормативных значений словаря. Таким образом, в то время как *OED* ставил своей целью задокументировать морально приемлемую устоявшуюся лексику, Джойс стремился бросить ей вызов, нарушая традицию (чистоту языка) частым использованием заимствований (*alanna* – гэльский язык; *les jeux sont faits* – французский язык и мн. др.), сленга (*bluebags* – использовалось для обозначения констаблей/низших чинов полиции), а также радикально меняя значения многих стандартных и общепринятых слов. На этом ирландский новатор не останавливался, он придумывал совершенно новые слова (*philirenist* как филиренист; *abstrusiosities* как заумности; *dewsilky* – шелковистый как роса; *pleasureship* ≈ удовольствие; *Imperthnthn thnthnthn* и мн. др.). Наиболее неприемлемым для приверженцев классического или стандартного литературного языка был тот факт, что Джойс использовал английские слова при описании запретных тем (физиологические потребности, человеческое тело / раблезианство, отношения между мужчиной и женщиной).

Слова Джойса не вошли в *OED* 1, но *OED* 2 (1989) и *OED* 3 (2000-) имеют большой список цитирований его произведений. Однако, учитывая главное требование при создании словарей «неологического типа»

своевременно «отражать языковые инновации, обладающие критерием новизны в строго определенный исторический период» [2], неологизмы Джойса не стали общедоступны читающей публике в первые годы после издания романа. Это дает основание считать новообразования Джойса *авторскими неологизмами*. В чем состоит их отличие от *неологизмов*? Ведущим критерием выявления вновь образованных слов является сам момент «фактического вхождения в язык», фиксируемый словарями [1, с. 156]. Они входят в язык как *протологизмы*, чаще всего используемые небольшой аудиторией; распространяются, чтобы стать в итоге широко принятыми – вошедшими в узуальное употребление, что подтверждается их появлением в словарях. Слово *протологизм* образовано от греч. *protos* + *logos* (начальный + слово) и по самой своей сути соответствует термину *авторский неологизм*. Согласно М. Эпштейну, *протологизм* – это впервые предлагаемое автором слово, не использованное другими авторами; оно новое и еще не закрепились как неологизм; это осознанный результат языкового творчества. Основным отличием *неологизмов* от *протологизмов* является тот факт, что первые зафиксированы в языке и воспринимаются как новые слова, в то время как вторые представляют собой слова в процессе их появления и предъявления. Для того, чтобы стать *неологизмом* авторское слово (слово-зародыш) должно войти в употребление, использоваться другими авторами, не только его создателем. Необходимым условием является использование слова не в виде цитаты из произведений конкретного автора, а «в раскавыченном виде» [5]. Также и *неологизм* предстает как лексическая единица языка, не отмеченная по критерию новизны, если им пользуются люди на протяжении многих лет.

Таким образом, неологизмы Джойса сохранили статус авторских слов или протологизмов вследствие ряда объективных и субъективных причин. Что касается словообразовательного процесса в романе «Улисс», то он был результатом не столько состояния общества на определенном его этапе: культурных или революционных преобразований и технического прогресса, сколько исходил из «потребностей» самого текста.

Литература

1. Пешкова, Д. Ю. Английская неология: способы пополнения вокабуляра на современном этапе // Известия ВГПУ. – 2019. – № 6 (139). – С. 155–160.
2. Юшманова, Е. В. Принципы отбора и лексикографической обработки неологизмов в словарях новых слов английского языка: диссертация кандидата филологических наук: 10.02.04. – Иваново, 1999. – 171 с. – Текст: непосредственный.

3. Brewer, C. Treasure-House of the Language: The Living OED. – New Haven : Yale University Press, 2007. – 336 p.
4. Chenier, N. R. Dictionary Joyce: a lexicographical study of James Joyce and the Oxford English Dictionary. – Vancouver : The University British Columbia, 2014. – 54 p.
5. Epstein, M. PreDictionary: Experiments in Verbal Creativity. – New York : Franc-Tireur USA, 2011. – 135 p.
6. Kenner, H. Joyce's Voices. – Berkeley and Los Angeles : University of California Press, 1978. – 268 p.

А.Б. Стрельникова
*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

Методологические аспекты изучения художественного перевода: на материале переводческой практики Ф. Сологуба

Переводческая деятельность Ф. Сологуба в контексте авторского творчества и шире – русского модернизма – актуализирует проблему поиска алгоритма, описывающего механизм рецепции и интерпретации художественного текста. Настоящая статья посвящена вопросу определения методологии исследования художественного перевода в аспекте творческой рецепции оригинала.

Ключевые слова: Сологуб; рецепция; художественный перевод; творческая стратегия; переводческая интерпретация.

Русский модернизм, по справедливому наблюдению Л. А. Колобаевой [9, с. 8], являлся периодом «ренессанса» русской культуры, хотя представления о том, какие именно «тексты» культуры подлежат «возрождению», у писателей-модернистов были различны. Фёдор Сологуб, одна из ключевых фигур русского символизма, имел собственное представление о том, что есть культура, и как мир культуры соотносится с миром реальным. По Сологубу, мир культуры – приоритетен, в нем сокрыт ген творчества (которое единственное противостоит омертвлению), он удерживает человека от соскальзывания в мир животный (стихотворение «Мы – плененные звери / Голосим, как умеем...») [13], позволяет сбросить личину бренного мира («...Я стремлюсь/ Умножать бытие без конца» – из стихотворения «Надо мною жестокая твердь...» [13]), и наконец, создать собственный мир, альтернативный существу (стихотворение «Я – бог таинственного мира / Весь мир в одних моих мечтах...») [13]. В этой связи, Сологуб всегда почтителен к художественному пространству, организованному другим творческим сознанием («хулою не

оскорблю ничьего творческого вдохновения...» [12]). При всем том, для автора была принципиальна творческая позиция реципиента: «Вот было для тебя творчество иного поэта океаном <...> Ты прошел над океаном, шагами измерил ты неизмеримую ширину его, вершками исчислил ты его глубину, – но не стыдись восторженных похвал: не ты ли был солнцем, отразившим свой лик в океане?» ...» [12].

Вышесказанное во многом проясняет позицию Сологуба-переводчика, библиография переводов которого включает произведения порядка 50 авторов, с различных языков и в разных жанрах. Сам Ф. Сологуб размышлений по поводу сущности или стратегий художественного перевода, в отличие, например, от В. Брюсова или К. Бальмонта, не оставил, считая, что «мало-мальски сносный перевод – дело случая более, чем желания» [Цит. по: 7]. Тем не менее, общий объем переведенных им текстов и факт обращения к переводу на всех этапах творческого пути свидетельствуют о значимости художественных переводов в творческом наследии автора.

Несмотря на то, что степень переводческого присутствия в тексте могла быть различной, крайности его переводческих устремлений тяготеют скорее к полюсу буквализма, нежели к полюсу тотальной переводческой свободы. Переводы, воплощающие принцип золотой середины, вошли в классику мировой литературы на русском языке – роман «Кандид, или Оптимизм» Вольтера, стихотворения в прозе О. Уайльда, лирика П. Верлена (произведения, принадлежащие различным эпохам, национальным культурам и литературным родам). Следовательно, можно говорить о том, что концепция определения творческой стратегии в зависимости от языка оригинала не работает, и специфика работы с текстом в рамках одного и того же языка может быть различна. Еще одной предпосылкой к определению наиболее продуктивной методологии исследования является тот факт, что Сологуб владел двумя иностранными языками – французским и немецким, и переводы с других иностранных языков осуществлялись не с оригинала, а с подстрочника (как это происходило, например, в случае с английскими текстами О. Уайльда или армянской поэзией Н. Кучака); зависимости между переводом с оригинала/подстрочника и адекватностью/успешностью созданного в результате переводного текста выявлено не было. В этой связи закономерно встает вопрос о возможном существовании определенного творческого алгоритма, описывающего процесс перевода художественного произведения. Такой ракурс изучения художественного перевода подразумевает не (с)только оценку результата на предмет его адекватности/эквивалент-

ности, сколько исследование процесса читательского восприятия, впоследствии преобразованного в творческую интерпретацию (межязыковой перевод художественного произведения).

Процессы бытования произведения в национальной культуре и «до-страивания» смыслов уже ранее осмыслялись исследователями: так, М. В. Загидуллина вводит термин «внутрицеховая» рецепция, который описывает смыслообразующую цепочку «писатель — произведение — другой писатель» [8]. Е. В. Абрамовских, изучая рецепцию художественного текста в коммуникативном аспекте и классифицируя типы читательского восприятия, говорит о целесообразности использования понятия «креативная рецепция» [1]. Таким образом, исследователи уже обращались к механизмам «перевода» (интерпретации) текста внутри одной и той же семиотической системы (системы национального литературного языка), проблема же «межязыкового» перевода художественного произведения в аспекте выявления механизмов рецепции и интерпретации (ее этапов и стратегий) на сегодняшний день требует более детального изучения.

Изучение переводческой деятельности писателя позволяет осознать сложную специфику творческого диалога, и поскольку художественный перевод в том или ином объеме и мере практиковался многими выдающимися отечественными поэтами и писателями, подобного рода материал провоцирует постановку вопроса о механизмах взаимодействия оригинального и переводного творчества. При такой постановке проблемы в фокусе исследования оказывается перевод не как результат, а как процесс. Как справедливо отмечал Г. Г. Гадамер [3], само понятие «интерпретация» восходит к мастерству перевода и функциям посредника (= переводчика), толкующего и разъясняющего тексты-сообщения участникам коммуникации; но в конечном счете, интерпретация есть не вспомогательная процедура познания, а само познание – «бытие в мире». В этой связи текст перевода интересен не как конечный продукт, а как инструмент, позволяющий зафиксировать этапы переводческой рефлексии; при этом исследование текста перевода предполагает его интерпретацию не в столько в связи с внешнеположенной биографией или психологией реального автора, сколько в аспекте поиска значений, связанных с авторской самоидентификацией. В этой логике само творческое вдохновение может трактоваться не как «озарение», а как способ трансформации авторского опыта, подчиняющийся определенной логике. Обращение к этапам освоения художественного произведения, которые со всей очевидностью раскрывает процесс работы над художественным переводом, определение способов взаимодействия собственного оригинального и переводного творчества позволяют изучить и описать этапы и стратегии писательского самоопределения.

В этой связи, исследование художественного перевода в аспекте креативной рецепции произведения культуры предполагает выход в смежные с теорией языка и литературы области – феноменологии (работы Э. Гуссерля [6]), герменевтики (труды М. Хайдеггера [14], Г. Г. Гадамера [4]) и рецептивной эстетики (Констанцская школа [11]). Этот многоэтапный процесс можно проследить на материале переводов Сологубом лирики Верлена. Творческий диалог русского писателя с «проклятым» поэтом открывался этапом чтения: стимулом к изучению французского языка стало желание читать Верлена в оригинале, и в библиотеке Сологуба сохранились франкоязычные сборники стихотворений французского поэта. Варианты поэтических переводов из Верлена (в книге «ранних» переводов (1908 г.) опубликованные как равноправные произведения) свидетельствуют о различных интерпретационных стратегиях: одно и то же стихотворение может быть переведено с акцентом на звучание стиха, или лексическую верность оригиналу, или личностное прочтение лирического текста с последующей трансформацией оригинальных образов и мотивов.

С другой стороны, в современных исследованиях, посвященных проблемам художественного перевода, переводной текст, как правило, рассматривается в качестве самостоятельной поэтической системы («полноценное художественное произведение на языке перевода» [10, с. 78], «новое произведение в иной семиотической системе» [5, с. 358] и т.п.), что, в свою очередь, обусловлено представлением об оригинальном художественном произведении как об открытой системе [15]. Такой взгляд на художественный перевод в определенной степени снимает проблему адекватности/эквивалентности перевода, и фокус исследований смещается на вопросы, связанные с саморефлексией переводчика и модусом художественного высказывания, воплотившегося в тексте перевода. Так, творческий диалог Сологуба с Верленом продолжался на протяжении более чем 20 лет, и поздняя книга переводов (1923 года) во многом отличалась от ранней (1908 года), вписанной в контекст собственного творчества в качестве седьмой книги авторских стихотворений [2] (между книгами «Змий» и «Пламенный круг»).

Таким образом, изучение переводческой деятельности состоявшегося писателя, воплотившего в оригинальном художественном творчестве авторский взгляд на человека и мироздание, предполагает постановку вопроса о месте и роли перевода в оригинальной художественной системе автора, мировоззренческих, гносеологических и аксиологических его основах; в таком контексте писатель-переводчик воспринимается как эстетический субъект, вовлеченный в рамках художественной коммуникации одновременно в разнонаправленные процессы – чтения и

письма, сам же текст перевода может рассматриваться как феномен «встречи» читателя и писателя.

Литература

1. Абрамовских, Е. В. Креативная рецепция незаконченных произведений как литературоведческая проблема (на материале дописываний незаконченных отрывков А.С. Пушкина) : специальность 10.01.08 «Теория литературы. Текстология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Москва, 2007. – 44 с.

2. Верлен, П. Стихи избранные и переведенные Федором Сологубом. – Санкт-Петербург : «Факелы» Д. К. Тихомирова, 1908. – 91 с.

3. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного / Г.Г. Гадамер; пер. с нем. – Москва : Искусство, 1991. – 366 с.

4. Гадамер, Г. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г. Г. Гадамер; пер. с нем. – Москва : Прогресс, 1988. – 699 с.

5. Гарбовский, Н. К. Теория перевода. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.

6. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль; пер. с нем. – Кн. 1. – Москва : Дом интеллект. книги, 1999. – 332 с.

7. Дикман, М. И. Поэтическое творчество Федора Сологуба : сайт / Фёдор Сологуб – . – URL: <https://www.fsologub.ru> (дата обращения: 26.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

8. Загидуллина, М. В. Ранние статьи Гоголя о Пушкине: к вопросу о внутрицеховой рецепции / М. В. Загидуллина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2004. – № 1. – С. 34 – 41.

9. Колобаева, Л. А. Русский символизм / Л. А. Колобаева. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 296 с.

10. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – Москва : ЭТС, 2002. – 420 с.

11. Современная литературная теория : антология / сост. И. В. Кабанова. – Москва : Флинта : Наука, 2004. – С. 193–200, 201–224.

12. Сологуб, Ф. Демоны поэтов : сайт / Фёдор Сологуб – . – URL: <https://www.fsologub.ru> (дата обращения: 26.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

13. Сологуб, Ф. Стихотворения : сайт / Фёдор Сологуб – . – URL: <https://www.fsologub.ru> (дата обращения: 26.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

14. Хайдеггер, М. Феноменология : Герменевтика : Философия языка / М. Хайдеггер, пер. с нем. – Москва : Гнозис, 1993. – 332 с.

15. Эко, У. Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2004. – 384 с.

О.В. Сумцова, О.С. Квашина
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

**The problem of Literary Translation Multiplicity
in Russian Interpretations of the Matter-of-Fact Romance
«It's Never Too Late to Mend» by Charles Reade**

This paper examines two Russian translations of the novel «It's Never Too Late to Mend» by Charles Reade in terms of literary translation variability. The presence of two Russian interpretations of this work, published almost simultaneously in 1857, allows us to raise the highly topical problem of translation multiplicity, still being an understudied issue of literary translation theory.

Key words: Charles Reade; matter-of-fact romance; translation multiplicity; genre peculiarities; translation reception.

The present study focuses on the Russian translation reception of the literary works of Charles Reade, the English writer of the second half of the 19th century, and, particularly, on the popular in the Victorian literature genre model of the matter-of-fact romance, originated and developed by Reade. Problematics of the Victorian novel has been studied by many well-known Russian and foreign scholars including Yu. D. Levin [2], V. V. Ivasheva [1], I. M. Mikhalskaya [3], L. P. Shipitsyna, M. Wheeler [11], D. Sutherland [10], P. K. Gilbert [8], T. Bragg, R. Fantina [7], and others. In this regard, it is noteworthy that Russian translations of the novels of many Victorian writers [5, 6], such as Ch. Dickens and Sh. Bronte, are sufficiently covered in the scientific literature. Yet, despite the popularity of Ch. Reade's works in Russia in the second half of the 19th century, which is confirmed by a large number of translations, Russian translations of his novels, as well as his literary activity itself, have been left beyond the scope of the Russian literary study. This determines the relevance and novelty of this paper.

A separate scientific problem, still unresolved, is the aesthetics and poetics of the matter-of-fact romance, which appeared to be so popular in Russia in the 1850-60s. This kind of novel synthesizes the poetics of at least two literary methods – realism and romanticism, which determined the peculiarity of the Reade's work with facts. Reade's novels always strive to depict reality accurately and completely while retaining the reader's interest by incorporating

the elements of adventurous, melodramatic, and pointedly imaginary narration. This results in the appearance of two plotlines: the reflection of real (personally «proven» by the author) events and facts, aiming to convey reality in its social and historical manifestations due to the structure and activities of social institutions of Victorian society, its morals and moods; and a bright adventure story with an obligatory love theme interpreted in the spirit of romanticism.

In addition, Victorian literature is known to be rooted in enlightenment ideology, advocating the active influence of the writer on society vices. Thus, the first matter-of-fact romance by Ch. Reade «It's Never Too Late to Mend» (1856) reflects the problem of corruption and ill-treatment of prisoners in English prisons in the second half of the 19th century. In this novel, the author analyzes social problems mainly in moral, ethical and psychological terms, thus, offering solutions and actively fixing in the minds of readers his views on the social structure, social relations, and state laws.

Finally, the relevance of the study is due to the existence of two Russian translations of the novel «It's Never Too Late to Mend», both published in the year of 1857. One of the them is entitled «*Luchshe pozdno, chem nikogda. Roman v dvuh chastyakh*» («Better Late Than Never. Romance in 2 parts») and was published in the journal *Biblioteka dlya Chteniya* (The Reader's Library). The second translation was published under the title «*Nikogda ne pozdno ispravit'sya: obyknovennaya istoriya*» («It's Never Too Late to Mend: an Ordinary Story») in the journal *Sobraniye Inostrannykh Romanov, Povestei i Rasskazov v Rerevodakh na Russky Yazyk* (Collection of Foreign Novels, Narratives and Stories in Russian Translations). This fact allows us to address the essential problem of translation multiplicity, which remains an understudied issue in the theory of literary translation, raised back in the works of Yu. D. Levin and P. M. Toper [4].

As mentioned above, both translations of the novel «It's Never Too Late to Mend» were published in different Russian literary journals, yet in the same year, therefore, according to P. M. Toper, they can be qualified as a «synchronous» slice of the Russian history of literary translation. The scholar believes that such translations can be considered the result of a sort of competition between translators, and that «...multiplicity is a natural attribute of literary translation, associated with the concept of creative personality, the competition of talents» [4, p. 228]. Some observations by R. R. Tchaikovsky similarly refer to the phenomenon of translation multiplicity: «In case of translation multiplicity, the status of translations of the original changes, and competing texts appear. Translation multiplicity clearly reveals the strengths and demonstrates the weaknesses of translations» [5, p. 149].

The present study offers a comparative analysis of both translations with the original. It should be noted that the interpretation entitled «It's Never Too

Late to Mend: an Ordinary Story» represents a high-quality and detailed variation of the original, which fully preserves the distinctive narrative and authorial style of Reade. Going back to the problem of translation multiplicity, it is noteworthy that unlike the second translation, most of the chapters in the first translation of the novel are an abridged, summary interpretation that is often built on ignoring the work of the English writer with «established facts» that tend to reflect the smallest details of the narrative. It is their loss that led the Russian translation to compressing the original down to the limits sufficient for understanding the novel as a work of mass literature. In this context, this can be explained by the crisis of translation activity which occurred in Russia in the second half of the 19th century, and about which P. M. Toper wrote: «Despite the evident expansion of translation activity in Russia – quantitative, genre, thematic, national-language, etc. – researchers rightly note that in the second half of the 19th century the level of translations decreased, and by the end of the century it was in a state of decline as compared to its beginning» [4, p. 92].

First, let us consider the translations of the novel's title. In the first variant, the title «It's Never Too Late to Mend» sounds like «Better late than never» (*Luchshe pozdno chem nikogda* in Russian), i.e., it is translated using an old Russian folk proverb, which conveys the message that urges those who have stumbled to take the path of correction. This translation of the title undoubtedly communicates the main educational message that the author carries through the entire narrative in the original. The title of the second translation is «It's Never Too Late to Mend: an Ordinary Story», which represents a literal translation with «ordinary story» as an explanation. Probably, by adding this subtitle the author of the second translation showed that the problem of prison violence was a common practice not only in Victorian England, thus supporting the position of Reade, who considered the prison narrative as the historical and event-related basis of the novel.

In both the first and second translations of the novel into Russian, the structure of the original is changed. Similar to the original, the first translation of the novel «Better late than never. Romance in 2 parts» consists of 85 chapters, but the translator divides his version into two more parts (mentioning this feature even in the title). In this way, he emphasizes that the novel comprises two plotlines: the prison narrative is reflected in the first part, while the Australian adventures of the gold diggers are described in the second part. The structure of the second translation undergoes minimal changes: the translated version consists of 84 chapters instead of 85 with chapters 55 and 56 being combined into one. The author of the translation reduced, albeit only slightly, the description of the everyday life and routines of the gold diggers (Robinson and Fielding) in Australia. Otherwise, the second interpretation is an almost

complete reflection of the original, fully preserving not only its plot structure, but also the author's style and his position in relation to the main characters.

In accordance with the author's line, the novel is characterized by sharp social problematics, «exposure» of the life of British prisoners, the lower class, who are subjected to cruel tortures and moral humiliation. Reade meticulously studied real crimes and incidents, which formed the basis of his novel plot. Reade's thorough handling of the facts and the emphasis on the truthfulness of his prison epic are revealed in the detailed, sometimes shocking descriptions of the tortures which prisoners were regularly subjected to. It is known for a fact that while working on the novel, Reade visited several British penal institutions in order to collect documentary material for his future novel: «As part of his project of reforming prison practices, Reade collected data from many locations, but his primary model was the notorious Birmingham Borough Prison where a young prisoner hanged himself in 1853, prompting a damning Royal Commission Report that Reade used extensively. Reade presents a catalog of horrors as he demonstrates, in merciless detail, how the prisoner's human identity is stripped away by the assignment of a number instead of a name, by constant surveillance, by sensory deprivation, by meaningless work on the crank, and by constant physical violence or the threat of it» [7, p. 52–53].

In conclusion, we note that the comparative analysis of the translations with the original has also revealed that the beginning of the translation reception of «It's Never Too Late to Mend» and the matter-of-fact romance by Ch. Reade [9] in general in Russia was largely due to the context of mass literature. The attention of the readers of the first translation «Better Late Than Never» was mainly focused on the features that associated the original with the sensational novel, with the traditions of enlightenment ideology and romantic aesthetics; many chapters of the first Russian translation, especially those connected with the description of the prison life of its characters, are an abridged interpretation resulting in a substantial semantic compression of the original. Meanwhile, the perception of the second translation «It's Never Too Late to Mend: An Ordinary Story», unlike the first, is based on an extensive interpretation of the events and relationships between the characters; virtually all the chapters of the novel in this variant are a detailed, «literal» translation that focuses readers' attention on pressing social issues, which, from the perspective of Ch. Reade himself, were considered to be the leitmotif of the entire novel.

Being textually synonymous and highlighting one another's strengths and weaknesses, the Russian translations of the Reade's novel seem to complement each other, building up to a certain extent the reception of the original to the whole, which indicates, due to their synchronicity, not only and perhaps not so much the semantic intensity of the original, but the level of translation culture achieved in Russia in the second half of the 19th century, as well as the variety

of deep processes of the formation of the Russian classical novel that took in the traditions of foreign literature, in particular, the Victorian matter-of-fact romance.

Литература

1. Ивашева, В. В. Английский реалистический роман XIX века в его современном звучании / В. В. Ивашева. – Москва, 1974. – 464 с.

2. Левин, Ю. Д. Русские переводчики XIX века и развитие художественного перевода / Ю. Д. Левин. – Ленинград : Наука, 1985. – 302 с.

3. Михальская, Н. П. История английской литературы / Н. П. Михальская. – Москва : издательский центр «Академия», 2007 – 480 с.

4. Топер, П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / П. М. Топер. Москва: Наследие, 2000. – 254 с.

5. Чайковский, Р. Р. Основы художественного перевода: вводная часть. Учебное пособие / Р. Р. Чайковский – Магадан : СвГУ, 2008. – 182 с.

6. Электронная библиотека: библиотека диссертаций : сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 1976 – . URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006936584> (дата обращения 28.12.2017.) Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст: электронный.

7. Fantina, R. Victorian Sensational Fiction / R. Fantina. – New York : Palgrave Macmillan, 2010. – 204 p.

8. Gilbert, P. K. A Companion to Sensation Fiction / P. K. Gilbert. – Great Britain : Blackwell Publishing Ltd., 2011. – 680 p.

9. Poovey, M. Forgotten Writers, Neglected Histories: Charles Reade and the Nineteenth-Century Transformation of the British Literary Field / M. Poovey // ELH. – 2000. – Vol. 71 – No. 2. – P. 433–453.

10. Sutherland, J. Victorian Fiction: Writers, Publishers, Readers / J. Sutherland. – New York : St. Martin's Press, 1995. – 224 p.

11. Wheeler, M. English Fiction of the Victoria Period / M. Wheeler. – New York; London : Longman, 1998. – 312 p.

А.О. Шатохина¹, А.В. Банченко²
¹Национальный исследовательский
Томский политехнический университет,
²Университет им. Л. Этвеша

«Идиот» Ф.М. Достоевского в венгерских переводах: проблема перевода названия романа

Проанализирована семантика и коммуникативная функция оригинального заглавия романа. Охарактеризована полнота и специфика их воспроизведения посредством лексемы *félkegyelmű*, выбранной для передачи названия переводчиками Э. Сабо и И. Макай. На основании полученных данных сделан предварительный вывод о факторах, определивших традицию восприятия романа в Венгрии.

Ключевые слова: Ф. М. Достоевский; роман «Идиот»; художественный перевод; русско-венгерские литературные связи, коммуникативная функция названия.

На протяжении почти 200 лет наследие Ф. М. Достоевского сохраняет созвучность вызовам современности. Подтверждением тому служит неослабевающее внимание представителей различных отраслей гуманитаристики всего мира, результатом которого становятся многочисленные труды, освещающие разные аспекты жизни и творчества писателя [2, 3]. Однако главным доказательством актуальности Достоевского всегда были и остаются переводы его произведений на иностранные языки и переиздания уже опубликованных версий. При этом стабильно высокий интерес исследователей к различным формам инокультурной рецепции его творчества сочетается с чрезвычайно малым количеством работ, посвященных собственно переводам.

В фокусе настоящего исследования находится венгерская переводческая рецепция романа Ф. М. Достоевского «Идиот». Роман был переведен на венгерский язык дважды: в 1910 г. вышла версия Э. Сабо [9], в 1960 г. – И. Макай [10]. Оба варианта выдержали множество переизданий [6, с. 152–153], что свидетельствует о высоком читательском интересе к произведению. Лексема «идиот» универсальна и присутствует практически во всех европейских языках, и именно с ее помощью, как правило, переводят название романа. Есть она и в венгерском, однако венгерские читатели получили роман под названием «*A félkegyelmű*» (слабоумный, идиот). Здесь возникает ряд вопросов: почему переводчики сделали такой выбор, как соотносится семантика оригинального и переводного названия, и насколько второе воспроизводит коммуникативную функцию первого.

Согласно «Словарю языка Ф. М. Достоевского» «идиот» – это: «1. Больной, страдающий идиотией и нервным расстройством человек. 2.

Глупый, убогий человек; в уничижительном обращении» [7, с. 38–39]. То есть у Достоевского данное слово используется в своем «медицинском» значении и как ругательство. Название романа – это вариант именования главного героя, но соотношение «герой – имя» здесь непрямолинейное. Первое значение лексемы по «Словарю языка Достоевского» относительно периода, охваченного сюжетом – это прошлое и будущее князя Мышкина, но не настоящее. Оно начинает соответствовать герою только в концовке. Второе значение – «глупый человек» – также не соответствует князю, оно отражает его восприятие другими персонажами, но не его интеллектуальные способности. Таким образом, с точки зрения первого слоя смысла, название формирует «зазор» между читательскими представлениями о главном герое и героем, который предстает в сюжете.

Обращение к этимологии слова «идиот» раскрывает дополнительные грани его смысла, которые обыгрываются в романе. Лексема образовалась от древнегреческого *ἴδιος* («своеобразный, особый, необычайный») и означала «частное лицо в противоположность государственному деятелю», «необразованный человек в противоположность образованному», а также «незнающий, неопытный человек, невежда и бездарность в науках и искусствах» [4]. Князь Мышкин жил в Швейцарии и был лишен возможности участвовать в жизни российского общества. Из-за своей болезни он много времени провел в уединении, поэтому далек от светских обычаев и интриг и постигает их только прибыв в Россию. С этой точки зрения он – непосвященный. Однако это не мешает ему прочитывать любого человека, понимать его мотивы и уметь прощать. То есть в светской жизни он – профан, однако ему открыты иные тайны. А. Е. Кунильский в своей работе о христианском контексте романа акцентирует в этимологии лексемы «идиот» значение «мирянин» [5], то есть человек, занимающий промежуточное положение между церковью и светским обществом, обладающий правом самостоятельно совершать богослужения. Прибыв в Россию, Мышкин также занимает «промежуточное» положение в обществе: с ним поддерживают отношения и даже любят, но так и не принимают до конца, он не становится своим и не примыкает ни к какому семейству или иному объединению. Он остается странным, «юродивым».

Таким образом, название романа не дает прямой номинации герою, оно зашифровывает ряд оппозиций, на которых построены романские конфликты. Так ли работает венгерское заглавие?

Существительное *félkegyelmű* в современной разговорной речи используется редко. Оно означает «слабоумный, идиот», то есть на первый взгляд семантически соответствует оригинальной лексеме. Однако рас-

смотрение семантики частей слова – *fél* и *kegyelmű* – позволяет расширить это заключение. *Fél* может использоваться как существительное в значениях «половина» и «сторона», а также как прилагательное в значениях «половинный» и один из пары [1, с. 217]. То есть в нем есть семантика отсутствия цельности, неполноты. Лексема *kegyelmű* образована от существительного *kegyelem*, принадлежащего к юридическому и религиозному дискурсу, которое может означать: «прощение, отмена кары», «помилование», а также «прощающая грех божественная любовь» [12, с. 603]. Слово *kegyelem*, в свою очередь, является производным от существительного *kegy* («благосклонность, расположение, милость»), которое обладает широчайшей сетью дериватов и используется в следующих выражениях: «войти в милость к кому-либо», «принять кого-либо под своё покровительство», «быть в милости у кого-либо», «лишиться расположения (или милостей) кого-либо» и т.д. [1, с. 354]. То есть однокоренные лексемы *kegy* и *kegyelem* семантически и функционально достаточно близки русской лексеме «милость».

Таким образом, лексема *félkegyelmű*, выбранная переводчиками в качестве названия романа, включает в себе игру смыслов: 1) представитель Бога; тот, кто выступает на Его стороне; 2) наделенный милостью Божией. Сема *fél* придает значениям оттенок неполноты, незавершенности, указывая на потенциальную несостоятельность героя в обеих этих ипостасях и сохраняя юродство. Все это соответствует образу князя Мышкина, каким он предстает в романе, но в оригинальном заглавии эти смыслы находятся на далекой периферии и не могут входить в горизонт ожиданий читателя, не знакомого со спойлерами. Кроме того, пейоративность венгерской лексемы значительно ниже, чем русской за счет корня *kegy*, который изначально формирует установку на сочувствие главному герою. В оригинальном тексте категория сочувствия, безусловно, важна, однако в названии автор ее прячет, в венгерском же она выходит на первый план. Таким образом, лексема *félkegyelmű* иначе взаимодействует с текстом, чем оригинальная, смягчая и искажая ряд отношений и оппозиций, на которые опираются романские конфликты. Вероятно, первый переводчик романа Э. Сабо при выборе лексемы отталкивался от образа князя Мышкина, то есть подбирал подходящее «имя» герою, а не роману. «Положительно прекрасный герой» был воспринят во всем его масштабе и глубине и в результате вызвал такое сочувствие, что перевесил собой роман. Это решение поддерживает критик Аладар Кунц (автор вступительной статьи к переводу Сабо, в переиздании 1928 г.), который оценивает оригинальное название романа как «несколько неудачное» [11]. Второй переводчик Макай сохраняет вариант предшественника, вероятно, по

двум причинам: во-первых, перевод под знакомым названием лучше продается; во-вторых, многоуровневая семантика переводного названия чрезвычайно полно передает образ главного героя. Таким образом, после выхода версии Э. Сабо роман «Идиот» становится известен в венгерской культуре под именем *félkegyelmű*, а версия Макаи закрепляет этот вариант, превращая его в традицию. То есть венгерский читатель покупает не просто роман об идиоте, а об идиоте, вызывающем сострадание и симпатию.

Единственная попытка смены названия имела место в театре и натолкнулась на полное неприятие. В 2002 г. в театре Юзева Катона состоялась премьера спектакля по роману «Идиот». Постановка была представлена под названием «*Az idióta*», в качестве основы для сценария использовался перевод И. Макаи. Критик К. Шепеси отнеслась к такому решению скептически: «...я не совсем понимаю, почему название спектакля превратилось в «*Az idióta*» вместо «*félkegyelmű*» Достоевского (курсив А. Ш.). Я думала, что узнаю это из постановки, потому что, безусловно, есть причина, по которой князя Мышкина не называют оригинальным (курсив А. Ш.), парадоксально гротескным, но в то же время поэтическим именем» (здесь и далее перевод А. Б.) [13]. Данный комментарий свидетельствует о том, что венгерская лексема *félkegyelmű* воспринимается как слово Достоевского. Критик Л. Далош в обзоре того же спектакля отмечает, что международная лексема просто не может быть использована в качестве названия и также одобряет решение Сабо: «Переводчик чувствовал и знал, что князь Мышкин, самый чистый в мировой литературе, самый благородный, а не один из тупых/тупоумных (*bárgyú*), слабоумных (*hülye*), недалёких/простачков (*együgyű*), придурковатых/слабоумных (*agyalágyult*), слабоумных (*gyöngeelméjű*) – и по-венгерски, не идиот (*idióta*)» [8]. Высказывания критиков подтверждают, что глубокое прочтение образа князя Мышкина и сильнейшая симпатия к нему не позволяют венграм принять оригинальное заглавие, поскольку оно не соответствует герою.

Литература

1. Гальди, Л. Венгерско-русский словарь / Л. Гальди. – Москва : Русский язык, 1974. – 872 с.
2. Достоевский и XX век / Под редакцией Т. А. Касаткиной. В 2-х томах. – Том 2. – Москва : ИМЛИ РАН, 2007. – 576 с.
3. Достоевский: Материалы и исследования. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2013. – Том 20. – 657 с.
4. Идиот // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – Том 6. Ж–Й. – Москва : Издательство Эксмо, 2005. – С. 160.

5. Кунильский, А. Е. О христианском контексте в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» / А. Е. Кунильский // Проблемы исторической поэтики. – 1998. – Том 5. – С. 391–408.
6. Седелникова, О. В. Наследие Ф. М. Достоевского в переводах на венгерский язык: к постановке проблемы / О. В. Седелникова, Э. Вандан Шаркозине, И. Ю. Лиленко // Культура и текст. – 2021. – №4 (47). – С. 143–163.
7. Словарь языка Достоевского. Идиоглоссарий. И–М / Российская академия наук; авт.-сост.: Е. Л. Гинзбург и др.; гл. ред. Ю. Н. Караулов. – Москва : ИНФОРТЕХ, 2015. – 846 с.
8. Dalos, L. Szót emelek egy szóért / L. Dalos. – URL: <https://archiv.katolikus.hu/ujember/Archivum/2003.02.02/1101.html> (access date: 18.02.2021). – Text : electronic.
9. Dostoevskij, F. M. A félkegyelmű / F. M. Dostoevskij, ford. E. Szabó. – Budapest : Révai, 1910–1911.
10. Dostoevskij, F. M. A félkegyelmű / F. M. Dostoevskij, ford. I. Makai. – Budapest : M. Helikon, 1960. – 733 p.
11. Kuncz, A. Dosztojevszkij miszticizmusa / A. Kuncz // Dostojevskij F. A félkegyelmű I–II. Ford. Szabó E. – Budapest : Révai, 1928. – 693 p.
12. Magyar értelmező kéziszótár A – K. / Szerkeztette: J. Juhász, I. Szőke, O. G. Nagy, M. Kovalovszky – Budapest : Kilencedik, változatlan kiadás. Akadémiai Kiadó, 1992. – 603 p.
13. Szepesi, K. A hiányzó lángolás és az idióta esete. Dosztojevszkij: az idióta – Kritika / K. Szepesi. – URL: <http://katonajozsefszinhaz.hu/38551> (access date: 18.02.2021). – Text : electronic.

Е.В. Швагрукова

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

**К вопросу о полилингвизме В.В. Набокова
(на материале романа «*Ada, or ardor: a family chronicle*»)**

В статье рассматривается проблема полилингвизма в творчестве В. В. Набокова, а именно его бытование в романе «*Ada, or ardor: a family chronicle*». Выявляются примеры литературных реминисценций и мультиязыковых игр, анализируются семантические и стилистические особенности их функционирования в тексте, демонстрирующие проницаемость художественного мира и условность языковых границ.

Ключевые слова: полилингвизм; биографический аспект, Набоков; языковая игра, литературные реминисценции, каламбур

В. В. Набокова принято считать писателем-билингвом, и в набоковедении существует обширный корпус научных работ, посвященных данной тематике, среди которых необходимо упомянуть статьи И. Н. Григорьева [1], Л. В. Кривошлыковой [3], М. Р. Напцок [6], D. V. Bethea [8] и др., носящие в основном, лингвистический характер.

Научная новизна данной статьи заключается в принципиальном смещении фокуса с проблем билингвизма на полилингвизм, который будет анализироваться сквозь призму сравнительного литературоведения. Пространственные размышления Набокова о сложности языковых переходов и трансформациях авторского стиля, спровоцированных этими переходами, можно встретить и в автобиографической прозе, и в многочисленных интервью, и в эпистолярной прозе писателя, однако материалом данной статьи станет лишь одно, наиболее показательное с точки зрения полилингвизма, произведение писателя – роман «*Ada, or ardor: a family chronicle*» (1969).

Таким образом, основной задачей данного исследования является анализ бытования полилингвизма в романе В. В. Набокова «*Ada, or ardor: a family chronicle*» как специальной литературоведческой проблемы.

Для проведения полноценного анализа полилингвизма как специальной проблемы в творчестве Набокова, необходимо проанализировать собственно понятие полилингвизма и его особенности. В силу того, что существует несколько определений данного понятия, мы будем пользоваться определением, приведенным в Словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило: «Полилингвизм (*греч. poly-* многое, *лат. lingua* - язык) –

1. В одинаковой степени владение несколькими языками.
2. Наличие нескольких языков на той или иной территории.
3. Использование нескольких языков в пределах определенной Социальной общности» [7].

Следует отметить, что, помимо термина «полилингвизм», исследователями используются синонимичные термины «мультилингвизм» и «многоязычие».

Обращаясь к проблеме полилингвизма в творчестве Набокова, необходимо рассматривать ее в биографическом аспекте. Многоязычие утверждается писателем как некая культурная норма: «Я был совершенно обычным трехязычным ребенком в семье с большой библиотекой» [5, с. 154], то есть ребенком, знакомившимся с тремя национальными литературами и культурами одновременно.

Также нельзя не процитировать фразу, ставшую визитной карточкой писателя и прозвучавшую в интервью, которое Набоков дал О. Тоффлеру

в 1963 году: «Я – американский писатель, рождённый в России, получивший образование в Англии, где я изучал французскую литературу перед тем, как на пятнадцать лет переселиться в Германию» [5, с. 136]. Указывая на такое разнообразие европейских стран и языков, Набоков сразу же задает определенный вектор чтения своих текстов.

Среди произведений англоязычного периода творчества В. В. Набокова (1940-ые–1970-ые гг.) особое место занимает роман «Ada, or ardor: a family chronicle» (1969), в котором ведется активная лингвистическая игра на нескольких европейских языках, что объясняет его малую изученность. Существует ряд работ, анализирующих этот текст как билингвальный (см, например, работы В. Е. Дюдяевой [2], R. Safariants [9] и др.), однако следует подчеркнуть именно мультилингвальную природу данного романа. Герои романа общаются друг с другом на нескольких языках, совершая переходы с виртуозной легкостью, роман насыщен выдуманной топонимикой и подлинной цитатностью, для расшифровки которой необходимо обладать, как минимум, знанием английского, французского и русского языков, литератур и культур одновременно. Исследователь R. Safariants утверждает: «*Among the varieties of bilingual writers...those who have made a deliberate creative choice to switch languages in the middle of their literary careers (Nabokov, Brodsky, Beckett...), the fact remains that their prose is influenced by an outside linguistic code*» [9, с. 191] («Среди многообразия писателей-билингвов ... именно те, кто сделал осознанный творческий выбор в пользу смены языков в середине их литературной карьеры (Набоков, Бродский, Беккет...), и факт остается фактом – их проза подвержена влиянию внешнего языкового кода» – *здесь и далее перевод мой. Е.Ш.*), то есть языковая среда заставляет сделать выбор в пользу определенного языка.

К героям «Ады» применимы все три определения полилингвизма: все они владеют несколькими иностранными языками, которые распространены на территории их проживания, и пользуются этими языками в кругу определенной социальной общности – своей семьи.

Приведем пример мультязыковых литературных реминисценций, скрытых в тексте «Ады». Так, обсуждая найденный предмет, Ада указывает Вану: «Кого-то из горничных... Вот и эта растрепанная книжонка, должно быть, тоже: «*Les Amours du Docteur Mertvago*» («Амуры Доктора Мертваго»), мистический роман какого-то пастора» [4, с. 60]. В англоязычное повествование Набоков в иронически сниженном тоне вплетает отсылку к русскому роману Б. Пастернака «Доктор Живаго», маскируя его название французским заголовком, в котором отчетливо выделена любовная линия в стиле бульварных французских романов. Подобный тон данной литературной аллюзии неудивителен – здесь писатель верен

себе, так как неоднократно отзывался о романе Б. Пастернака критически: «Книга пробольшеви́стская и исторически фальшивая... Книга – жалкая, топорная, тривиальная, мелодраматическая, с банальными ситуациями» [5, с. 346]. Читатель «Ады» должен быть готов к абсолютной свободе, с которой писатель в своем произведении совершает переходы из одной культуры в другую при помощи разных языков. Именно эта кросс-культурная легкость расширяет границы набоковской прозы последних лет и, вместе с тем, обуславливает, как это ни парадоксально, семантическую сложность произведений.

Примеры языковых игр, описываемых в «Аде», подтверждают эту гипотезу. «Ада попросила у гувернантки карандаши и бумагу. Лежа на животе, подпирая ладонью щеку, Ван смотрел на склоненную шею любимой, игравшей в английские анаграммы с Грейс, которая невинно предложила слово «*insect*».

– *Scient*, – сказала и сразу же записала Ада.

– Ну уж нет! – воспротивилась Грейс.

– Ну уж да! Я уверена, что есть такое слово. *He is a great scient. Dr*

Entsic was scient in insects.

Грейс поколебалась, постукивая резиновым кончиком карандаша по наморщенному челу, и наконец надумала:

– *Nicest!*

– *Incest*, – сразу откликнулась Ада.

– Сдаюсь, – сказала Грейс. – Нам нужен словарь, чтобы проверять твои изобретеньица» [4, с. 91].

Приведенный выше диалог наглядно демонстрирует одну из языковых игр, в которых упражняются герои романа. Анаграммы, составляемые из слова «*insect*» («насекомое»), указывают на то, что, во-первых, главная героиня книги Ада владеет не только нормой английского языка, но и его устаревшим вариантом (слово «*scient*» – устар. «знаток»), а во-вторых, исподволь вводят основную тему романа, на которой держится вся его сложнейшая конструкция – тему инцеста. Только расшифровывая рассыпанные в тексте на разных языках намеки и подсказки, читатель может составить себе адекватное представление о героях романа и их жизненных коллизиях – в частности, и о замысле автора – в целом.

Еще одним примером мультязыковой игры можно назвать стилистический прием каламбура, который Набоков щедро использует в своем творчестве, в целом, и в «Аде» – в частности.

Героиня угощает гостя щами и «... подаваемыми к ним с пылу с жару, приятно пышными пирожками с мясом, с морковкой, с капустой – *peer-rush-KEY* – так произносимыми здесь и так почитаемыми от века» [4, с. 264]. Набоков создает здесь фонетический каламбур, основанный

на созвучии русского слова «пирожки» и нескольких английских слов, выстроенных в ряд, как шарада. Перевод на русский язык слов «peer» («партнер, аналог»), «rush» («наслаждение, экстаз» – *амер.*) и «KEY» («ключ, разгадка»), написанное прописными буквами, подводит читателя к одной из основных, *ключевых* тем романа: возможности получить взаимное острое удовольствие с человеком, который бесконечно близок и практически идентичен партнеру, убрать границы, соединиться. Фонетический каламбур переводит повествование на семантический уровень, заставляя читателя более усердно следить за авторскими подсказками, которые в итоге позволяют создать целостную картину «семейной хроники» и понять, что Ван и Ада – единое целое.

Описывая кинозал, автор говорит: «Не диво, что было в нем *empto-vato*, как выразилась Люсетта» [4, с. 508]. Набоков придумывает окказионализм, беря корень от английского слова «empty» («пустой») и суффикс от русского «пустовато», создавая лексический каламбур, который свидетельствует о способности героини применять словообразовательные модели к лексемам, принадлежащим к различным языкам. В финале Люсетта, не имеющая преград в языковой стихии, с такой же легкостью перейдет границу между жизнью и смертью.

Полилингвизм В. В. Набокова является не просто характеристикой его языковой личности и свидетельством определенных жизненных этапов, но виртуозным инструментом, который он использует при создании художественной прозы. Можно утверждать, что в романе «*Ada, or ardor: a family chronicle*» полилингвизм является одной из концептуальных основ произведения, когда смещаются пространственные, временные и языковые границы, герои чувствуют себя свободными, наслаждаясь интеллектуальной деятельностью, возможностью выйти за рамки привычного и быть понятыми.

Литература

1. Григорьев, И. Н. Литературный билингвизм В. Набокова: синтаксическая интерференция в англоязычных произведениях писателя. Дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук: сайт / Российская государственная библиотека. – Москва : РГБ, 2005 – . URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002974109> (дата обращения: 25.10.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. читателей РГБ. – Текст: электронный.

2. Дюдяева, В. Е. Роман «Ада, или Эротиада» Набокова как билингвальный текст: координаты семантического пространства / В. Е. Дюдяева // Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 151–156.

3. Кривошлыкова, Л. В. Особенности языковой и культурной картины мира билингва В. Набокова / Л. В. Кривошлыкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2013. – № 1. – С. 91–95.

4. Набоков, В. В. Ада, или Радости страсти: Семейная хроника. – Санкт-Петербург : Азбука, 2016. – 640 с.

5. Набоков о Набокове и прочем: интервью, рецензии, эссе / Сост., предисл., коммент, подбор иллюстраций Н. Г. Мельникова. – Москва : Издательство Независимая газета, 2002. – 704 с.

6. Нацпок, М. В. Дискурс В. Набокова: билингвизм и проблемы перевода / М. В. Нацпок // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2008. – № 6. – С. 70–75.

7. Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило: сайт/ URL: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/2209/полилингвизм (дата обращения: 25.10.2022). – Режим доступа: свободный.

8. Bethea, D. M. Brodsky's and Nabokov's bilingualism(s): translation, American poetry, and the *Muttersprache* / D. M. Bethea // Russian Literature. – 1995. – Vol. 37. – Issues 2–3. P. 157–184.

9. Safariants, R. Literary bilingualism and codeswitching in Vladimir Nabokov's «Ada» / R. Safariants // Ulbandus Review, 2007. – Vol.10. – P. 191–211.

РАЗДЕЛ 5
Дискурсивные исследования инженерной коммуникации

Д.С. Банищиков^{1,2}

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

²Томский государственный архитектурно-строительный университет

Заимствованная терминология в дискурсе градостроительства

Статья посвящена иноязычным терминам сферы градостроительства, функционирующим в профессиональном дискурсе. Выявлены источники и способы заимствования. Предлагается разноаспектная типология градостроительных терминов иноязычного происхождения.

Ключевые слова: термин; градостроительство; терминоведение; заимствование; русский язык; иностранный язык.

Заимствование слов из иностранных языков является одним из самых распространенных и активных путей обогащения любого языка в мире. Градостроительство – это быстро эволюционирующее направление строительства, в котором за последние годы заимствованная лексика оказала огромное влияние на профессиональную речь. В результате это привело к появлению новых терминов в данной сфере.

Актуальность темы исследования заключается в том, что заимствования из иностранных языков, относящиеся к сфере градостроительства, неполно отражены в терминологических словарях и требуют дальнейшего изучения для гармонизации профессионального общения.

Цель работы – выявление и описание заимствований в дискурсе градостроительства. Материалом для исследования послужили термины иноязычного происхождения, выделенные методом сплошной выборки из текстов градостроительного дискурса: учебников, научных статей, профессиональных сайтов, блогов.

В настоящее время под градостроительством понимают теорию и практику планировки и застройки городов, охватывающие широкий комплекс социально-функциональных, санитарно-гигиенических, технико-экономических, архитектурно-композиционных задач. [3, с. 7].

Появление иностранных заимствований данной области связано прежде всего с развитием и взаимодействием международного сообщества градостроительства. В результате в русском языке образуются новые термины, которые пополняют текущую терминосистему и используются в профессиональной коммуникации. Среди иноязычных терминов, функционирующих в русском градостроительном дискурсе, встречаются единицы подъязыка градостроительства, а также общетехническая и смежная терминологическая лексика.

Основываясь на теоретических работах по терминоведению Д. С. Лотте, В. М. Лейчика, Д. С. Шелова, С. В. Гринева-Гриневица и других, можно произвести анализ иноязычных заимствований. При этом важно установление времени заимствования, которое достигается путем использования данных Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), лексикографических и иных источников.

Методика анализа заимствований в терминосистеме состоит из следующих этапов:

1) поиска и обозначения иноязычных заимствований сферы градостроительства, путём выборки из материалов, текстов, сайтов профессионального дискурса и других источников;

2) определения времени вхождения слова в русский язык по данным НКРЯ и других публикаций;

3) дефиниционного анализа терминологической единицы;

4) указания способа и источника заимствования иноязычной лексемы;

5) квалификации термина по типу заимствования;

б) демонстрации примеров и подбора контекста лексики в профессионально ориентированных материалах области градостроительства;

Процесс заимствования – это итог кросскультурного и межъязыкового взаимодействия. Д. С. Лотте как основоположник теории терминологического заимствования в русистике выделяет оригинальные (буквальные и трансформируемые), а также переводные заимствования. «Под «заимствованным словом в чистом виде» (назовем его буквальным заимствованием) будем понимать слово, перенесенное в данный язык из какого-либо языка в том виде (в той форме), в котором оно в нем существует в момент заимствования» [5, с. 7]. С буквальным заимствованием связаны такие понятия, как транскрибирование и транслитерация. Под транскрибированием понимается воспроизведение произношения иностранного слова при помощи букв русского алфавита. Транслитерация – произношение иноязычного слова с опорой на буквенный состав слова-этимона.

К заимствованиям Д. С. Лотте относит также слова, составленные из элементов иностранного языка, не существующих в качестве независимых единиц (слов) в других языках. Данные слова состоят из частей, являющихся иноязычными, но уже функционирующими в данном языке, например в виде каких-либо отдельных элементов, входящих в состав других лексических единиц.

К трансформируемым оригинальным заимствованиям Д. С. Лотте относит слова иноязычного происхождения «которые представляют собою не просто точно переведенные эквиваленты, а преобразуемые

(трансформируемые) в момент перевода слова или словосочетания» [5, с. 14].

Объем заимствованной терминологической лексики зависит от уровня развития любой профессиональной деятельности и полноты конкретного понятийного аппарата. Из текстов современного градостроительного дискурса выделено несколько групп иноязычных терминов.

1. Буквальные (оригинальные) заимствования. К данной группе относится термин *изогипса* «изолиния высотных отметок местности относительно уровня моря, то же, что горизонталь» [7, с. 17] (в НКРЯ с 1998 г.), заимствованный из нем. *Isohypse* [*Isóhýpse*] «то же». *При одинаковой крутизне геологической поверхности (одинаковом угле падения) изогипсы пройдут на одинаковом расстоянии друг от друга* [6]. Переход слова из немецкого языка в русский произошел письменным способом без учета произношения (транслитерация).

2. Трансформируемые оригинальные заимствования. Примером данного типа лексики служит термин *агломерация* «тесное скопление (группа) городов и других населенных мест, объединенных производственными, социальными, трудовыми и культурно-бытовыми связями, объектами инфраструктуры, общим использованием межселенных территорий и ресурсов» [7, с. 4] (в НКРЯ с 2002 г.), который заимствован из англ. *agglomeration* [*ə, glámə 'rāSH(ə)n*] «городской комплекс», берущего начало от лат. *agglomeratio* «накопление, нагромождение». Во время процесса заимствования произошла замена английского суффикса *-tion-* на русский *-циj-*. Данный суффикс характерен для абстрактных существительных. *Большой Бильбао – агломерация, объединяющая 30 муниципалитетов разного размера. Большая часть из них расположена на берегу реки Нервион, впадающей в Бискайский залив, или на океанском побережье* [1, с. 163].

Урбанизация «процесс и результат дальнейшего роста, развития и усиления роли городов и их систем в современном мире и обществе» [7, с. 33]. (в НКРЯ с 2002 г.) заимствовано из англ. *urbanization* [*ərbənə 'zāSH(ə)n*] «то же». Во время процесса заимствования произошла замена английского суффикса *-tion-* на русский *-циj-*. *В действительности же применительно к России следует говорить о том, что подлинная урбанизация началась у нас только в 90-е годы ушедшего века* [1, с. 8]. Данный пример был заимствован из языка-источника без переосмысления первоначального значения.

Следующий пример – это термин *санация*, обозначающий «комплекс необходимых разнообразных мер по оздоровлению окружающей среды городов, нормализации среды проживания и жизнедеятельности в

жилых и других районах города» [7, с. 28], восходящий к лат. *sanatio* «лечение, оздоровление» [4, с. 691] (в НКРЯ не зафиксирован как градостроительный термин). Данный пример показывает, что в процессе заимствования произошла не только морфемная субституция флексии иностранного языка на русское окончание, но и переосмысление слова, так как термин *санация* «оздоровление» из языка-источника используется в других сферах деятельности, а именно в медицине и экономике. Другими словами, произошла конкретизация лексического значения латинизма. *Первые упоминания о технологии санации ... относятся к Восточной Германии в 90-х годах прошлого столетия. В свое время, именно многоквартирные панельные жилые дома ... составили основу спальных районов крупных городов ГДР* [2, с. 167].

Д. С. Лотте выделяет т. н. гибридные термины, созданные из основных элементов различного происхождения [5, с. 95]. К ним можно отнести градостроительный термин *демоурбоэкология* ‘развитие исследований на стыке демографии и урбоэкологии’ [Смоляр, 2004, 7, с. 14], состоящий из морфем разных языков, восходящих к греч. *δήμος* ‘народ’ + лат. *urbs, is* ‘город’ + нем. *Ökologie* ‘экология’ [4, с. 905], не зафиксированный в НКРЯ. В рамках задач демоурбоэкологии важное место занимает вопрос формирования жилища, отвечающего экологическим требованиям для населения. Экологичное жилище – это жилище вместе с прилегающими участками, в котором формируется благоприятная среда обитания [8].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что градостроительная лексика русского языка пополняется благодаря процессу заимствования иноязычных слов. Появление заимствованной лексики в градостроительной терминосистеме – это показатель взаимодействия профессиональной культуры разных народов.

Литература

1. Глазычев, В. Л. Урбанистика / В. Л. Глазычев. – Москва : Европа, 2008. – 325 с.
2. Калашникова, Ю. С. Градостроительная санация жилой застройки / Ю. С. Калашникова, А. А. Куртоев // Перспективы развития строительного комплекса. – Астрахань : АГАСУ, 2017. – № 1. – С. 166–171.
3. Кашкина, Л. В. Основы градостроительства / Л. В. Кашкина. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 247 с.
4. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – Москва : Эксмо, 2009. – 944 с.

5. Лотте, Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – Москва : Наука, 1982. – 152 с.

6. Построение структурных карт методом треугольников // Информационный некоммерческий ресурс industrial-wood.ru: [сайт]. – 2021. – URL: <https://industrial-wood.ru/strukturnaya-logiya/33825-postroenie-strukturnyh-kart-metodom-treugolnikov.html> (дата обращения: 13.10.2022). – Текст: электронный.

7. Смоляр, И. М. Терминологический словарь по градостроительству / И. М. Смоляр. – Москва : РОХОС, 2004. – 160 с.

8. Экология строительная // Строительный портал Estateline: [сайт]. – URL: <https://estateline.ru/glossary/stroitelnye-yuridicheskie-i-ekonomicheskie-terminy/ekologiya-stroitel'naya/> (дата обращения: 13.10.2022). – Текст: электронный.

Науч. рук.: Щитова О.Г., д-р филол. н., проф.

К.А. Белова

Белорусский государственный экономический университет

К вопросу поликодовости интернет-дискурса

В данной работе представлен авторский взгляд на такой категориальный признак интернет-дискурса как поликодовость общения в Сети. Рассматривается двойственный характер поликодовости; описывается природа языковых и неязыковых кодов; поясняются вопросы, связанные с переключением кода.

Ключевые слова: интернет-дискурс; интернет-общение; поликодовость сообщения; языковой и неязыковой код; переключение кода; инокодовое включение.

В условиях функционирования современного общества под влиянием пандемии *COVID-19* и геополитических проблем мир сетевой коммуникации для многих членов мирового сообщества выходит на первый план и нередко во многом определяет жизнедеятельность и за пределами Сети. В Интернете не только отражается общественная и языковая ситуация как в мире, так и в каждой конкретной стране, но и формируются новые тенденции развития мирового общества вне Сети. В связи с этим многоаспектное изучение интернет-среды, в целом, и специфики общения в ней, в частности, становится актуальной задачей современного научного знания.

Прежде всего отметим, что рассматриваемый в работе тип дискурса – интернет дискурс – это речевая деятельность, обладающая специфическим лингвистическим и экстралингвистическим планами, что обусловлено ее функционированием в коммуникативном пространстве Интернета [1, с. 6–7].

Интернет-дискурс как особый дискурсивный тип обладает набором категориальных признаков, которые мы разделяем на две группы: первичные и вторичные признаки [1, с. 7]. К первичным признакам, обуславливающим статус интернет-дискурса как отдельного типа, среди прочего относится и поликодовость.

Подчеркнем, что поликодовость интернет-дискурса специфична, т.к. имеет двойственный характер. С одной стороны, интернет-дискурс является поликодовым, т.к. он оформлен средствами многих языков. Специальные искусственные формальные языки (языки программирования и компьютерные языки, информационные языки) применяются для организации технической стороны общения, а естественные языки или иные знаковые системы используются при непосредственном общении пользователей. С другой стороны, поликодовость присутствует, когда пользователи передают свои сообщения средствами естественного языка, переключаясь на иные коды и дополняя их разнообразными паралингвистическими элементами, визуальными и аудио образами. Далее подробнее остановимся именно на данном понимании поликодовости общения в Сети.

Опираясь на убеждение, что письменная трансляция мыслей и чувств человека в ходе интернет-общения осуществляется с помощью кода (кодов), под которым мы понимаем любое средство коммуникации, полагаем, что функционирующие в интернет-дискурсе коды можно разделить на языковые и неязыковые. К первым относятся все естественные языки, ко вторым – все другие знаковые системы, обслуживающие общение пользователей.

Несмотря на то, что интернет-пространство имеет глобальные масштабы, для Сети характерно деление на национальные сегменты. Существуют различные подходы выделения национальных зон: по территориальному признаку, по языковому составу, по национальности пользователей [2, с. 15] и др. Однако нам наиболее надежным представляется, так называемый, «административный принцип», который подразумевает отнесение к национальному сегменту все ресурсы с национальным доменом верхнего уровня для конкретной страны (например, для Республики Беларусь это домены верхнего уровня «.by» и «.бел»; для Российской Федерации – «.ru» и «.рф»).

Именно деление всемирной паутины на национальные сегменты обуславливает вариативность набора естественных языков для интернет-дискурса той или иной зоны. Безусловно, в условиях глобальной миграции, происходящей сейчас достаточно активно в силу различных причин, в интернет-дискурсе многих национальных сегментов можно встретить немалое количество естественных языков. Учитываются, во-первых, все официальные языки или языки, имеющий официально определенный статус; во-вторых, родной язык всех, проживающих на территории этнических групп; в-третьих, все иностранные языки, используемые в сетевом общении и/или при оформлении веб-страниц.

Однако, по нашему мнению, существуют пути определения наиболее употребительных языковых кодов для конкретной национальной интернет-зоны. Минимизировать палитру кодов до наиболее частотных в употреблении представляется возможным на основании анализа языкового оформления сайтов и/или систем общения; результатов опросов / анкетирования интернет-пользователей на предмет того, на каких языках они ведут общение в Сети, а также статистических данных, полученных в ходе изучения языкового материала, демонстрирующего интернет-общение в различных коммуникативных ситуациях.

В отличие от языковых, неязыковые коды немногочисленны. Они чаще всего представлены разнообразными идеограммами и пиктограммами, образованными комбинацией букв и цифр, знаков препинания, вертикальных и наклонных черт, математических и логических символов, знаков @ и # и т. п., которые существуют также и в виде иконических изображений и анимированных картинок. Такие знаковые системы имеют как наднациональный характер (например, «смайлики»), так и обусловлены страновыми лингвокультурными особенностями их создателей (например, японские «эмодзи»). Появление разнообразных единиц неязыковых кодов обуславливает отсутствие возможности при коммуникации без аудиоаппаратуры и/или видеоустройств включения паралингвистических средств в процесс общения для передачи эмоций, скрытого смысла, акцента, а также современная тенденция экономии времени, усилий, речевых средств или ограничение количества символов для написания сообщений в рамках некоторых жанров интернет-дискурса, игровой характер общения. С их помощью возможно выразить эмоции и состояния, отобразить предметы и действия, передать мимику и имена собственные, назвать явления окружающей действительности и категории людей и т. д. В связи с этим такие семиотические знаковые системы можно отнести к неязыковым кодам общения в Сети.

Сообщения интернет-пользователей обнаруживают довольно частое использование нескольких кодов в рамках одного сообщения, т.к. сосуществование в одном коммуникативном пространстве разных кодов неизбежно приводит к их контактированию, чаще всего в форме переключений с одного кода на другой. Например, *ну ладно, thanks for help, созвонимся 😊!* В контактной лингвистике такое переключение получило название «кодового» [3, с. 61–62]. Термин «переключение кодов» интерпретируется по-разному в зависимости от того, на чем делает акцент самостоятельный исследователь. В целях нашего исследования целесообразным представляется рассматривать кодовое переключение как использование единиц одного кода в высказывании на другом коде при интернет-общении.

Основываясь на идеях К. Майерс Скоттон, противопоставляющей матричный и включенный языки при кодовом переключении [4, с. 163–227], мы выделяем матричный код – основной код сообщения, обеспечивающий морфосинтаксическую рамку высказывания с кодовыми переключениями, и гостевой код – источник инокодовых единиц в высказывании. Естественные языки выступают как матричным, так и гостевым кодом. Неязыковые коды в свою очередь не способны задавать грамматическую рамку высказывания и используются преимущественно как второстепенные средства общения, в связи с чем они могут выступать только в роли гостевого кода.

Прагматический потенциал использования разных кодов в сообщениях интернет-пользователей огромен. Переход с одного кода на другой может происходить как сознательно, так и неосознанно и быть вызван рядом причин: смена темы, адресата, роли или эмоционального тона общения; желание или необходимость воздействовать на адресата, акцентировать или скрыть смысл сообщения, установить и поддержать контакт, сэкономить речевые усилия и время; развлечение и мн.др.

Приведем и поясним пример поликодового сообщения: «*Помогите 🙏 с решением задачи !! калі ласка !! help!! очень нужно срочно!!*». В данном сообщении использовано 4 кода: 3 из них – языковые, 1 – неязыковой. Русский язык выступает матричным кодом, т.к. задает морфосинтаксическую рамку высказывания, гостевыми инокодовыми включениями являются слова белорусского (*калі ласка*) и английского (*help*) языков, а также элемент знаковой системы эмодзи (🙏). Вероятнее всего, смена кода обусловлена стремлением пользователя подчеркнуть безвыходность своего положения, требующего срочного решения. Единица неязыкового кода привлекает внимание и ставит особый акцент на просьбе о

помощи. Вставки слов на других языках призваны расширить круг потенциальных помощников.

Подводя итог, отметим, что для интернет-дискурса характерно систематическое переключение как с одного языкового кода на другой, так и с языкового кода на неязыковой в рамках одного сообщения, что указывает на выраженный поликодовый характер интернет-общения современных пользователей. Поликодовость как специфика интернет-общения требует глубокого междисциплинарного изучения для оптимизации сетевой коммуникации представителей различных социокультурных сообществ.

Литература

1. Белова К. А. Интернет-дискурс Беларуси в социолингвистическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19, Минск, 2015. – 24 с.
2. Интернет-коммуникация как новая речевая формация : колл. монография / науч. ред.: Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 328 с.
3. Крысин, Л. П. Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека / Л. П. Крысин // Речевое общение : специализированный вестник. – Красноярск, 2000. – С. 61–64.
4. Myers, Scotton, C. Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching / C. Myers Scotton. – Oxford : Clarendon Press, 1993. – 304 p.

В.В. Воробьева^{1, 2, 3}, И.В. Новицкая²

¹Институт системного программирования РАН,

²Научный исследовательский

Томский государственный университет,

³Научный исследовательский

Томский политехнический университет

Функциональные возможности платформы ЛингвоДок при изучении синтаксической сочетаемости глаголов движения (на материале ваховского диалекта хантыйского языка)

Исследование проведено при использовании инструмента «Валентности глаголов» базы данных ЛингвоДок. Глаголы движения в ваховскохантыйском языке образуют синтаксическую сочетаемость с актантами. Глагольные конструкции могут открывать от одной до трех актантных позиций. Глагольные актанты маркируются суффиксами или выражают синтаксическую связь посредством послелогов.

Ключевые слова: валентность; глагол; хантыйский язык; ваховский диалект; сочетаемость; ЛингвоДок.

Синтаксическая сочетаемость глаголов хантыйского языка стала предметом изучения хантологов северных диалектов [5–6]. Исследованию валентности глаголов разных лексико-семантических групп в ваховском диалекте уделялось фрагментарное внимание. Цель данного исследования заключается в анализе синтаксической сочетаемости глаголов передвижения с использованием инструмента «Валентности глаголов» на платформе для совместной многопользовательской документации ЛингвоДок [<http://lingvodoc.ispras.ru/valency>]. Для исследования способностей глаголов движения присоединять к себе зависимые слова были выбраны корпуса ваховского диалекта, данные которых были собраны в экспедициях в 2017–2019 преимущественно в п. Колики при участии одного из авторов данного исследования. В анализ вошли два корпуса «Глоссированные полевые материалы по ваховскому диалекту восточных ханты (д. Корлики, Ларьяк, Чахломай), 2019 г.», составитель корпуса С. В. Ковылин и «Ваховский хантыйский. Полевые данные, п. Корлики, 2019 г.», составитель В. В. Воробьева.

Методологической основой исследования послужила работы [1–4, 8]. Среди зарубежных лингвистов широко известны научные изыскания [9–11] др. Валентность глагола понимается в работе как лексико-синтаксическое свойство слова, его способность присоединять определенное количество зависимых элементов в определённой форме [9]. Глагол выступает в качестве носителя валентности, и предполагает наличие вокруг него обязательных и факультативных «открытых» позиций (называемых актантами, аргументами), заполняемых другими словами и связанных со смысловой структурой глагола и его дистрибуцией [9]. При этом позиции при глаголе могут заполняться не только актантами, репрезентированными отдельными словами, но и сентенциальными актантами, а именно определенными конструкциями из других составляющих предложения [8]. Количество возможных при глаголе актантов определяет тип его валентности как безактантный, одно-, двух-, трех- и многоактантный [2, с. 32].

Наиболее часто встречаемый глагол движения в ваховском хантыйском *mäntä* «идти, ехать, плыть» нейтральный к среде и способу передвижения. Он обозначает передвижение как человека, так и животного.

Синтаксическая валентность глаголов передвижения в пространстве в ваховском хантыйском заполняется одним, двумя, тремя актантами. Синтаксические актаны могут выражаться разными грамматическими формами – маркироваться падежными суффиксами или употребляться с послелогоми.

Глаголы со значением прибытия *jōta*, *ləŋata* и др. (приехать, прилететь, войти,) имеют валентность конечной точки действия, а глаголы со значением удаления *lüyätä*, *wiyälta* и др. (уйти, улететь, выйти, убрать, снять) – валентность исходной точки действия. Глаголы требуют обязательного указания на конечную или исходную точку, т.е. дают одну, две валентности. Актант, который заполняет позицию дополнения в таких случаях, принимает форму лативного падежа. Если указывается способ передвижения или соучастник действия, то заполняется третья позиция, синтаксический актант при этом выражается формой комитатива.

Например, глагол *ləŋata* «заходить» дает одну валентность:

1. *kut-əl-a* *joŋ* *ləŋa-s* ...
дом-POSS.3SG-LAT домой/внутрь заходить-PST1.SBJ.3SG
«В свой дом зашел...»

Глагол *wiyälta* открывает три валентности, учитывая конечную и исходную точку движения, подлежащее *min* в форме двойственного числа, конечная точка - дополнение *lara* в форме лативного падежа и исходная точка выражена послеложной конструкцией *wor ontoŋ*:

2. *minwor ont-oŋ* *lar-a* *wiyäl-s-əmən*
1DU рожа нутро-ABLболото-LAT выходить-PST1.SBJ.1DU
«Мы двое к болоту вышли».

В примере 3 у глагола *jōta* ‘приходить’ три синтаксические валентности: субъект *lüy* в форме третьего лица единственного числа, дополнение *kutäla* в форме лативного падежа и косвенное дополнение с суффиксом комитативного падежа, который служит для маркирования средства передвижения.

3. *lüy rjät-na kut-əl-a* *jō-yäs*
3SG boat-COM дом-POSS.3SG-LAT приходить-
PST2.SBJ.3SG

«Он вернулся домой на лодке».

Пример 4 иллюстрирует уже двухактантную глагольную конструкцию с глаголом *jōta* и объектом с комитативным маркером, но значение маркера заключается в выражении сопутствующего объекта:

4. *mash jō-yäs* *ul-na-tj*
Маша приходить-PST2.SBJ.3SG ягода-COM-PRTC
«Маша пришла с ягодой».

Актант, выражая конечную точку движения, может быть также быть маркирован суффиксом аллативного падежа (или направительного падежа по терминологии Терешкина [7, с. 44]). В примере 5 глагол *mäntä* «идти» открывает одну валентность, выраженную существительным *təŋilpa* ‘место’ в форме аллативного падежа.

5. *măċəŋ təŋil-pa* *mən-əs*

постоянный место–*POSS.3SG–ALL go–PST2.SBJ.3SG*

«На угодыя ушёл».

В примере 6 актантная позиция прямого дополнения при глаголе *mäntä* ‘идти’ заполнена местоимением второго лица единственного числа в форме аллативного падежа, так как конечной точкой является не место, а одушевленной объект:

6. *moŋi säŋi noŋ-äpä män-l-ämän,*
какой так/таким образом *2SG–ALL* идти–*NPST–SBJ–1DU*
noŋ läŋäl-wäl, mä os qoŋäl-l-äm
2SG лететь–*NPST.SBJ.3SG* *1SG* опять шагать–*NPST.SBJ.1SG*
«Как же мы к тебе пойдём, ты полетишь, а я пешком пойду».

В примере 7 мы также обнаруживаем у глагола *poräŋlata* «летать» (употребляется только по отношению к животным) две валентности, одна из которых представляет собой форму с застывшим суффиксом аллативного падежа *joŋra* «домой».

7. *püt’k-äli joŋra poräŋlata-s*
птица–*DIM* домой слететь–*PST1.SBJ.3SG*
«Птичка домой улетела».

В ваховском хантыйском один из актантов глаголах перемещения, а именно тот, который является дополнением, может быть маркирован суффиксом абессивного падежа. В примере 8 глагол *jältä* «ходить с целью работать, добывать» образует две валентности: субъект в форме третьего лица единственного числа и объект в форме абессивного падежа.

8. *lüy kul-läŋ jäl-ŋäs*
3SG рыба–*ABS* ходить–*PST2*
«Он без рыбы приходил».

Для иллюстрации приведем еще один пример двухактантной глагольной конструкции, в которой синтаксическая связь выражается при помощи абессивного маркера:

9. *lüy ämp-läŋ mänä-s*
3SG собака–*ABS* *go–PST1.SBJ.3SG*
«Он ушел без собаки».

В ваховском хантыйском синтаксические связи могут передаваться не только падежными суффиксами, но и послезными конструкциями с послелогом или послеложными именами [7, с. 74].

В 10 примере глагол *qoŋalta* «шагать» дает две валентности, актант *lökäl säŋä* «по его следу» выражен послеложной конструкцией с существительным в притяжательном склонении и послелогом *säŋä* «за», и еще одна позиция, которая заполнена при глаголе – это подлежащее *səwəs iki* «Севсики».

10. *lüy lök-äl säŋä səwəs iki qoŋäl-wäl*

3SG след–POSS.3SG за лесной дух старик шагать–
NPST.SBJ.3SG

«По его следу Севсики идет».

Пример 11 иллюстрирует использование конструкций глаголов движения с послеложным именем. Объектный актант при глаголе движения *lu'ta* «вставать» выражается послеложной конструкцией с существительным *oyp'i* «дверь» и послеложным именем в лативном падеже *kas-a* «за»:

11. *oyp'i kas-a lu'-ayən*
дверь за–LAT вставать.на.ноги–NST.SBJ.3SG

«Он встал за дверь».

Проиллюстрируем случай глагола движения *məntä* 'идти' с послеложным именем с маркером аллативного падежа:

13. *məŋ wor on-pa mən-yäs-öy*
1PL лес утро–ALL идти–PST2–SBJ.1PL

«Мы пошли в лес».

Подводя результат исследования, которое было проведено с использованием инструмента «Валентности глаголов» базы данных ЛингвоДок, следует сказать, что глаголы движения в ваховском хантыйском могут открывать до трех валентностей. Актанты могут иметь разные грамматические формы. Случаи незаполненных актантов при глаголе движения не обнаружены. Дополнение при глаголах передвижения может быть маркировано лативным, аллативным, комитативным, абессивным падежами или сочетаться с послелогоми.

Литература

1. Влавацкая, М. В. и др. Валентность как потенциал языковой синтагматики: лексикографический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – №. 1. – С. 46–51.
2. Кацнельсон, С. Д. Категории языка и мышления: из научного наследия. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 864 с.
3. Кибардина, С. М. Распространители в структуре предложения. (К вопросу о реализации валентности глагола) // Единицы языка в коммуникативном и номинативном аспектах: межвуз. сб. науч. тр. – Ленинград, 1986. – С. 94–100.
4. Лещёва, Л. М. Комбинаторный потенциал слова и валентность // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 17-27 апреля 2020 г. – Минск : МГЛУ, 2020. - Ч. 3. – С. 20–23.

5. Соловар, В. Н. Одноактантные элементарные простые предложения с семантикой движения в хантыйском языке / В. Н. Соловар // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. – 2010. – № 4 (82). – С. 54–61.
6. Соловар, В. Н. Структурно-семантические особенности хантыйских глаголов с провербами шөпа / шёппи / суппи / соппи / чөпхэ «пополлам» // Вестник угроведения. – 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 534–544.
7. Терёшкин, Н. И. Очерки диалектов хантыйского языка (ваховский диалект). – Ленинград : Наука. – 1961. – 204 с.
8. Шустова, С. В., Смирнова, Е. А. Теория глагольной валентности в отечественной и западной научной парадигмах // Вестник Ленинградского государственного университета им. АС Пушкина. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 119–128.
9. Helbig, G. & Schenkel, W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. 8., durchgesehene Auflage. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag. – 1973.
10. Lier, van E., Messerschmidt, M. Lexical restrictions on grammatical relations in voice and valency constructions // STUF-Language Typology and Universals. – 2022. – Т. 75. – № 1. – С. 120.
11. Lopatková, M., Panevová, J. Recent developments in the theory of valency in the light of the Prague Dependency Treebank // Insight into Slovak and Czech corpus linguistic. – 2004. – С. 83–92.

Р.В. Денико

*Национальный исследовательский
Томский политехнический университет*

Формальное и функционально-стилистическое варьирование терминов в сфере разработки программного обеспечения

Статья посвящена формальному и функционально-стилистическому варьированию терминологии сферы разработки программного обеспечения в русском языке. Среди типов формального варьирования рассмотрено графическое, графико-фонематическое, словообразовательное, синтаксическое варьирование. Обозначены причины варьирования специальной лексики подязыка разработки ПО.

Ключевые слова: термины; профессионализмы; терминология; формальное варьирование; функционально-стилистическое варьирование.

Терминологией называют «...стихийно сложившуюся совокупность лексических единиц, обладающих семантической общностью и сход-

ством формальной структуры, которые совместно функционируют в одном из языков для специальных целей (ЯСЦ), обозначая общие понятия области знаний и деятельности, обслуживаемые данным ЯСЦ» [5, с. 116]. Терминология строится на основе терминов, т. е. лексических единиц, которые обозначают понятия из системы понятий определенной области профессионального знания [6, с. 14]. Наряду с терминами, в терминологии функционируют профессионализмы. Статус этих единиц до конца неясен: они либо отождествляются с терминами, отграничиваются от них как единицы, обладающие эмоциональной окраской и преимущественно используемые в устной речи [3, с. 45]. По мнению некоторых ученых, классы терминов и профессионализмов пересекаются [3, с. 46]. Использование специальных лексических единиц разных типов связано с тем, что терминология — это неупорядоченная, стихийно сложившаяся система. По этой причине в ней наблюдается такое явление, как варьирование, то есть наличие вариантов — различных проявлений (реализаций, манифестаций) одной и той же сущности (единицы) [1, с. 67].

В данной статье мы рассматриваем варьирование терминологии в подязыке разработки ПО. Работа выполнена на материалах с сайта *habrahabr.ru* с сохранением авторского стиля, орфографии и пунктуации.

Для рассмотрения выбраны формальный и функционально-стилистический типы варьирования. Формальное варьирование — варьирование плана выражения при тождестве семантики. Типы формального варьирования: графическое, графико-фонематическое, словообразовательное, синтаксическое [2, с. 412]. Функционально-стилистическое варьирование связано с существованием лексических единиц с идентичным денотативным значением, маркированных разной стилевой принадлежностью [4, с. 163].

Далее приведем типологию и примеры формального варьирования.

Наличие графических вариантов может быть связано с использованием:

– исконного термина и термина, заимствованного путем транслитерации:

Ветвление – бранчинг «операция обхода команд при выполнении или невыполнении какого-то условия»: «*Данный подход – удачная модель бранчинга*»; «*Конструкции ветвления и циклы в языке Python имеют особенности*»;

– исконного термина и заимствованного термина в иноязычной графике:

Заглушка – stub «функция, которая возвращает пустой результат или входные данные в неизменном виде»: «*И тут все команды кинулись писать свои заглушки*»; «*Proxyquire загрузит нам измененный*

../Component, у которого один из импортов будет перекрыт нашим stubом»;

– дефиса при написании терминов

прокси-сервер – прокси сервер «промежуточный сервер, посредник между пользователем и целевым сервером»: «Современные прокси-сервера – хорошее решение для государственных учреждений...»; «Этот же метод категоризации домена можно использовать для определения открытых прокси серверов, malware и прочих вредоносных серверов».

Графико-фонематические варианты связаны как с графическими, так и фонетическими модификациями, например произношением мягкого или твердого согласного, которое отражается в графике:

веб-приложение – вэб-приложение ‘приложение, которое используется онлайн’: «Доклад...как подходить к защите веб-приложений комплексно»; «Сделал вэб-приложение для ведения дневника».

Наличие словообразовательных вариантов может быть вызвано:

– меной суффиксальных морфем:

побитный сдвиг – побитовый сдвиг «изменение позиции бит в машинном слове»: «Добавлена реализация даже такой тривиальной задачи, как...побитный сдвиг числа влево и вправо»; «Побитовый сдвиг влево добавляется циклично»;

– меной суффиксов:

Декомпозирование – декомпозиция «разбиение требований или чек-листов на более мелкие части»: «Создание и декомпозирование чек-листов, написание баг-репортов»; «Декомпозиция помогает прикинуть объем работ»;

– меной префиксов исконно русского и иноязычного происхождения:

Мультипарадигмальный – многопарадигмальный «язык, который поддерживает несколько парадигм программирования»: «Scala – мультипарадигмальный язык программирования, спроектированный кратким и типобезопасным»; «Открытый кроссплатформенный инструмент основанный на современном, высокоуровневом, строго типизированном, многопарадигмальном языке программирования».

Синтаксические варианты представлены словосочетаниями, в которых происходит замена компонента:

интернетное приложение – сетевое приложение «приложение, с которым можно работать онлайн, без установки на компьютер».

Перейдем теперь к функционально-стилистическому варьированию. Оно проявляется в противопоставлении терминов и профессионализмов или даже профессиональных жаргонизмов:

Инструменты – тулзы (от англ. *tools* «инструменты»): «Но в дополнение к этому я бы выделил сразу две тулзы»;

Развернуть – задеплоить «механизм распространения приложений для установки на других компьютерах, устройствах, серверах и в облаке» (от англ. *deploy* «развертывать»): «Вы задеплоили WSGI-приложение – тоже адаптирует, если синхронный I/O в ASGI-приложении – аналогично»;

Библиотека – либа «сборник подпрограмм» (от англ. *library* «библиотека»): «Мы рассмотрели самые главные функции и классы из которых состоит наша собственная мини UI либа»;

создавать подставные объекты – мокать (от англ. *mock* «макет»): «В версии 2.5 этот метод был удалён и мокать его уже не нужно».

Таким образом, в пределах тождества слова варьирование терминов сферы разработки программного обеспечения происходит на фонетическом, морфологическом и словообразовательных уровнях. За пределами тождества слова находятся синтаксическое и функционально-стилистическое варьирование.

Приведенные примеры четко показывают, что основной причиной варьирование специальных единиц подязыка сферы разработки программного обеспечения является активный процесс заимствования иноязычных терминологических единиц в русский язык. Кроме того, функционально-стилистическое варьирование является одним из способов осуществления смены регистров общения в профессиональной сфере.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Бутакова, Е. С. Эргонимы иноязычного происхождения: аспекты варьирования / Е. С. Бутакова, О. Г. Щитова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12. – Ч. 2. – С. 411–415.
3. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение / С. В. Гринев-Гриневиц. – Москва : Академия, 2008. – 304 с.
4. Денико, Р. В. Активные процессы в сетевой терминологии русского языка XXI века : дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : 10.02.01 / Денико Роман Викторович; Нац. исслед. Томский политехн. Ун-т. – Томск, 2017. – 262 с.
5. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Москва : ЛКИ, 2007. – 256 с.

б. Суперанская, А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2012. – 248 с.

С.В. Иванова, М.Е. Горских
*Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина*

Стилистическая конвергенция в англоязычном рекламном дискурсе

В статье рассматривается стилистическая конвергенция на материале англоязычной рекламы. Приводятся примеры англоязычных текстов рекламы, анализируются наиболее часто употребляемые стилистические средства на лексическом, синтаксическом и фонетическом уровнях.

Ключевые слова: дискурс; стилистическая конвергенция; рекламный текст; англоязычная реклама; рекламный дискурс.

Отличительной особенностью рекламного дискурса является многообразие языковых средств, используемых в тексте рекламных сообщений: от тропов и фигур речи до целого комплекса стилистических приемов. Конвергенция стилистических приемов в рекламном тексте оказывает влияние на полноту передачи информации, эмоционально-образное и психологическое воздействие текста на адресата.

Исследование функционирования стилистической конвергенции в рекламе является одной из мало освещенных тем в российской лингвистике прежде всего в том, что касается изучения англоязычного рекламного дискурса. Вместе с тем в каждом лингвокультурном сообществе реклама наделена своими специфическими свойствами, репрезентацией рекламной идеи, что отражается на лексическом, синтаксическими, фонетическом и когнитивном уровнях восприятия.

Явление стилистической конвергенции представляет собой сложный механизм взаимодействия приемов и фигур речи, участвующих в выполнении единой стилистической функции и обладающих большими экспрессивными возможностями, чем отдельное стилистическое средство. Взаимодействуя друг с другом, стилистические средства тем самым обращаются к эмоциям и влияют на поведенческие мотивы адресатов рекламы [2, 6].

В данной статье стилистическая конвергенция англоязычных рекламных текстов выявлялась на основе классификации типов конверген-

ции по качественной характеристике стилистических приемов (лексическая, синтаксическая, фонетическая); по количеству компонентов конвергенции (бинарная, многочленная); по функции, выполняемой конвергенцией (изобразительная, эмоционально-выделительная, оценочная, интонационно-ритмическая).

Материалом для анализа послужили 110 разножанровых рекламных текстов: от видеороликов до постеров и англоязычных билбордов, полученные методом сплошной выборки из англоязычной видеорекламы, рекламных постеров, журналов на английском языке, размещенных в сети Интернет. В ходе анализа текстов также применялись методы обобщения и стилистического анализа.

Исследовались тексты видеороликов компании «IKEA», тексты компаний «Reebok», «Nike», реклама «Always», «Skittles», рекламные постеры, размещенные в свободном доступе в сети Интернет и на страницах англоязычных журналов «Cosmopolitan», «Elle», «Ladies' Home Journal», «Marie Claire», «More», «Woman's Day» и других.

Для наглядности приведем развернутый анализ текстов англоязычных рекламных кампаний.

Обратимся к лексическим средствам проявления стилистической конвергенции в рекламном тексте компании IKEA «Climate action starts at home»: «You have the power to make a difference from the moment you wake up. Power your home with the sun. Refresh with a low-flow shower... Feels good! Air-dry your laundry instead of tumbling. Eat more leftovers. Re-use a humble bag. Leave the car and use your legs. In a rush? Take the bus. Become an expert recycler— easy peasy! Enjoy fresh local produce. Make the things you love last longer. And give old treasures a second life... good friends – they could last forever. For zero food miles, grow your own. For an extra quick meal, use a pressure cooker and induction hob. Eat more greens. Why not try some veggie balls? Choose a low flow tap. Power up your car with clean power (19). Power down your heating or air con. All you need is great insulation (20). And LEDs? Always a bright idea. What a difference a day makes» [3].

Актуализация изменения образа жизни, образа мыслей потребителя активно поддерживается метафорой «Power your home with the sun». В данном примере метафора разворачивается через визуализацию образа распахивающегося окна навстречу солнцу и свету, далее взгляд фиксируется на солнечных батареях. Таким образом, дом в прямом и переносном смысле наполняется энергией солнца. Эпитет «Always a bright idea» в сочетании с игрой слов «And LEDs?» (светодиоды (LEDs) – блестящая идея) дополняется визуализацией светящихся диодов в ролике. Троп придает

выражению образность и усиливает впечатление блестящей идеи – использовать вторичные продукты и снизить расход энергии и потребления ресурсов. Использование лексической идиомы «*Easy peasy!*» в виде рифмы обращает внимание на поставленную проблему и способствует лучшему запоминанию информации, которая воспринимается как детское стихотворение.

Метонимическая конструкция «*And give old treasures a second life... good friends – they could last forever*» порождает ассоциативную смысловую связь – старые вещи, как хорошие друзья – и переносит номинацию с одного предмета (*old treasures*) на другой (*good friends*) по принципу смежности.

Многократное использование глаголов в первой форме «*eat, make*» на протяжении всего текста побуждает реципиента к действию. Использование в рекламном тексте повелительного наклонения уменьшает дистанцию между автором и аудиторией, что, в свою очередь, усиливает воздействующий эффект. Вместе с тем, следует отметить, что в отличие от русского языка, императивы вызывают негативные реакции у носителей англоязычных культур, они чувствуют себя уязвленными категоричностью подобных директивных команд. В рекламном дискурсе происходит выравнивание социальной, статусной иерархии в коммуникации, коммуниканты выступают как равноправные партнеры по коммуникации. Разработчик рекламного текста совмещает роли контролера ситуации и бенефицианта, а адресат-исполнитель, как равноправный собеседник может, но не обязан выполнять желаемое действие. Таким образом, в рекламном тексте актуализируется семантика просьбы, рекомендации, то есть используется форма побуждения-просьбы [1].

Повтор слова «*power*» в разных сочетаниях (5 раз) и стык слов «*power*» в конце 19 и начале 20 предложений усиливает, гиперболизирует идею необходимости изменить систему потребления, выстроить иной образ жизни и модель поведения. Кроме того, на протяжении текста активно используются вопросно-ответные конструкции «*In a rush? Take the bus*», восклицательные предложения «*Feels good!*», риторический вопрос «*Why not try some veggie balls?*». Это позволяет говорить о включении синтаксической конвергенции.

Таким образом, в осуществлении единой стилистической функции участвуют средства разных уровней: лексические и синтаксические, где лексическая конвергенция является ведущей: 5 приемов лексической конвергенции, 2 приема синтаксической конвергенции. В данном тексте англоязычной рекламы стилистические приемы находятся в сложном взаимодействии друг с другом: метафора, метонимия эпитет, идиома,

лексический повтор, вопросно-ответные конструкции, риторический вопрос, восклицательные предложения.

В качестве примера синтаксической конвергенции рассмотрим фрагмент текста англоязычной видеорекламы компании *IKEA* «*What if*». В данном случае синтаксическая конвергенция проявляется через парцелляцию, вопросно-ответные предложения, риторические обращения, восклицательные предложения, включение прямой речи: «*What if we could create a better everyday life for the many people, for the couples that turn into families, the children, the lovers, for the old ladies, the single ladies, the single mothers and for those who need to start all over? What if we always side with the many by designing the price tag before anything else? What if furniture could be better for nature better for people? What if we could make furniture out of ... What if all glass could get new life?*» [4].

Текст построен с использованием параллельных синтаксических конструкций, дополненных анафорой, с повторяющимися риторическими вопросами «*What if we turn the tables on food and make meatballs without meat?*», что усиливает впечатление об идее изменения мышления, модели поведения и создания лучшей жизни для всего человечества. Использование личных местоимений «*we*» устанавливает доверительный контакт между коммуникантами, возникает чувство солидаризации, единения со всеми.

Употребление антитезы в виде развернутой фразы «*we try to design new behaviors instead of new products, better play instead of toys*» директивно предлагает задуматься о выборе новой жизненной стратегии. В контексте синтаксической конвергенции использование приемов лексической конвергенции, как например, многократное употребление артикля «*the*», усиливает личностное восприятие и показывает сопричастность потребителя к социальной проблеме, а именно, к каждому конкретному ребенку, пожилой женщине и одинокой матери. Использование идиомы «*turn the tables*» делает текст выразительным, идея обретает образность. Для придания экспрессивности авторы рекламного текста намерено вводят речевую конструкцию – лексический повтор. Употребление сочетания слов «*what if*» создает ритмический рисунок.

Таким образом, в осуществлении единой стилистической функции участвуют средства разных уровней: синтаксические, лексические, фонетические, где синтаксическая конвергенция является ведущей.

Фонетическая конвергенция в рекламных текстах проявляется через звуковой повтор, аллитерацию, рифму.

Так, например, в тексте англоязычной видеорекламы *Portrait Duet* «*Skittles Ad*» активно используется музыкально-звуковое сопровождение с известным исполнителем *Steven Tyler*, солистом группы «*Aerosmith*»:

«All right let's do this I got minds to twist and values to warp mr. Tyler your skittles portrait that is e to the Z who tweeted it disgusting» [5].

Звуковой повтор [t] воспроизводит барабанный бит на фоне рассыпающихся драже «Skittles», что создает активный ритмический рисунок, способствует быстрому запоминанию рекламы, возникает «синдром застрявшей песни». В контексте фонетической конвергенции наблюдается прием аллюзии, который выражается в отсылке к песне Стивена *Тайлера* (*Steven Tyler*), группа «*Aerosmith*».

Таким образом, обзор стилистической конвергенции, на примере исследования 110 рекламных текстов, позволил актуализировать наиболее часто используемые средства и приемы в рекламном дискурсе. Лексическая конвергенция включает метафору (13%), эпитет (35%), олицетворение (10%), метонимию (9%), гиперболу (7%), литоту (3%); к синтаксическим средствам стилистической конвергенции относятся: парцелляция (11%), вопросно-ответные предложения (12%), антитеза (10%), риторическое обращение (35%), восклицательные предложения (11%); параллельные синтаксические конструкции (17%), формы повелительного наклонения (35%); фонетическим средством конвергенции является аллитерация (32%), рифма (18%), ритм (23%).

В процессе анализа рекламных текстов стилистическая конвергенция проявлялась в сочетании как вербальной, так и визуальной, аудиальной составляющей текстов. Это позволяет говорить о взаимодействии приемов и средств выразительности на основе их функциональной общности.

Литература

1. Болотина, М. А., Волкова, И. С. Императив как средство воздействия в текстах социальной рекламы (на материале русского и английского языков) / М. А. Болотина, И. С. Волкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2012. – №2. – С. 7–12.

2. Иванова, С. В. Политический медиа-дискурс в фокусе лингвокультурологии / С. В. Иванова // Политическая лингвистика. – 2008. – № 1(24). – С. 29–33.

3. Рекламный текст компании IKEA «Climate action starts at home». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qA4GQDUgQBc> (дата обращения: 30.10.2022). – Текст. Изображение: электронное.

4. Рекламный текст компании IKEA «What if?». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AsN0SDVpS8M> (дата обращения: 30.10.2022). – Текст. Изображение: электронное.

5. Рекламный текст Portrait Duet «Skittles Ad». – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GX2ouv6n9fI> (дата обращения: 30.10.2022). – Текст. Изображение : электронные.

6. Тюрина, С. Ю. О понятиях рекламный дискурс и рекламный текст / С. Ю. Тюрина // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2009. – № 1. – С. 75–77.

Науч. рук.: Иванова С.В., д-р филол. н., проф.

И.О. Краевская, К.Б. Кривцова
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет

Границы и структура русскоязычной терминосистемы «Химия нефти»: постановка проблемы

В статье предпринимается попытка выделить терминосистему «Химия нефти» в русском языке, а также описать ее границы и структуру. Данный раздел науки рефлексруется специалистами как самостоятельный, однако на сегодняшний день отсутствуют работы по описанию его терминосистемы.

Ключевые слова: термин, терминология, терминосистема, русский язык, химия нефти.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, активным развитием отечественного терминоведения, с другой – необходимостью описания молодых терминосистем и упорядочивания входящих в их состав единиц. В настоящее время терминосистемы различных научных и профессиональных областей становятся объектом лингвистических исследований.

Стоит отметить, что изначально отрасль, изучавшая нефть, называлась «горное дело», затем в ней выделилось отдельное направление «нефтедобыча», русскоязычная терминосистема которой была описана А. К. Сулеймановой в аспекте ее функционирования в профессиональном дискурсе специалиста [9]. Также русскоязычная терминология нефтедобычи была исследована в структурно-семантическом аспекте Е. Ш. Думитру [4]. Е. А. Панкратова провела сравнительно-сопоставительный анализ развития терминологии «Нефть и нефтепродукты» на материале русского и английского языков [7]. Поскольку помимо нефти другим добытым нефтепродуктом является природный газ, то это обусловило формирование направления «Нефтегазовое дело», которое включает в себя разработку и добычу нефти и газа. Специфика терминологического поля

«Нефтегазовое дело» была охарактеризована А. С. Смагуловой [8], а метафорический фрагмент – А. И. Деевой [3]. Слияние добычи нефти и газа в обособленную отрасль обусловило появление сферы «Нефтегазопереработка», границы которой были выделены И. О. Краевской, также был проведен анализ семантики единиц данной терминосистемы в когнитивном аспекте [5].

В связи с вышесказанным, цель данной работы заключается в определении границ и структуры терминосистемы отрасли «Химия нефти», объектом выступает терминология, а предметом – терминосистема. Эмпирическим материалом исследования послужила статья К. Б. Кривцовой и В. Е. Тарасова «Влияние природных нефтяных смол на агрегативную устойчивость дисперсных систем легких и средних нефтей» [6], из которой методом сплошной выборки было извлечено 117 терминов. Стоит подчеркнуть, что статья К. Б. Кривцовой и В. Е. Тарасова представляет большую ценность для исследования терминосистемы «Химия нефти», поскольку в ней представлены новейшие разработки в данной области.

Теоретико-методологической базой настоящей работы послужили труды отечественных и зарубежных ученых по исследованию языка науки, терминологии и терминосистем (К. D. Baumann, L. Hoffmann, J. Trim, H. Weinrich E. A. Баженова, М. Б. Воробьева, М. Н. Кожина, А. И. Комарова, Т. Н. Хомутова и др.)

В ходе анализа терминов удалось выделить следующие разделы, которые входят в состав терминосистемы отрасли «Химия нефти»: «Химия нефти», «Коллоидная химия», «Процессы», «ИК-спектроскопия».

Раздел «Химия нефти» является ядром исследуемой терминосистемы и представлен 85 терминами. В нем представляется возможным выделить 7 семантических групп: «Общехимические термины» (31 единица), «Системы» (29 единиц), «Характеристики» (18 единиц), «Вещества» (4 единицы), «Процессы» (1 единица), «Методы» (1 единица), «Аппараты» (1 единица). В группу «Общехимические термины» входят термины, которые называют понятия общие для всех отраслей химии, но при этом широко используются в терминологическом поле «Химия нефти», например, *нафтеновые углеводороды*, *гетероатомы*, *асфальтеновое ядро* и др. Группа «Системы» включает в себя термины, номинирующие определенную ограниченную часть пространства, где содержится по крайней мере одно (или несколько) веществ [1], например, *нефтяная дисперсная система*, *масляная фракция*, *сверхтяжелая нефть* и др. В группу «Характеристики» были отнесены термины, называющие различные показатели, по которым исследуют нефть, например, *устойчивость НДС*, *кинематическая вязкость*, *реологические свойства* и др. Группа

«Вещества» представлена терминами, которые номинируют определенные физические субстанции со специфическим химическим составом [10], например, *реактив, бензол, этанол*. Группы «Процессы», «Методы» и «Аппараты» представлены только 1 термином *органический синтез, «горячий» метод Гольде, аппарат Сокслета*, соответственно. Данные термины номинируют конкретные понятия только в рамках раздела «Химия нефти».

Раздел «Коллоидная химия» (37 терминов) является обособленной наукой, однако поскольку исследование К. Б. Кривцовой и В. Е. Тарасова направлено на анализ структурных единиц, которые изучаются в рамках химии нефти и коллоидной химии, то это обуславливает присутствие терминов сферы «Коллоидная химия» в области «Химия нефти». В данном разделе было выделено 5 семантических групп: «Общехимические термины» (12 единиц), «Системы» (12 единиц), «Характеристики» (8 единиц), «Процессы» (3 единицы), «Теории» (2 единицы). Все семантические группы, кроме группы «Теории», присутствуют в разделе «Химия нефти», однако их нельзя объединить, поскольку такое слияние было бы не корректным, ведь они принадлежат разным наукам. Тем не менее, все 12 терминов группы «Общехимические термины» присутствуют в разделе «Химия нефти» (*ССЕ, мицелла, углеводород дифильного строения* и др.). В группе «Системы» представлены 7 терминов, присущие только разделу «Коллоидная химия» (*водонефтяная эмульсия, дисперсионная среда, лиофильная система* и др.) и 5 терминов, входящих в соответствующую семантическую группу раздела «Химия нефти» (*НДС, ПАВ, депрессант* и др.). Такой же паттерн наблюдается и в группе «Характеристики», в которой 3 термина (*устойчивость НДС, дисперсионный объем и чужеродность*) входят в соответствующую группу раздела «Химия нефти», и 5 терминов (*гидростатическое давление, устойчивость водонефтяных эмульсий* и др.) принадлежат только разделу «Коллоидная химия». 3 термина группы «Процессы» (*ингибирование, коагуляция и межмолекулярное взаимодействие*) относятся к науке «Процессы», однако в рамках коллоидной химии имеют более узкое значение и называют конкретный процесс, а не группу процессов. Такое вхождение терминов одного раздела в другой свидетельствует о сложности структуры терминосистемы «Химия нефти» и подтверждает необходимость и определения ее границ и дальнейшего изучения терминоединиц. 2 термина, относящиеся к группе «Теории», присущи только для данного раздела (*теория ДЛФО и теория агрегативной устойчивости лиофобных дисперсных систем*).

Раздел «Процессы» (12 единиц) рефлексруется специалистами как самостоятельная область: с помощью этих процессов изучается химия

нефти на фундаментальном уровне. 8 терминов данного раздела являются общими для большого количества наук, например, *отложение*, *воздействие высоких температур*, *механическое удаление* и др. Как уже было сказано выше, 3 термина и 1 термин, означающие процессы, входят в разделы «Коллоидная химия» и «Химия нефти» соответственно.

Раздел «ИК-спектроскопия» (8 терминов) входит в науку «Методы анализа», в которой сосредоточены все классы аналитических методик, используемых для анализов веществ. Отметим, что на текущем этапе исследования, обусловленном выбором материала, в рамках изучаемой отрасли был выделен только раздел «ИК-спектроскопия», методы которого широко используются химии нефти. В данном разделе представляется возможным выделить 2 семантические группы: «Характеристики» (7 единиц) и «Процессы» (1 единица). В группе «Характеристики» присутствует термин *спектральные показатели*, который принадлежит только этой группе, в то время как 6 терминов (*коэффициент окисленности*, *коэффициент осерненности* и др.) также входят в соответствующую группу раздела «Химия нефти», поскольку широко используются в этом терминологическом поле. Термин *ИК-спектроскопия* принадлежит только этой группе, поскольку называет узкое понятие – процесс, направленный на получение, исследование и применение спектров испускания, поглощения и отражения в инфракрасной области спектра [2].

Таким образом, на данном этапе исследования можно заключить, что термины отрасли «Химия нефти» образуют самостоятельную терминосистему, в которой помимо ядра представляется возможным выделить приядерные зоны и наметить периферию. Перспективами исследования видим полное описание границ и структуры терминосистемы изучаемой отрасли, а также структурно-грамматический и когнитивный анализ ее терминов.

Литература

1. Аликберова, Л. Ю., Рукк, Н. С. Общие свойства растворов / Под общ. ред. В. А. Михайлова/ Учебно-методическое пособие. Москва : МИТХТ, 2012 г. – URL: <http://www.alhimik.ru/rastvory/1-1.htm> (дата обращения: 10.10.2022).

2. Большая советская энциклопедия. в 30-ти т. – 3-е изд. – Москва : Совет. энцикл., 1969–1986. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/056/213.htm> (дата обращения: 10.10.2022).

3. Деева, А. И. Лингвокогнитивная специфика метафорического моделирования русской нефтегазовой терминологии: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Деева Анастасия Игоревна. – Томск, 2015. – 241 с.

4. Думитру, Е. Ш. Структурно-семантический анализ русской терминологии нефтедобычи: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Думитру Екатерина Штефания. – Москва, 2009. – 25 с.

5. 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.

6. Кривцова, К. Б., Тарасов, В. Е. Влияние природных нефтяных смол на агрегативную устойчивость дисперсных систем легких и средних нефтей // Нефтепереработка и нефтехимия. Научно-технические достижения и передовой опыт. – 2022. – №6. – С. 3–8.

7. Панкратова, Е. А. Сравнительно-сопоставительный анализ развития терминологии «Нефть и нефтепродукты» в английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Панкратова Елена Алексеевна. – Москва, 2005. – 27 с.

8. Смагулова, А. С. Специфика терминологического поля в области нефти и газа (на материале английского и казахского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Смагулова Айгерим Советхановна. – Алматы, 2010. – 26 с.

9. Сулейманова, А. К. Терминосистема нефтяного дела и ее функционирование в профессиональном дискурсе специалиста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Сулейманова Альмира Камиловна. – Уфа, 2006. – 47 с.

10. Шретер, В., Лаутеншлегер, К.-Х., Бибрак, Х. и др.: Пер. с нем. – Москва : Химия, 1989. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/168> (дата обращения: 10.10.2022).

Н.А. Мацкевич^{1, 2}

¹Национальный исследовательский

Томский политехнический университет,

²Томский государственный архитектурно-строительный университет

Иноязычная терминология светодизайна: таксономический аспект

Статья посвящена таксономии заимствованных номинаций сферы светодизайна. На основе данных профессиональных источников выявлены и проанализированы иноязычные обозначения области «Светодизайн», а также продемонстрирована ее тематическая классификация.

Ключевые слова: дизайн архитектурной среды; заимствование; русский язык; светодизайн; терминология; таксономия.

Для того чтобы сформировать полное представление о языке для специальных целей, необходимо иметь понимание о системных отношениях его элементов. Это знание незаменимо как в теоретических исследованиях по языку, так и в его практической реализации при создании учебников, учебных пособий, словарей и т.п.

Открытие в вузах в конце XX – начале XXI вв. направления «Дизайн архитектурной среды», развитие одноименной отрасли, активная потребность профессионалов в изучении и разработке методов и техник дизайна способствуют пополнению терминологического аппарата, и, следовательно, дизайнерская терминология нуждается в анализе и упорядочивании. Проблема терминообразования всегда представляет интерес для лингвистов, изучающих терминологию профессиональных языков. Термин, в отличие от слова, несет не только номинативную функцию, но и обогащает язык новыми знаниями.

Заимствование иноязычных обозначений является популярным способом пополнения терминологического вокабуляра наряду с собственно русским терминообразованием. Часто дизайнеры изучают зарубежные источники информации по дизайну архитектурной среды: аутентичные статьи, зарубежные блоги по дизайну, иностранные сайты профессиональных интернет-магазинов, в каталогах которых встречаются неизвестную лексику, обозначающую новые реалии. Так происходит постепенное внедрение неологизма в другой язык и начинается ее адаптация и ассимиляция.

В центре внимания нашего исследования находятся таксономия иноязычных обозначений светодизайна, входящего в состав профессиональной сферы «Дизайн архитектурной среды». В качестве материала для исследования отобрано более 50 иноязычных заимствований сферы «Светодизайн». Источниками для исследования послужили учебники и учебные пособия по дизайну архитектурной среды, интернет-источники (профессиональные сайты, блоги, коммерческие каталоги), лингвистическая литература (научные статьи, словари русского и иностранных языков), национальный корпус русского языка (далее НКРЯ).

Термин *таксономия* представляет «совокупность принципов и правил классификации лингвистических объектов (языков и языковых единиц)» и саму классификацию [8]. В основе классификации лежит принцип индукции – систематизации от нижних рангов к высшим. Каждый ранг формируется с помощью общего свойства или явления – таксона [1, с. 466]. Под таксоном понимают группу «самостоятельных объектов, имеющих общие свойства и признаки, на основании чего их относят к одной категории» [5]. Таксоны бывают качественными (фонетическими, грамматическими) и количественными (семантическими, тематическими

и лексическими) [2, с. 172]. В нашем исследовании применяется принцип тематической таксономии иноязычных заимствований.

Под терминологией понимается совокупность терминов, предтерминов, квазитерминов, терминоидов, используемых в определенной области знания. Иноязычная терминология сферы «Светодизайн» представлена 4 тематическими группами (далее – Тг): Тг 1 «Проектирование светового пространства», Тг 2 «Декоративное и информационное освещение», Тг 3 «Интеллектуальное освещение», Тг 4 «Осветительные приборы».

К Тг 1 «Проектирование светового пространства» (11 % единиц от общего количества иноязычных терминов) относятся номинации *визуализация освещения, скетчинг, спецификация, рендеринг, эскиз* и др.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОСВЕЩЕНИЯ (англ. *visualization* «наглядное представление», фр. *visualisation* «то же» < лат. *vīsuālis* «зрительный») [7, с. 165]. Этап и метод проектирования светового пространства для наглядного представления освещения интерьера и экстерьера заказчику, демонстрации основных светотехнических параметров осветительных приборов (мощности источников освещения, цветовой температуры, степени рассеивания светового пучка и проч.). *Дизайн-проект освещения или визуализация освещения разрабатываются светотехниками-светодизайнерами в специализированном программном обеспечении* [3]. Нет в НКРЯ.

СКЕТЧИНГ (англ. *sketching* «эскизирование» < *sketch* «набросок» < ит. *schizzo* «эскиз» < лат. *schedium* «поэтический экспромт» < греч. *σχέδιος* «первый попавшийся, оказавшийся под рукой, импровизированный») [7, с. 719]. Метод проектирования, применяемый для архитектурного, городского, ландшафтного освещения, дизайна светильников и светового дизайна интерьера. *Нередко на этом этапе выполняется начальный скетчинг – примерная визуализация концепции освещения для согласования с заказчиком* [10]. Нет в НКРЯ.

В Тг 2 «Декоративное и информационное освещение» (30 % номинаций) входят обозначения элементов освещения, выполняющих в качестве основных декоративную и информационную функции: *голограмма, динамическая подсветка, дюралайт, лайтбокс, псевдо неон, световая завеса, световая панель, фреймлайт* и др. Приведем примеры.

ЛАЙТБÓКС (англ. *light box* «рекламное средство с внутренней подсветкой»). Многофункциональная световая конструкция в виде тонкого короба с подсветкой внутри и изображением на ее внешней наружной панели, применяемая для наружной рекламы, в интерьере для декоративного оформления жилых, офисных и общественных помещений.

Лайтбокс в интерьере офиса может служить не только рекламоносителем, повышающим узнаваемость вашей компании, но и элементом отделки помещения. [6]. Нет в НКРЯ.

НЕОН ФЛЕКС (англ. *neon flex* «гибкий неон»). Современный материал, применяемый в декоративном и рекламном освещении для архитектурных контурных подсветок, интерьерных и уличных вывесок, в виде светодиодной ленты, помещенной в гибкую трубку, позволяющей распределить свечение по всей ее поверхности. *Неон флекс используется в ландшафтном дизайне, интерьере комнат, для создания световых объёмных букв, рекламных баннеров, в качестве подсветки торговых залов, кафе и для многих других целей* [9]. Нет в НКРЯ.

Тг 3 «Интеллектуальное освещение» (23 % лексических единиц) представлена названиями смарт-технологий, применяемых в светодизайне: *видеоинсталляция, интерактивный пол, интеллектуальное освещение, интерактивная стена, медиафасад* и др.

МЕДИАФАСАД (англ. *media facade* «цифровой медиаэкран на здании» < англ. *media* «средства массовой информации» и *facade* «передняя сторона здания» < фр. *facade* «внешняя стена здания»). Способ освещения в форме светодиодного экрана, расположенного на фасаде архитектурных сооружений, использующийся в качестве архитектурного элемента и / или транслирующий различную информацию: текстовую, графическую, статичное изображение или видеоряд. *Применение медиафасадов придает городу особый эффект, создает уникальное дизайнерское освещение* [4]. В НКРЯ в 2014 г.

Тг 4 «Осветительные приборы» (36 % номинаций): *бра, боллард, даунлайт, диффузный светильник, спот, софит, торшер, точечный светильник, трековый светильник* и др.

ДАУНЛАЙТ (англ. *downlight* «встраиваемый потолочный светильник» < «светящий вниз»). Встраиваемый потолочный осветительный прибор небольшого размера, направленный строго вниз, применяющийся в разных видах интерьера единично для создания точечного акцентного освещения или группами для общего освещения. *Даунлайтами освещают холлы, вестибюли, конференц-залы, коридоры, лестничные пролеты...* [13]. Нет в НКРЯ.

СПОТ (англ. *spot* «точечный источник света» < «пятно, место»). Осветительный потолочный или настенный прибор с возможным регулированием угла распространения света и радиуса освещения для точечного освещения помещения или элементов декора. *В дизайне кабинета, споты можно использовать в качестве подсветки книжных полок или письменного стола* [12]. Отсутствует в НКРЯ.

СОФИТ (фр. *soffite* < ит. *soffitto* «потолок» [7, с. 727]). Осветительный прибор направленного действия, открытого или закрытого типа, стационарный или поворотный, применяющийся для театральной сцены, акцентного освещения элементов декора интерьера, зонирования помещения. *Просто софиты придали интерьеру помещений своеобразный современный стиль, где присутствует минимализм или стиль театральный, промышленный, хай-тек и так далее* [11]. В НКРЯ с 1923 г.

Таким образом, исследование позволило показать на тематическом уровне таксономию иноязычных терминов сферы «Светодизайн», входящей в область дизайна архитектурной среды. Иноязычные термины в большей степени служат для обозначения осветительных приборов (36 % от общего количества заимствований), декоративного и информационного освещения (30 %), интеллектуального освещения (23 %), этапов проектирования светового пространства (11 %).

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Советская Энциклопедия, 1966. – 608 с.

2. Байдышева, Э. М. Таксономия медицинских терминов заболевания и лечения с колоронимами в медицинской терминологии / Э. М. Байдышева // Вестник Башкирского университета. – 2021. – Т. 26. – №1. – С. 171–178.

3. Визуализация освещения и проект освещения : сайт / РМ Свет. – [Б. м.] : 2007–2022. – . – URL: <http://pmsvet.ru/vizualizatsiya-osvescheniya-i-proekt-osvescheniya.html> (дата обращения: 26.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

4. Горгорова, Ю. В. Современные тенденции проектирования медиафасадов / Ю. В. Горгорова, Д. А. Протопопова, А. Н. Сбытова // Инженерный вестник Дона. – 2018. – №1. – . – URL: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1y2018/4772 (дата обращения: 27.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

5. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

6. Изготовим лайтбокс в интерьере : сайт / Заметно. – Санкт-Петербург : 2010–2020 – . – URL: <https://zametno.su/content/article/360756/> (дата обращения: 30.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

7. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов // Л. П. Крысин. – Москва : Эксмо, 2010. – 939 с.

8. Лингвистический энциклопедический словарь : сайт / Наука. Искусство. Величие. – [Б. м.] : 2000–2022 – . – URL: <http://rus->

yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic- (дата обращения: 24.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

9. Разновидности и отличия неон флекса : сайт / ТПК-Свет. – Москва : 2022 – . – URL: <http://tpk-svet.ru/statji/raznovidnosti-i-otlichija-neon-fleksa> (дата обращения: 27.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

10. Светодизайн (световой дизайн) : сайт / Онлайн-школа дизайна Contented. Москва : 2022 – . – URL: <https://media.contented.ru/glossary/svetovoj-dizajn/> (дата обращения: 27.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

11. Софиты – освещение в современном стиле : сайт / Сам себе электрик. – [Б. м.] : 2016. – . – URL: <https://onlineelektrik.ru/osveshhenie> (дата обращения: 26.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

12. Споты в интерьере: как выбрать, актуальный дизайн (35 фото) : сайт / Design-homes.ru. – [Б. м.] : 2022 – . – URL: <https://design-homes.ru/idei-dlya-doma/spoty-v-interere> (дата обращения: 26.10.2022). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

13. Что такое даунлайты и где они нужны : сайт / Минимакс. – Санкт-Петербург : 2022 – . – URL: <https://www.minimaks.ru/about/articles> (дата обращения: 26.10.2022). Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.

Науч. рук.: Щитова О.Г., д-р филол. н., проф.

А.В. Шуманская

Белорусский государственный экономический университет

Сравнительно-сопоставительные исследования языкового сознания и выбор методов исследования

В статье обсуждается проблема адекватного выбора методов исследования фрагментов языкового сознания в рамках сравнительно-сопоставительного направления. С этой целью анализируются современные подходы к определению концептов, а также их методы исследования.

Ключевые слова: языковое сознание; концепт; контрастивный анализ; традиционные методы; психолингвистические методы; ассоциативный эксперимент

Сопоставительное изучение базовых концептов в разных культурах стоит в центре исследований многих наук: когнитивной лингвистики,

психолингвистики, этнопсихолингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии и мн. др. Контрастивный анализ ключевых фрагментов знаний позволяет выявить национально-культурную специфику репрезентации мира, выделить общее и отличительное в языковом сознании у носителей разных языков и культур. Подобный подход ставит задачу выбора адекватного метода изучения языкового сознания.

На данный момент существует сложность с приведением термина «концепт» к единому определению, в большей степени из-за его междисциплинарности. Первое упоминание концепта датируется 1928 годом в связи с выходом статьи С. А. Аскольдова «Концепт и слово» [1, с. 267], однако всестороннее изучение данного понятия начинается лишь в 90-х годах 20 века.

В современной лингвистике выделяются три основных направления в рассмотрении концепта: когнитивное направление (Ф. Джонсон-Лэрд, Ж. Фоконье, Дж. Лакофф, Н. Н. Болдырев, Е. С. Кубрякова, М. В. Пименова, и др.), лингвокультурологическое (Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, Н. А. Красовский, В. В. Колесов, В. А. Маслова) и психолингвистическое направление (А. А. Залевская, И. А. Стернин, Н. И. Курганова и др.)

В контексте первого направления концепт открывает доступ к языковой картине мира, представители данного направления видят непосредственную связь между языком и когницией; представители второго направления придерживаются утверждения о том, что концепт детерминруется культурой; в контексте третьего направления концепт рассматривается как психическое образование, функционирующее в культуре в тесной взаимосвязи со всеми процессами познания и общения.

В лингвистических работах по изучению концептов превалирует использование традиционных методов (с привлечением лексикографического фонда языка в качестве материала исследования), открывающих доступ к языковой картине мира. В психолингвистических исследованиях, ориентированных на изучение живого знания, языкового сознания, чаще всего используются ассоциативные эксперименты или обращение к дискурсу.

Широкие возможности использования ассоциативного эксперимента, по сравнению с другими методами исследования концептов, обуславливаются рядом таких преимуществ как: простота применения, очная/онлайн форма анкетирования, соблюдение анонимности респондентов.

А. А. Залевская в своей психолингвистической концепции слова определяет ассоциативный эксперимент как эффективный метод исследования значения слова как живого знания, поскольку он обеспечивает доступ к информационной базе человека [3, с. 56].

Различают несколько видов ассоциативного эксперимента:

1) свободный ассоциативный эксперимент – при предъявлении слова-стимула испытуемым предлагается отвечать первым пришедшим в голову словом-реакцией, при этом ни формальные, ни семантические особенности слова-реакции не ограничены [2, с. 1159];

2) направленный ассоциативный эксперимент – исследователь ограничивает выбор предполагаемого слова-реакции различными способами т.е. дает инструкции (например, использовать только глаголы или только существительные) [2, с. 1159];

3) цепочечный ассоциативный эксперимент – испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул несколькими ассоциациями в отведенный промежуток времени (например, 10 слов-реакций за 20 секунд) [5, с. 218].

4) продолженный ассоциативный эксперимент, по мнению Н. И. Кургановой, предоставляет уникальную возможность наблюдать, как протекают процессы смыслообразования в обыденном сознании носителей языка [4, с. 30].

Данные типы ассоциативных экспериментов различаются заданиями и условиями проведения. Так, в ходе направленного ассоциативного эксперимента участник дает ассоциации определенного грамматического или семантического класса; в цепочечном ассоциативном эксперименте порождение ассоциатов обусловлено типом задания, например, написать 5 прилагательных или существительных к слову-стимулу ‘человек’ за 60 секунд. В продолженном ассоциативном эксперименте предлагается отреагировать на слово-стимул с помощью пяти (и более) слов или / словосочетаний [4, с. 30]. В итоге именно продолженный ассоциативный эксперимент в отличие от других типов обеспечивает доступ к глубинным структурам знаний носителей того или иного языка и культуры, запуская процессы естественного смыслопорождения, а не к вербальным сетям [4, с. 30].

Процедуры анализа материалов, полученных в ходе проведения ассоциативного эксперимента, включают определенный набор операций, которые, могут несколько различаться в зависимости от целей и подходов исследования.

Однако всегда обработка начинается с моделирования ассоциативного поля. Для этого все ответы, полученные на слово-стимул, оформляются в виде списка с указанием частотности той или иной реакции, т.е. проводится ранжирование полученных ассоциатов по признаку частотности, что позволяет выделить ядро и периферию ассоциативного поля. При обработке результатов учитываются все ассоциаты: как повторяющиеся, так и единичные.

Обработка результатов ассоциативного эксперимента включает ряд этапов, а также, согласно Н. И. Кургановой [4, с. 38], набор следующих процедур:

- а) моделирования стереотипного ядра концепта;
- б) моделирования когнитивной структуры концепта;
- в) моделирования смысловой структуры концепта;
- г) выделение смысловых доминант концепта;
- д) интерпретацию экспериментальных процедур.

Ассоциативные эксперименты находят широкое применение в лингвистических исследованиях:

- с целью изучения этнических стереотипов;
- обнаружения языковых клише;
- изучения содержания обыденного сознания;
- выявления через скрытые установки испытуемых содержание и структуру их ценностей;
- вскрытия национально-культурной специфики.

Вышесказанное свидетельствует о важности такого психолингвистического метода, как ассоциативный эксперимент, для лингвистических исследований, направленных на выявление языкового сознания.

Таким образом, использование различных типов ассоциативных экспериментов апеллирует к разному типу знаний, что ставит задачу адекватного выбора методов изучения материала при планировании сравнительно-сопоставительных исследований.

Литература

1. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность: антология / под ред. В. П. Нерознака. – Москва : Академия, 1997. – С. 267–279.
2. Выговская, Д. Г. Ассоциативный эксперимент как один из методов в психолингвистике / Д. Г. Выговская // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук: материалы 66-й науч. конф. / Южно-Урал. гос. ун-т.; редкол.: С. Д. Ваулина (отв. ред.) [и др.]. – Челябинск, 2014. – С. 1157–1164.
3. Залевская, А.А. Значение слова сквозь призму эксперимента: монография / А.А. Залевская. Тверь : Тверской государственный университет, 2011. – 239 с.
4. Курганова, Н. И. Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова / Н. И. Курганова // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 3 (41). – С. 24–38.
5. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 480 с.

Л.С. Шуплякова

Белорусский государственный экономический университет

Анализ структуры эмоционального концепта «угроза»

Статья посвящена проблеме эмоционального концепта «угроза», выявления его значения в различных толковых словарях и анализа лингвистических единиц, вербализующих концепт. Автор приводит результаты изучения в таблице, а также представляет некоторые примеры вербальных средств выражения концепта в известных мировых периодических изданиях.

Ключевые слова: концепт; слово-номинант; структурная единица; вербализация концепта; лексема; репрезентация.

Материалом для лингвистического анализа послужили некоторые газетные статьи электронных изданий «*The New York Times International Edition*», «*The Guardian International Edition*», а также новостные статьи интернет-сайта <http://www.bbc.com/news>. Имя концепта *THREAT* имеет три основных значения, причем в различных толковых словарях они не имеют существенных расхождений:

1. *Declaration of an intention or a determination to inflict harm on another* [6]; *a statement in which you tell somebody that you will punish or harm them* [5]; *a warning that one is going to hurt, punish, etc.* [3]; *an expression of an intention to inflict evil, injury or damage* [4].

2. *Possible danger* [3]; *possibility of trouble, danger or disaster* [5]; *an indication of something impending* [4]; *a warning that something unpleasant is imminent* [6].

3. *One that threatens* [4]; *a person or thing that is likely to cause trouble, danger* [5]; *that which poses a danger, or threatens injury or harm* [7]; *a person or object that is regarded as a danger, a menace* [6].

Критерием отнесения концептуальных признаков к ядру концепта *THREAT* является обязательная фиксация данных признаков в лексикографических источниках. Были проанализированы словарные дефиниции слова-номинанта концепта *THREAT*, что позволило выделить следующие ядерные признаки концепта: «субъект угрозы», «намерение причинить вред», «объект угрозы», «ущерб / вред» (следствие угрозы), «возможность, вероятность реализации чего-либо опасного, вредного», «опасность». Далее было отобрано около 130 фраз/290 лингвистических единиц, вербализующих концепт «угроза». В проанализированном массиве концепт «угроза» был представлен (см. табл.):

- 1) отдельными словами;
- 2) словосочетаниями;
- 3) предложениями;
- 4) фрагментами предложений.

Таблица

Структурные единицы, выражающие концепт «угроза»

Структурная единица, отражающая/включающая концепт «угроза»	Примеры	Абсолютная частота употребления	Относительная частота употребления
1. Отдельное слово		143	1
1.1 Глагол	<i>attacked</i>	43	0,30
1.2 Причастие	<i>affected</i>	14	0,10
1.3 Деепричастие	<i>threatening</i>	11	0,08
1.4 Существительное	<i>tragedy</i>	75	0,52
2. Словосочетание		94	1
2.1 Согласование	<i>a global threat</i> <i>warned of a possible</i>	63	0,67
2.2 Управление	<i>plot</i>	31	0,33
3. Предложение		28	1
3.1 Простое	<i>Still, some feel uneasy about the speed of the rollout.</i>	12	0,43
3.2 Сложное	<i>The prosecution used Frazier to reinforce the case they are building that Chauvin maliciously kept his knee on Floyd's neck even when it was clear the detained man was not resisting arrest... .</i>	16	0,57
4. Фрагмент предложения	<i>... with infections likely to rise further...</i>	25	1
Всего:		290	

Критерием отбора лингвистических единиц, в которых актуализируется концепт «угроза», и последующего включения их в ту или иную структурную категорию выступила их репрезентация в предложении и

наличие в их составе лексем, вербализующих концепт. При этом учитывалось лексико-семантическое, лексико-фразеологическое, ассоциативно-семантическое поле ключевого слова, его деривационные возможности и лексико-грамматические реализации, лексическая сочетаемость слов-репрезентантов концепта [1, 2].

На основании полученных данных можно сделать вывод, что в исследуемом материале среди наиболее частотных структурных единиц оказались отдельные слова (см. табл.):

1. *Tragedy is unfolding on the edge of Europe in and around the disputed region of Nagorno-Karabakh in the South Caucasus.*

2. *The toxic rhetoric of this conflict in which each side dehumanises the other as «fascists» and «fanatics» fuels the conflict.*

Далее приведем примеры предложений с использованием отдельных глаголов (14,9 %):

1. *The first presidential debate between Donald Trump and Joe Biden deteriorated into an ugly display of contempt on Tuesday night, as the president relentlessly interrupted and attacked his Democratic rival during clashes over the coronavirus pandemic, race, the economy and the future of the supreme court.*

2. *When Biden accused him of being the «worst president America has ever had», Trump shot back that he had done «more in 47 months than you've done in 47 years», an indictment of the former vice-president's long career in Washington.*

Отобранные словосочетания в основном представлены такими видами синтаксической связи, как согласование (21,7%) и управление (10,7%):

1. *A tyrant's era came to an end and today is the final day of his ominous reign.*

2. *The Met Office has issued an amber warning for heavy rain and flooding in parts of the north and east of England that could pose a «danger to life».*

Следующие лингвистические единицы – словосочетания управления, представленные в основном глаголом, выражающим «угрозу», и объектом, на которое направлено действие:

1. *You might have missed it, but this week the House of Representatives canceled its meetings after the Capitol police warned of a possible plot to breach the Capitol.*

2. *One official said the issue had become «so politicized» it was better not to talk about it or raise potential risks in official meetings.*

Немного меньше, по сравнению с использованием словосочетаний управления, оказалось количество фрагментов предложений, выражающих концепт «угроза» (8,6%):

1. *The Department of Homeland Security warned of a heightened domestic terror threat on Wednesday, issuing a national terrorism bulletin that*

described an ongoing threat of anti-government violence following the inauguration of Joe Biden.

2. Ukraine registered a record daily high of 407 Covid-related deaths over the past 24 hours, with infections likely to rise further over the next one to two weeks.

Почти в равном количестве в проанализированном материале представлены простые (4,1%) и сложные (5,5%) предложения:

1. Still, some feel uneasy about the speed of the rollout.

2. The prosecution used Frazier to reinforce the case they are building that Chauvin maliciously kept his knee on Floyd's neck even when it was clear the detained man was not resisting arrest and was increasingly in danger.

Наглядно полученные результаты можно представить на диаграмме (см. рис.).



Рис. Диаграмма употребительности отдельных лингвистических единиц для обозначения концепта «угроза»

Относительно нечастыми структурными единицами, отражающими концепт «угроза» оказались отдельные слова: причастие (4,8%), деепричастие (3,8%). Из проанализированного материала можно сделать вывод о том, что в газетных статьях для выражения концепта «угроза» используются отдельные слова, а именно, существительные и глаголы, а также

существительные и глаголы, выступающие в составе словосочетаний, чуть реже специалисты употребляют фрагменты предложений, значительно реже – отдельные причастия и деепричастия.

Литература

1. Крючкова, Н. В. Методы изучения концептов / Н. В. Крючкова // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы : Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета: Труды и материалы / Под общ. ред. К. Р. Галиуллина. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 271–272.

2. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова. – Воронежский гос. ун-т. – Москва : Восток-Запад, 2007. – 314 с.

3. Longman Active Study Dictionary of English / Ed. by S. Maingay. – London : Longman, 1991. – 784 p.

4. Merriam-Webster Online Dictionary : site. – URL: <http://www.m-w.com>. (дата обращения: 09.03.2021). – Text: electronic.

5. Oxford Advanced Learner's Dictionary / Seventh Edition. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

6. WordNet – URL: <http://dictionary.reference.com>. (дата обращения 07.03.2021). Text: electronic.

7. Wordsmyth: The Premier Educational Dictionary : site. – URL: <http://www.wordsmyth.net/> (Дата обращения: 04.04.2021). – Text: electronic.

М.В. Юнаш

Белорусский государственный экономический университет

Профессионально ориентированный страноведческий текст на уроке русского языка как иностранного

В статье освещаются вопросы методической организации работы с профессионально ориентированным учебным страноведческим текстом, представляющим собой биографию российского программиста Е. В. Касперского. Даются конкретные рекомендации и приводятся примеры упражнений.

Ключевые слова: учебный текст; профессиональная направленность обучения; страноведческий аспект; биография; виды упражнений.

Принцип профессиональной направленности обучения иностранному языку является приоритетным на неязыковых факультетах. Данный принцип непосредственно связан с отбором учебного материала, т.е. с содержательным планом текстов. Учебные тексты должны коррелировать со специальностью, по которой обучаются студенты.

Исследователи Т. В. Астахова и Е. Л. Федорова в качестве составляющей учебных текстов для студентов-нефилологов выделяют также страноведческую задачу. Т. В. Астахова подчеркивает, что учебные тексты должны быть «одновременно и полезны для студентов в профессиональном отношении, и ценны в образовательно-познавательном, страноведческом плане» [1, с. 106]. Релевантными для решения выше поставленной задачи являются тексты, содержащие биографические факты из жизни выдающихся людей.

Подобные тексты могут быть справочно-энциклопедическими или программно-иллюстративными. К основным признакам справочно-энциклопедических текстов Т. В. Астахова относит полноту, точность, информационную насыщенность, официально-деловой стиль изложения. Отличительными признаками программно-иллюстративных текстов являются однотемность и эмоциональность. На наш взгляд, обе разновидности текстов могут быть использованы в учебном процессе. Эффективность их применения зависит от таких факторов, как учет уровня языковой подготовки студентов и «выбор корректной методической стратегии в работе над материалом» [4, с. 145].

Цель нашей статьи заключается в рассмотрении методической организации работы с профессионально ориентированным учебным страноведческим текстом, представляющим собой биографию российского программиста Е. В. Касперского. Материалом для составления данного текста послужили интернет-ресурсы [2; 3].

В процессе работы над учебным текстом принято придерживаться определенной последовательности. Так, на начальном этапе студентам предлагаются предтекстовые упражнения, ориентированные на то, чтобы снять трудности в процессе чтения:

1. Проверьте, знаете ли вы значения следующих слов и словосочетаний: *генеральный директор, школа-интернат, подросток, аттестат, коллега, программный продукт, лидер, лауреат.*

2. Объясните разницу в значении слов *окончить – закончить, представить – предоставить, кампания – компания.*

3. Соедините аббревиатуры и их расшифровки.

- | | |
|------|----------------------------------------------|
| МГУ | 1) высшее учебное заведение |
| КГБ | 2) операционная система |
| вуз | 3) научно-исследовательский институт |
| НИИ | 4) программное обеспечение |
| СССР | 5) Московский государственный университет |
| ПО | 6) Комитет государственной безопасности |
| ОС | 7) Союз Советских Социалистических Республик |

3. Подберите синонимы к словам *кропотливо, упорно, создать, компенсировать, бренд, пост, сервис*. При необходимости пользуйтесь словами для справок.

Слова для справок: торговая марка, тщательно, возместить, должность (служебное положение), услуга (обслуживание), основать, настойчиво.

4. Определите, от каких слов образованы сложные слова *многочисленный* и *вредоносный*.

5. Замените одним словом *осуществлять руководство, принимать участие, одержать победу*.

6. Соотнесите термины и их определения.

Криптография (от греческих слов ‘скрытый’ + ‘пишу’) 1) вспомогательная компьютерная программа в составе общего программного обеспечения для выполнения специализированных типовых задач, связанных с работой оборудования и операционной системы.

Утилиты (от английского слова *utility* – полезность) 2) наука об общих закономерностях процессов управления и передачи информации в различных системах.

Кибернетика (от древнегреческого слова ‘искусство управления’) 3) наука о методах обеспечения: конфиденциальности (невозможности прочтения информации посторонним), целостности данных (невозможности незаметного изменения информации), аутентификации (проверки подлинности авторства или иных свойств объекта).

Далее используется упражнение, реализация которого осуществляется в форме побуждения к прочтению текста. При этом предлагается озаглавить каждую его часть. Приведем фрагмент учебного текста:

1. С раннего детства мальчик увлекался математикой. Он хорошо учился в школе. В 1980 году Евгений принимал участие в олимпиаде по математике. Он одержал победу. Перспективного подростка зачислили в физико-математическую школу-интернат при МГУ. Получив аттестат о среднем образовании, Евгений поступил в Высшую школу КГБ на технический факультет. Основными дисциплинами, которые он изучал здесь, были математика, криптография и компьютерные технологии.

2. После окончания вуза Евгений Касперский отслужил в армии и в звании старшего лейтенанта устроился на работу в НИИ при Министерстве обороны СССР. Здесь программист занимался изучением и анализом компьютерных вирусов. Молодой ученый кропотливо и упорно работал над многочисленными проектами антивирусной защиты ОС. В 1989 году Евгений разработал утилиту, предназначенную для лечения системы от

вируса Cascade. В 1991 году он перешел работать в Центр информационных технологий «КАМИ». Через год группа специалистов, которую возглавлял Касперский, представила свой первый продукт – антивирусную программу AVP в версии 1.0. В 1994 году тестовая лаборатория Гамбургского университета подтвердила качество данной программы. Первый продукт Касперского получил международное признание.

На следующем этапе используются послетекстовые упражнения, с помощью которых осуществляется проверка понимания содержания текста и воспроизведение прочитанного. Студенты отвечают на вопросы; определяют, верно или неверно передана информация; заканчивают предложения, пользуясь текстом; ищут ключевые слова в каждой части текста; пересказывают текст по плану. Следует отметить, что в процессе работы над текстом, представляющим собой биографию, рекомендуется давать задание на составление синквейна. Методически оправданным является также использование готового синквейна для написания краткого рассказа:

1. Евгений Касперский.
2. Выдающийся, российский.
3. Разработать, создать, руководить.
4. Специалист по вопросам информационной безопасности.
5. Программист [5, с. 133–135].

Таким образом, в преподавании русского языка иностранным студентам неязыковых специальностей учитываются потребности будущей профессии. Данное требование распространяется на содержательный план учебных текстов. Профессионально ориентированный текст может включать в себя страноведческий аспект. Примером служат тексты, представляющие собой биографии выдающихся людей. Методическая организация работы с данными текстами предусматривает тщательно продуманный комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений.

Литература

1. Астахова, Т. В. К вопросу об эффективности страноведческого аспекта текстов с учетом специальности студентов-нефилологов / Т. В. Астахова // Лингвострановедение и текст: сб. ст. / Ин-т русск. яз. им. А. С. Пушкина; сост. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1987. – С. 106–113.
2. Евгений Касперский. – Режим доступа: <https://24smi.org/celebrity/1074-evgenii-kasperskii.html>. Дата доступа: 30.10.2022. – Текст: электронный.
3. Касперский, Евгений. Ведущий мировой специалист в области защиты от вирусов. – Режим доступа: <https://lenta.ru/lib/14190676/>. Дата доступа: 30.10.2022. – Текст: электронный.
4. Федорова, Е. Л. Профессионально ориентированный страноведческий текст в процессе обучения русскому языку студентов-нефилологов (инженерно-технический профиль): Лингвострановедение и текст: сб. ст. / Ин-т русск. яз. им. А. С. Пушкина; сост. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1987. – С. 142–148.
5. Юнаш, М. В. Синквейн и его роль в обучении русскому языку как иностранному / М. В. Юнаш // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе : электрон. сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. (май 2022 г., Красноярск) / СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2022. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49467239>. Дата доступа: 22.10.2022.

Научное издание

ЯЗЫК. ОБЩЕСТВО. ОБРАЗОВАНИЕ

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

Издано в авторской редакции

Компьютерная верстка *Н.В. Аксёнова*
Дизайн обложки *А.И. Сидоренко*

**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 01.12.2022. Формат 60х84/16. Бумага «Снегурочка».
Печать CANON. Усл. печ. л. 27,97. Уч.-изд. л. 25,30.
Заказ 286-22. Тираж 100 экз.



ИЗДАТЕЛЬСТВО
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ